



HAL
open science

Coopérer dans une équipe de projet entrepreneurial : une affaire de leadership ?

Caroline Verzat, Noreen O'Shea

► To cite this version:

Caroline Verzat, Noreen O'Shea. Coopérer dans une équipe de projet entrepreneurial : une affaire de leadership ?. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290511

HAL Id: hal-02290511

<https://hal.science/hal-02290511>

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Coopérer dans une équipe de projet entrepreneurial : une affaire de leadership ?

CAROLINE VERZAT

ESCP Europe, 79 avenue de la république, 75011 Paris, cverzat@escpeurope.eu

NOREEN O'SHEA

ESCP Europe, 79 avenue de la république, 75011 Paris, noshea@escpeurope.eu

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

L'apprentissage coopératif, qualifié par le partage et l'entraide entre les apprenants, représente un des 4 piliers de référence pour la pédagogie par projets dans le domaine de l'entrepreneuriat (Surlmont & Kearney, 2009). Mais, à ce jour, il n'existe pas de cadre de référence permettant de décrire les différents niveaux de coopération générés par les équipes-projet ni de démontrer les liens entre coopération et réussite. Notre recherche tente d'y répondre. Nous avons choisi une approche qualitative basée sur l'analyse des récits d'expérience vécue par 13 équipes-projets en entrepreneuriat, soit 66 étudiants inscrits en Master 1 ou 2 dans deux écoles de commerce en France. Les résultats des analyses, obtenus à l'aide du logiciel NVivo nous ont permis d'identifier 4 idéaux-types d'équipes qui mettent en évidence différents degrés et types de coopération en relation directe avec la configuration de leadership établie, le niveau d'implication des membres et la qualité de la production.

SUMMARY

Cooperative learning, characterised by enabling mutual support among learners, is one of the 4 reference pillars underlying pedagogy in project-based learning in the field of entrepreneurship (Surlmont & Kearney, 2009). However, how does cooperation come about among teams - which levels and types of cooperation are generated? What are its impacts on the successful outcomes of the projects? This is the purpose of the present study. We adopted a qualitative approach, based on the analysis of the written stories recounted by 66 Master students enrolled in 2 French business schools, all involved in developing a real-life entrepreneurial project. The results of the analysis, obtained with NVivo software, enabled us to identify 4 ideal types of teams, which highlight different degrees and types of cooperation. There was a direct link to the configuration of leadership adopted, the level of implication displayed by the members and the quality of the production outcomes.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Cooperation, collaboration, leadership, éducation entrepreneuriale.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

cooperation, collaboration, leadership, entrepreneurship education.

Introduction

La pédagogie par projets est systématique dans le domaine de l'entrepreneuriat afin d'apprendre la démarche de création d'entreprise par l'expérience. Parmi les quatre piliers pédagogiques de référence dans la discipline¹, (Surlmont & Kearney, 2009) préconisent la coopération au sens d'un partage et d'une entraide entre les apprenants. Elle est supposée offrir de meilleures occasions de mise en pratique, favoriser les contacts et la proximité entre les apprenants ainsi qu'avec les partenaires extérieurs, renforcer la motivation des apprenants, et finalement maximiser les apprentissages. De même (Pelletier, 2005, p. 18) prescrit une culture coopérative pour soutenir les projets entrepreneuriaux : *« Si des élèves se retrouvent ensemble pour réaliser un projet collectif, ils auront à prendre des initiatives, à proposer des buts et des moyens, à s'engager solidairement dans des tâches complémentaires ; ils devront coordonner leurs activités, travailler en équipe, s'encourager, échanger de l'information, gérer les contraintes, consentir à faire des efforts pour respecter les échéances. Chacun étant une ressource pour lui-même et pour les autres, devra se mettre à l'épreuve dans une situation globale inédite. Il s'ensuit une responsabilité solidaire, une part de devoir qu'impose, dans les circonstances, l'urgence de faire ce qu'il faut, enfin la réussite partagée. Après cela, on se sentira plus estimable et on fera un retour sur l'histoire du projet et du groupe, sur les points forts, sur les points faibles qu'on pourrait améliorer, et surtout, on voudra recommencer »*.

Mais ce discours prescriptif ne correspond pas forcément avec la réalité vécue par les étudiants en entrepreneuriat. Nos enquêtes antérieures sur des équipes de niveau master mettent en évidence des perceptions d'efficacité groupale variables selon les groupes (Verzat, O'Shea, & Jore, 2017) laissant suspecter des niveaux de coopération différents. Cette intuition est confirmée par une étude qualitative fine sur un cas montrant que les étudiants peuvent atteindre une haute performance sans pour autant prendre tous des initiatives, s'entraider ou se montrer solidaires (Le Pontois & Foliard, 2017). Mais nous ne disposons pas de cadre de référence permettant de décrire les différents niveaux de coopération des équipes ni de démontrer leur impact sur la réussite. C'est le but de cette contribution.

Notre recherche s'appuie sur l'analyse des fonctions de leadership déjà utilisée dans le cas d'équipes d'étudiants ingénieurs en APP (Verzat, O'Shea, & Raucant, 2015). Les données analysées ici sont les récits de projets écrits a posteriori par 66 étudiants engagés dans 13 équipes entrepreneuriales dans un but d'analyse réflexive de leurs apprentissages. Nous montrerons qu'il existe différentes configurations de leadership dans les groupes étudiants correspondant à différents niveaux d'implication et de coopération perçus. Après avoir présenté notre cadre théorique et la problématique qui en découle puis la méthodologie d'analyse qualitative utilisée, nous présenterons et discuterons les résultats de cette recherche.

¹ Les quatre principes recensés par Surlmont et Kearney sont l'apprentissage responsabilisant, l'apprentissage « en direct », l'apprentissage coopératif et l'apprentissage réflexif.

Cadre théorique et problématique

Il n'est pas aisé de définir la coopération car elle est souvent confondue avec la collaboration, les notions étant voisines. En nous appuyant sur les synthèses de (Baudrit, 2007) (Peyrat-Malaterre, 2011) (Go, 2013) et (Davidson & Major, 2014) nous retenons que les deux approches partagent la visée de faire travailler les groupes dans un but commun en s'appuyant sur l'implication de tous, la responsabilité de chacun et l'interdépendance entre les membres. Mais l'interdépendance ne porte pas sur les mêmes objets, n'y est pas régulée de la même manière par les enseignants et ne correspond pas exactement aux mêmes valeurs et finalités. L'approche coopérative structure l'interdépendance au niveau des objectifs, des tâches, des ressources, des rôles et des récompenses, tandis que l'approche collaborative porte seulement sur les objectifs, les tâches et les ressources. L'approche coopérative, donne à l'enseignant un rôle central de structuration des échanges et de facilitation au sein des groupes afin d'entraîner les compétences sociales des apprenants. En revanche, dans l'approche collaborative, l'enseignant laisse les apprenants libres de s'auto-organiser, lui-même se positionnant comme une personne ressource sans rentrer dans le contrôle interne opéré par le groupe. Enfin, les deux approches mettent l'accent sur des finalités et valeurs distinctes : « *Si dans la collaboration, c'est la production qui compte, la coopération enveloppe l'effectuation de la tâche d'une préoccupation de l'art de vivre ensemble, dont la valeur prend parfois le pas sur la production elle-même* » (Go, 2013, p. 52). Les deux approches supposent équité et réciprocité de la part des apprenants, mais la collaboration valorise plus la solidarité, tandis que la coopération valorise davantage la générosité et le partage.

Ainsi la coopération dans un sens général (implication de tous et interdépendance entre les membres d'un groupe) apparaît prescrite chez les étudiants du supérieur afin de favoriser l'accomplissement des buts communs dans le travail en équipe. Mais étant laissée à la responsabilité des groupes (approche collaborative) ou régulée de manière différente selon les enseignants (approche coopérative), ses niveaux d'accomplissement effectifs ne sont pas connus avec précision. Pourtant des limites sont identifiées dans la littérature. Dans l'apprentissage collaboratif, supposant une égalité absolue de statut « *les élèves ne se responsabilisent peut-être pas de façon équivalente en leur sein, leurs niveaux d'implication ne sont certainement pas similaires* » (Baudrit, 2007, p. 125). Dans l'apprentissage coopératif, l'hétérogénéité recherchée en termes de genres, d'origine ou de niveau de connaissances afin de favoriser les conflits socio-cognitifs « *oriente vers des positions sociales distinctes préjudiciables* » (Baudrit, 2007, p. 126). L'un des points particulièrement délicats est le phénomène des passagers clandestins (Slavin, 1995). Le deuxième est la distribution de l'autorité au sein du groupe : « *Des élèves peuvent adopter des rôles de « leaders » ou de « suiveurs »* » (Baudrit, 2007, p. 124).

La notion de leadership est considérée en psychologie sociale comme la variable centrale permettant de comprendre l'allocation des tâches, des responsabilités et de l'autorité déterminant la performance des équipes. Elle est souvent associée à la figure d'un leader central dirigeant le groupe et influençant des suiveurs. Mais d'autres auteurs ont montré que le leadership peut également être réparti entre les différents membres du groupe, en particulier

dans les équipes non hiérarchiques. Le leadership est alors conceptualisé comme une « *collection de rôles et de comportements qui peuvent être distribués, partagés, inter changés séquentiellement ou simultanément* » (Barry, 1991, p. 34) Quatre fonctions sont identifiées dans la littérature, deux principales à assurer tout au long du projet : organisateur (coordonner le travail), social (prendre soin des besoins d'harmonie du groupe, gérer les conflits), et deux fonctions ponctuelles : visionnaire (initier une vision commune), et ambassadeur (gérer les relations avec l'extérieur).

En s'appuyant sur ces concepts, notre recherche sur les équipes d'APP à l'Ecole Polytechnique de Louvain (Verzat, O'Shea, & Raucent, 2015) a mis en évidence quatre configurations de leadership impactant la production, la satisfaction et l'apprentissage des étudiants : 1) l'absence de leadership où peu de choses s'apprennent et se produisent, 2) l'illusion de leadership lorsque le groupe est scindé entre des producteurs et des passagers clandestins, générant une satisfaction réduite et une production limitée, 3) le leadership focalisé sur un leader organisateur unique conduisant à un bon niveau de production mais une satisfaction et un apprentissage inégaux, 4) le leadership distribué entre plusieurs étudiants endossant des fonctions de leadership variées, ce qui aboutit à une production, un niveau d'apprentissage et une satisfaction supérieurs à celle des autres configurations. Toutefois, la manière dont les différentes fonctions sont prises en charge entre les membres n'a pas été étudiée avec précision dans cette recherche. De plus nous avons également noté qu'une fonction d'ordre cognitif non identifiée dans la littérature, pourrait être investiguée davantage.

A la suite de cette revue de littérature, nous suggérons que l'analyse des configurations de leadership pourrait aider à clarifier les niveaux de collaboration/coopération repérables au sein des équipes d'étudiants en entrepreneuriat. Nous examinons ici quatre propositions :

P1 : les équipes caractérisées par une absence ou une illusion de leadership ne sont ni collaboratives ni coopératives. Les membres sont faiblement ou inégalement impliqués, ils se reconnaissent peu entre eux, la production est perçue comme inférieure aux attentes.

P2 : les équipes caractérisées par la présence d'un leader organisateur unique mettent en œuvre une collaboration au sens d'une coordination des tâches basée sur la solidarité et atteignent une production de qualité.

P3 : les équipes caractérisées par la présence d'un leader social mais l'absence d'un leader organisateur, mettent en place une coopération orientée sur la générosité mais sans veiller à la qualité de la production.

P4 : les équipes caractérisées par la présence de plusieurs fonctions de leadership (dont le social et l'organisateur) mettent en œuvre une coopération productive basée sur des valeurs de solidarité et de générosité aboutissant à une production supérieure aux attentes.

Méthodologie

Nous avons privilégié une approche qualitative basée sur des récits d'expérience entrepreneuriale vécue par les étudiants. Notre échantillon est composé de 13 équipes de

projet, soit 66 étudiants inscrits en Master 1 ou 2 dans 2 écoles de commerce (5 équipes multiculturelles dans une école européenne, 8 équipes dans une école française). Dans les deux écoles, les étudiants ont réalisé un projet entrepreneurial réel en 3 mois (école européenne) et 5 mois (école française). A la fin de cette expérience, chaque étudiant devait faire un retour d'expérience à travers un récit écrit répondant à quatre thématiques². Les récits comportent en moyenne 1650 mots par étudiant (3 à 10 pages).

Pour analyser les récits, les deux chercheuses se sont appuyées sur le logiciel NVivo pour coder les verbatim en confrontant systématiquement leurs interprétations afin de parvenir à un accord de 100%. Plusieurs thématiques de codage ont émergé à la lecture des récits. Nous présentons ici les résultats des quatre catégories suivantes : 1) la coopération perçue (appréciation du degré de coopération, nature de la coopération, conflits résolus ou non), 2) le leadership (reconnu ou non par les membres du groupe³, fonctions exercées : visionnaire, ambassadeur, social, organisateur et/ou cognitif), 3) le degré d'implication des membres tout au long du projet, 4) le niveau de qualité de la production, appréciée par les membres de l'équipe et par le jury extérieur. A partir des valeurs de codage sur chaque thème (nombre de verbatim par équipe), nous avons comparé les équipes entre elles afin d'identifier des idéaux-types de coopération et de leadership.

Résultats

Nous avons identifié quatre idéaux-types d'équipes qui mettent en évidence différents degrés et types de coopération en relation directe avec la configuration de leadership établie, le niveau d'implication des membres et la qualité de la production. Le tableau 1 ci-dessous résume les résultats obtenus.

² Les quatre thématiques sont les suivantes : 1) Raconter les faits. 2) Analyser les ressentis associés à ces faits. 3) Tirer les leçons. 4) Prévoir l'action future. Les récits individuels représentaient 40% de la note du cours. Les 60% restants étaient attribués collectivement (présentation orale + dossiers de business plan). Une grille critériée de notation du récit individuel était fournie aux étudiants en amont. Les points sont attribués selon que les critères sont non vérifiés (0 point), partiellement vérifiés (1 point) ou totalement vérifiés (2 points). Les critères sont les suivants : faits précis, faits significatifs, clarification de l'action de chaque membre, ressentis repérés chronologiquement, ressentis analysés pour soi, sensibilité aux ressentis des autres membres, nombre de leçons tirées ≥ 3 , leçons des réussites comme des échecs, repérage des ressources les plus aidantes, nombre de résolutions prises ≥ 3 , lisibilité du récit, longueur > 1000 mots.

³ Dans les récits, la reconnaissance du leadership par les membres du groupe est signalée par l'utilisation des mots leader, /leadership, manager ou chef à propos d'une autre personne et par le fait que le narrateur explique la manière dont lui-même ou les autres membres suivent cette personne.

		Groupe à leadership distribué (3 équipes)	Groupe cohésif (3 équipes)	Groupe à leader organisateur (2 équipes)	Groupe sans leadership (5 équipes)
Coopération perçue	Niveau de coopération	Fort	Moyen ou fort	Moyen ou faible	Faible
	Nature de la coopération	Solidarité, entraide et reconnaissance des autres afin de relever les défis	Cohésion recherchée au niveau du groupe : complémentarité et bonne entente	Collaboration par délégation de tâches	Manquante, discours de façade au mieux
	Conflits	Constructifs grâce à des efforts de médiation	Rares	Destructeurs ou latents	Destructeurs ou latents
Leadership	Reconnaissance du leadership par les membres du groupe	Forte	Faible	Forte	Absente
	Fonctions de leadership exercées par ordre d'importance	1- social 2 - organisateur 3 – cognitif 4 - visionnaire 5 - ambassadeur	1 - cognitif 2 – ambassadeur 3 – social 4 - organisateur	1 – organisateur	1 – organisateur (en échec)
Implication des membres	Niveau d'implication des différents membres du groupe	Inégal mais se renforce au fur et à mesure	Moyen ou fort de tous les membres	Inégal tout au long du projet (passagers clandestins)	Désengagement progressif de tous
Production	Qualité perçue par les membres du groupe	Supérieure aux attentes	Conforme aux attentes	Conforme aux attentes ou inférieure	Inférieure aux attentes
	Qualité attestée par le jury	Supérieure	Variable (2 supérieures, 1 inférieure)	Moyenne	Inférieure

Tableau 1 - Configuration de coopération et de leadership dans les équipes

Dans le premier type d'équipe, la coopération est forte et assurée par un leadership distribué. Les étudiants soulignent tous l'entraide et la solidarité qui permet d'affronter ensemble la charge de travail, les retours défavorables ou encore les déficits d'implication. *« Tout au long du projet, nous sommes restés soudés malgré les difficultés et les déceptions » « Heureusement que l'entraide est présente au sein de cette équipe et que mes camarades ont pris en charge une partie de mon travail sur les autres matières pour me laisser le temps d'animer les réseaux » « En observant les autres groupes, notamment lorsque les tensions se faisaient sentir, lorsque certains en font moins que d'autres par exemple, je me suis aperçue que nous étions tous très impliqués dans ce que nous entreprenons et que l'entraide était la clé pour réussir ces projets »*. Cette coopération produit une *« énergie, une communion, une émulation, une adrénaline particulière »*. Dans ces équipes, le leadership est spontanément reconnu par les membres (12 verbatim⁴) et géré de façon consciente. *« J'ai appris à partager le leadership, ce que je n'avais pas fait jusqu'à présent dans mes études. [] Chacun peut être à son tour le leader visionnaire, organisateur, facilitateur, ambassadeur ou le knowledge manager »*. Nous avons observé la présence des cinq fonctions dans 2 équipes (trois fonctions dans la 3^{ème}) avec une prééminence de la fonction sociale qui permet de rendre les conflits constructifs : *« elle a su manager les qualités de tout le monde, en maintenant un climat de bonne ambiance dans le groupe malgré les désaccords »*. *« J'ai donc pris à part A. et M. et je leur ai expliqué que s'il y avait un problème, ils devaient en parler et le régler. Tout passe*

⁴ Le nombre total de verbatim exprimant le leadership dans notre corpus est de 48 pour les 13 équipes.

par la communication, il fallait qu'on s'entraide. On est avant tout une équipe ». La qualité de la production résultante étonne les membres de l'équipe eux-mêmes. Elle est également reconnue par le jury extérieur.

Dans le deuxième type d'équipe, ce qui compte c'est la cohésion de l'ensemble des membres qui puisent leur énergie de la complémentarité et la bonne entente mais sans affronter les conflits : « *Le projet a coulé un peu comme un long fleuve tranquille. Un peu de discorde, selon moi, aurait permis d'aboutir à quelque chose de plus original qu'un énième «marmiton» revisité. La première leçon que je tire donc de ce projet est qu'une bonne entente et des amitiés fortes au sein d'un groupe ne sont pas forcément synonymes d'un projet parfait, loin de là. Il est peut-être préférable de mettre, dans une moindre mesure, des personnalités aussi susceptibles de rentrer en contradiction et n'ayant pas peur du conflit.* » « *Le point fort de notre projet était vraiment la complémentarité des membres de l'équipe et l'entente générale. Atout principal selon moi mais aussi inconvénient majeur car l'absence de confrontations, de conflits internes, de contradictions a été facteur de consensus mou dans l'équipe* ». Il existe peu de mentions du leadership dans ces groupes (4 verbatim / 48). Les fonctions les plus mentionnées sont de nature cognitive ou sociale : « *Le leader du groupe s'est naturellement présenté sous la personne de M. Il ne s'agissait pas ici de donner des directives mais réellement de motiver et de réunir tout le monde. Ainsi personne ne s'est senti mis à l'écart et la contribution de tous les membres se faisait naturellement tout au long des séances* ». « *Elle prenait beaucoup de notes quand nous discutons de notre projet, ce qui nous a permis de cadrer de plus en plus nos conversations, de les « orienter » et de nous faire tous travailler dans le même sens* ». L'implication est contagieuse dans les groupes : « *J'ai été rapidement impressionnée par la qualité du travail fourni par plusieurs personnes, et cela m'a énormément motivée. Pour « faire aussi bien qu'elles », je me suis totalement prise au jeu et j'ai pris beaucoup de plaisir à travailler sur mes parties.* » La qualité perçue est perçue par les membres comme conforme aux attentes mais variable d'un point de vue extérieur. 2 jurys sur 3 ont été impressionnés.

Deux équipes sont caractérisées par un leader unique de type organisateur. Dans les deux cas, ce leader s'est mis en place tardivement pour sauver le groupe séparé jusque-là en deux sous-groupes multiculturels ou avec des différences d'implication très fortes (passagers clandestins). « *Dès le début nous avons repéré des difficultés de cohésion au sein du groupe, divisé très clairement en deux : un sous-groupe français et l'autre composé d'étudiants italiens* ». L'ambiance est globalement mauvaise avec des conflits destructeurs ou malheureusement non exprimés. « *L'écart trop flagrant entre le niveau d'implication des 2 sous-groupes a commencé à faire naître des tensions, les échanges étaient différents et la patience de chacun était mise à rude épreuve.* » « *Quelque chose s'est quand même brisé à ce moment-là : l'espoir de bonne entente entre les membres du groupe. Une limite avait été franchie.* » « *Nous ressentons J., S. et moi-même un véritable manque d'implication de la part des trois autres membres de l'équipe. Nous décidons d'attendre encore avant de leur en faire part* ». Pour sauver le projet, un leader se met en place afin de déléguer les tâches et diriger le travail des passagers clandestins. Ce leader est très clairement nommé (30 verbatim). « *G. a fait preuve d'une force de management impressionnante. Elle connaissait*

bien les trois autres et arrivait à les mettre au travail en leur donnant des ordres clairs, simples et concis avec autorité. » « J. effectuait les mises à jour sur Trello, nous faisait des petits rappels sur Facebook et n'hésitait pas à remonter les bretelles à ceux qui ne s'impliquaient pas assez ». Au final, la production est conforme aux attentes des membres du groupe et est jugée moyenne par les jurys extérieurs.

Dans la dernière catégorie, il n'y a pas de reconnaissance spontanée de leader(s) par les membres des groupes (2 verbatim) et les fonctions de leadership exercées sont le plus souvent de nature organisationnelle et en échec. *« J'avais l'impression de passer pour le « flic de service ». S. me disait notamment qu'il était dans les temps et que ça ne servait à rien de le harceler. » « J'étais forcée de vérifier l'avancement de chaque mission afin de contrôler le travail effectué qui était souvent à retravailler et d'assigner de nouvelles missions sur le travail à faire. Ce rôle de project manager est assez fastidieux même pour quelqu'un qui aime l'organisation et qui est habitué à effectuer ce type de suivi ». « J'avais l'impression qu'on m'imposait la tâche la plus laborieuse [d'organisateur], j'ai pris sur moi et j'ai accepté de faire cette partie pour le bien de l'équipe mais intérieurement, j'avais l'impression d'être seul contre tous ». La coopération est perçue comme faible, il y a des conflits récurrents mais pas gérés ce qui conduit à un désengagement progressif de tous. « C'était le pire moment du projet, quand je me suis rendu compte que trois membres du groupe n'étaient pas assez impliqués et ne coopéraient pas du tout. » « Nous travaillions chacun de notre côté sans prévenir les autres de nos avancées » « Chacun a son propre avis sur ses idées et il est impossible de parvenir à un compromis pour satisfaire tout le monde ». « Nous stagnions sur différentes étapes du projet, des tensions voir des brouilles entre collègues sont apparues. Chacun se plaignant du manque d'implication de l'autre ». Cette configuration aboutit à des résultats jugés inférieurs par les membres du groupe et le jury. « Ce problème d'implication au sein du groupe fut bien sûr ressenti au niveau des résultats obtenus ».*

Discussion et Conclusion

Enfin, ces quatre types de groupe mettent en évidence les possibilités mais aussi les difficultés de la coopération dans les projets entrepreneuriaux étudiants. Ils confirment que la coopération prescrite par la pédagogie entrepreneuriale n'est pas acquise d'emblée. Elle doit affronter les deux failles résumées par (Baudrit, 2007) l'improbable égalité d'implication lorsque les groupes sont autonomes dans leur gestion et l'impossible équité entre des personnes hétérogènes en termes de niveau, de culture ou de genre faisant naturellement émerger des leaders et des suiveurs.

Les deux premiers groupes (leadership distribué / équipe cohésive) mettent en lumière les variables qui permettent de coopérer mais aussi deux niveaux distincts de coopération. Le premier type de groupe est porté par la gestion consciente du leadership afin de tenir tous les enjeux du projet de nature à la fois stratégique, cognitive et relationnelle. Le deuxième est plutôt porté par des valeurs de partage et d'harmonie entre les membres mettant au deuxième plan l'objectif de production et tendant à éviter les conflits socio-cognitifs nécessaires pour

aboutir à un projet ambitieux. Ainsi la coopération apparaît à la fois d'ordre éthique comme le souligne (Go, 2013) d'ordre socio-cognitif mis en évidence par le courant de l'approche coopérative (Johnson & Johnson, 1979) mais aussi d'ordre managérial. La notion de leadership distribué (Barry, 1991) apporte à cet égard un élément de compréhension décisif pour montrer comment les équipes peuvent fonctionner de manière coopérative afin de traiter tous les besoins d'un groupe projet entrepreneurial.

Il nous semble par ailleurs que la pédagogie entrepreneuriale présuppose une autodétermination s'appuyant sur l'autonomie des étudiants, donc une approche collaborative laissant les groupes s'autogérer. Ceci implique que les groupes peuvent échouer en termes de coopération. C'est le cas des deux derniers groupes. Le troisième d'équipe réussit malgré tout le projet, grâce à l'émergence tardive d'un leader organisateur autoritaire. Il met au travail les passagers clandestins mais ne peut annuler l'existence des sous-groupes quelle que soit leur origine (genres, plusieurs cultures, hétérogénéité de niveaux), ce qui accentue les conflits et affaiblit la coopération perçue. Le dernier type d'équipe qui ne réussit pas à mettre en place un leadership souffre de toutes les difficultés : conflits, sous-implication, hétérogénéités entre les membres, rendant la coopération impossible.

Tout ceci questionne donc le cadre général de la pédagogie mise en place par l'enseignant dans la classe. Il ne suffit pas de laisser les apprenants s'autogérer. Faire coopérer suppose probablement d'entraîner les compétences sociales et métacognitives des apprenants afin qu'ils puissent prendre en charge tous les besoins des équipes et donc toutes les fonctions de leadership. La manière dont cet entraînement peut être mené par les enseignants et les problèmes que cela pose sera discuté dans le symposium dans lequel cette communication prend place. L'apport de cette communication se limite donc aux paramètres qui permettent d'établir un diagnostic en matière de régulation du leadership. La deuxième communication apporte un éclairage complémentaire pour le diagnostic de la coopération s'appuyant sur le thème de la régulation émotionnelle. Elle met également en évidence l'impact des différents types d'acteurs (pairs, jurys, experts, coaches) selon leurs modalités d'action. La dernière communication du symposium examinera le bilan d'une formation expérimentale de tuteurs qui a testé différents outils afin d'observer et faire le diagnostic de ces dynamiques groupales plus ou moins coopératives dans le but de pouvoir intervenir à bon escient.

Bibliographie

- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in Distributed Leadership. *Organizational Dynamics*, 1(20), 31-47.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(40), 115-136.

- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. *Journal on Excellence In College Teaching*, 25(3-4), 7-55.
- Go, N. (2013). Approche coopérative et complexe en éducation. Dans M. Sumputh, & F. Fourcade, *Oser la pédagogie coopérative complexe* (pp. 47-80). Lyon: Chronique Sociale.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-79.
- Le Pontois, S., & Foliard, S. (2017). Équipes entrepreneuriales étudiantes : comprendre pour agir. *Entreprendre et Innover*, 2(33), 44-54.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale*. Québec: Septembre éditeur.
- Peyrat-Malaterre, M. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe, tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck.
- Slavin, R. (1995). *The Cooperative Learning : theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles: De Boeck.
- Verzat, C., O'Shea, N., & Jore, M. (2017). Teaching proactivity in the entrepreneurial classroom. *Entrepreneurship and Regional Development*, 29(9-10), 975-1013.
- Verzat, C., O'Shea, N., & Raucent, B. (2015). Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 1(31), [En ligne].