



HAL
open science

Mise en œuvre d'une unité d'enseignement sur la prévention des risques basée sur le concept "être autonome en respectant les consignes"

Yannis Karamanos, Anne-Sophie Niklikowski, Catherine Couturier

► To cite this version:

Yannis Karamanos, Anne-Sophie Niklikowski, Catherine Couturier. Mise en œuvre d'une unité d'enseignement sur la prévention des risques basée sur le concept "être autonome en respectant les consignes". Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01936347

HAL Id: hal-01936347

<https://hal.science/hal-01936347>

Submitted on 27 Nov 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MISE EN ŒUVRE D'UNE UNITÉ D'ENSEIGNEMENT SUR LA PRÉVENTION DES RISQUES BASÉE SUR LE CONCEPT « ÊTRE AUTONOME EN RESPECTANT LES CONSIGNES »

Yannis Karamanos, EA2465 LBHE (Lens), EA4520 RECIFES (Arras), Faculté des sciences (Lens)
- université d'Artois

Anne-Sophie Niklikowski, DSI – université d'Artois

Catherine Couturier, EA4520 RECIFES (Arras), SUPArtois – université d'Artois

RÉSUMÉ

Dans l'enseignement portant sur la prévention des risques adressé aux étudiants de deuxième année de licence de Sciences de la Vie, les apprentissages se font à travers des mini-projets réalisés en équipes de quatre étudiants, dans des groupes constitués de six équipes qui sont encadrées par un membre de l'équipe pédagogique. Les interactions se font en présentiel et à travers la plateforme de formation à distance (forums dédiés, conception d'un glossaire sur les bases de la prévention, ressources pédagogiques, rapports intermédiaires et final...). Le tempo est donné par une fiche de suivi, avec les cibles à réaliser, des indicateurs d'avancement pour chaque activité et qui permet l'autoévaluation. La restitution finale permet de s'enrichir des thèmes abordés par les 6 équipes du groupe. Les résultats des évaluations et les productions des étudiants valident le bien-fondé de l'approche d'hybridation utilisée pour les apprentissages.

Mots-clés : santé et sécurité au travail, hybridation, apprentissage, motivation, innovation, licence

INTRODUCTION

Cette communication rend compte de la conception, de la mise en œuvre et de l'observation pendant plusieurs années académiques de l'unité d'enseignement 'Santé et Sécurité au Travail pour étudiants de Biologie'(SSTB) qui concerne environ 120 étudiants par promotion, en deuxième année de licence (L2) de Sciences de la Vie. L'enseignement de la prévention des risques n'est pas courant en licence. Pourtant, la prise en compte de la composante santé et sécurité au travail par les étudiants en cours de cycle de licence est primordiale aussi bien pour leur poursuite d'études que pour une rentrée dans le marché du travail. L'objectif général de cet enseignement est de rendre les étudiants conscients des dangers lors d'activités professionnelles, en particulier ceux liés aux activités dans le domaine de la biologie, et de les sensibiliser à la prévention des risques.

Nous avons adopté une approche innovante basée sur l'hybridation, mettant en valeur l'utilisation de la plateforme de formation à distance Moodle¹ pour mieux motiver nos étudiants. Nous nous sommes appuyés sur la théorie de Viau qui pose que trois perceptions - de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité - favorisent l'engagement des étudiants dans les activités proposées et la persévérance dans l'effort (Viau, 2009).

Pour favoriser la perception de la valeur par les étudiants nous avons clarifié les cibles d'apprentissage² pour cet enseignement (Couturier, 2017) en le replaçant dans l'ensemble de la formation de licence, ainsi que la façon dont nos étudiants pouvaient se les approprier (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009).

Les cibles d'apprentissages sont énoncées dans le contrat pédagogique : à la fin de l'enseignement vous devriez être en mesure (i) d'analyser les risques dans différentes situations professionnelles, (ii) d'effectuer les recherches documentaires du domaine, (iii) d'appliquer des règles de protection et (iv) d'exposer ses observations au groupe. De plus, le contrat pédagogique décrit les modalités d'organisation de l'unité, les différentes activités prévues et les modalités d'évaluation des apprentissages.

Nous avons mobilisé le principe d'alignement constructif, c'est-à-dire nous avons veillé à une cohérence entre les cibles d'apprentissages, leur mode d'évaluation ainsi que les activités proposées pour accompagner les étudiants pour leurs apprentissages. Nous avons en effet introduit des activités qui favorisent la participation de tous les étudiants tout en facilitant leur compréhension (Biggs, 1999).

¹Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne visant à créer des communautés s'instruisant autour de contenus et d'activités pédagogiques. <https://moodle.org>, accédé le 17/11/017.

²Nous avons préféré utiliser la terminologie proposée par Christelle Lison (Lison, Bédard, Bélisle, & Meyer, 2014) pour désigner un objectif d'apprentissage, ou un acquis d'apprentissage visé.

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

Le projet a bien évolué après la session inaugurale en 2013-2014 qui a été essentiellement menée en présentiel (séance hebdomadaire) mais qui faisait déjà appel à l'utilisation de Moodle dans lequel nous avons des ressources pédagogiques. Certes les quelques étudiants qui ont suivi les enseignements ont apprécié cette version qui incluait des mises en situation (visite d'un site et évaluation des mesures de sécurité) ainsi que de l'interactivité à travers Moodle. Dans les questions ouvertes du formulaire d'évaluation, ils nous ont suggéré d'organiser le travail sous forme de mini-projets. C'est ainsi que nous mis en œuvre le concept « être autonome en respectant les consignes » dans le sens où nous demandons aux étudiants de mener leur projet en autonomie mais tout en leur fournissant une feuille de route qui leur permet de se situer tout au long du développement du projet. Nous avons également été encouragés dans cette voie par les conseillers pédagogiques de l'université.

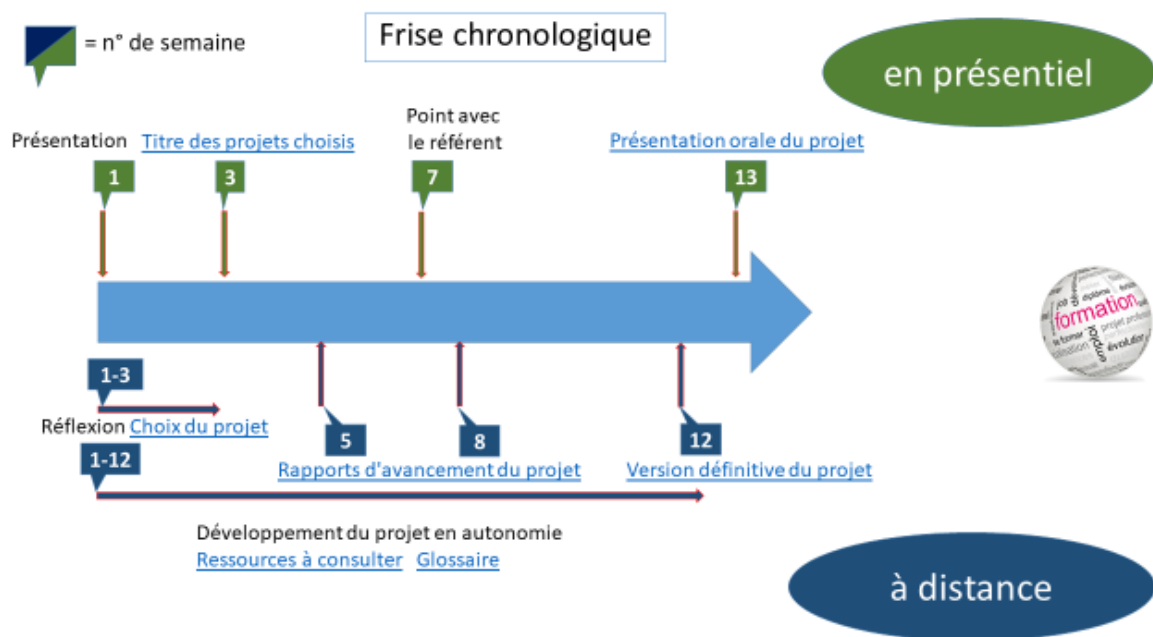
C'est ainsi qu'est née la version actuelle de l'unité d'enseignement SSTB qui favorise la perception de contrôlabilité comme de compétence : les étudiants acquièrent des connaissances de base en prévention des risques professionnels à travers une démarche de réalisation d'un mini projet en lien avec la sécurité. Ce mini-projet est mené en équipes de quatre étudiants, dans des groupes de six équipes avec un référent, membre de l'équipe pédagogique. Lors d'une séance plénière initiale nous réalisons (i) l'évaluation des connaissances antérieures sous forme de séquences de questions-réponses avec des boîtiers de vote, (ii) la présentation des enjeux de la sécurité à l'université et au laboratoire, sous forme de projection de courtes vidéos et (iii) la constitution des équipes. Lors de la maturation du projet, pendant 12 semaines, les étudiants consultent des ressources pédagogiques existantes sur l'espace dédié de Moodle, consultent d'autres sites, rencontrent des professionnels etc. Les étudiants doivent contribuer au développement d'un glossaire en lien avec les bases de la prévention. Ils peuvent proposer des nouvelles entrées et éventuellement commenter les définitions existantes.

Plusieurs autres espaces dédiés ont été créés dans Moodle pour chaque groupe. Le 'forum de discussion en vue du choix du projet' favorise les échanges permanents entre les équipes et leur référent et permet de proposer des idées de projets qui finalement grâce à la médiation du référent vont couvrir plusieurs aspects de la prévention. Un espace est consacré au dépôt des 'titres des projets choisis' en utilisant une activité devoir. Lors de la phase de développement du projet les étudiants disposent d'un 'forum de questions sur les projets' et chaque équipe doit déposer deux rapports d'avancement de leur projet en semaine 5 et semaine 8, toujours sous forme d'activité devoir. Un autre espace est dédié au dépôt de la version définitive du projet.

Le tempo est donné d'une part, par une frise chronologique (Figure 1) qui rappelle les activités en présentiel (synchronisées) et celles à distance (non-synchronisées) et d'autre part, par une fiche de suivi (Annexe 1) qui comprend les cibles à réaliser, des indicateurs d'avancement pour chaque activité et qui permet l'autoévaluation au fil de l'eau. Une

rencontre intermédiaire de chaque équipe avec le référent, en présentiel, permet de rassurer les étudiants qui pourraient avoir des blocages lors d'un travail réalisé à distance. Une séance de restitution finale, par groupe, permet de s'enrichir des thèmes abordés par les 6 équipes.

Figure 1 - La frise chronologique, mise à disposition des étudiants dans Moodle, contient des liens actifs envoyant aux différentes sections Moodle correspondantes. En présentiel (activité synchronisée) ou à distance (activité non-synchronisée)



ÉVALUATION DU DISPOSITIF PAR LES ÉTUDIANTS ET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

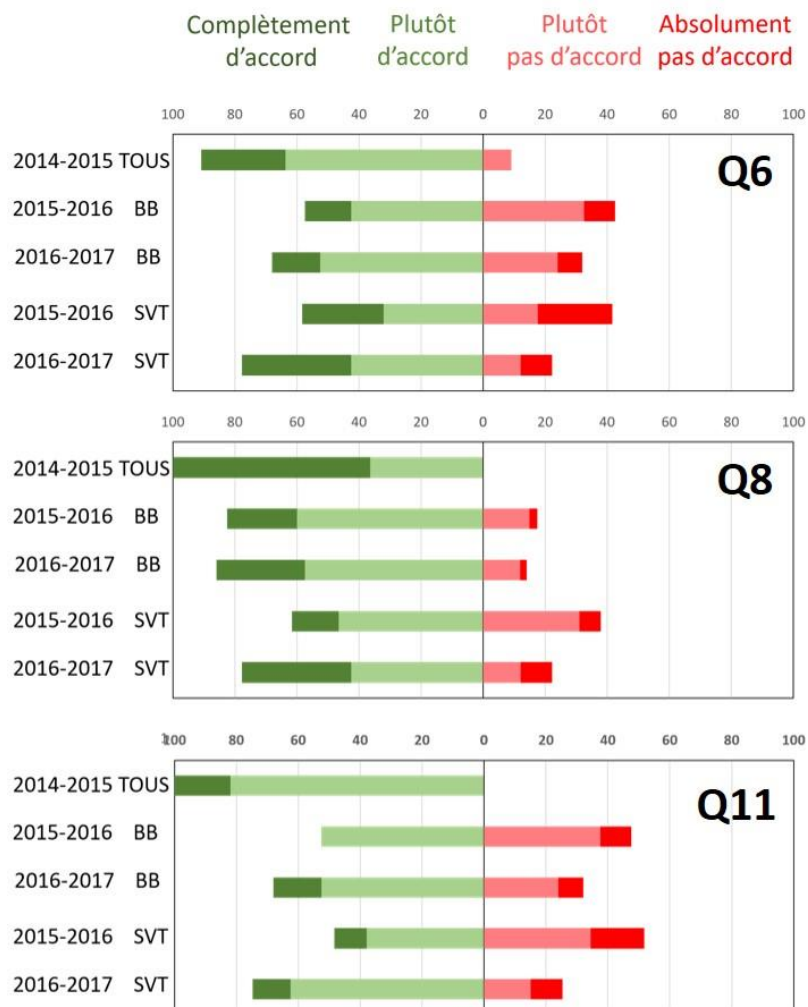
L'évaluation du dispositif par les étudiants lors de la séance de restitution à l'aide d'un questionnaire anonyme imprimé (Annexe 2) permet de faire le bilan complet. Il comprend (i) 11 questions fermées de type Likert où la question centrale « ni d'accord, ni pas d'accord » a été enlevée (Allen & Seaman, 2007), portant sur l'organisation de l'enseignement, les connaissances/compétences enseignées, le contrôle des connaissances et l'intérêt suscité par l'enseignement/méthodes pédagogiques, (ii) deux questions sur le profil de l'étudiant et (iii) deux questions ouvertes. Les résultats pour 2013-2014, non significatifs, ne seront pas présentés (deux équipes de 4 étudiants). En 2014-2015 l'unité d'enseignement a été suivie sur la base de volontariat (6 équipes de 4 étudiants). En 2015-2016 l'unité d'enseignement devenait obligatoire, incluse donc dans la maquette de la licence et permettait la validation de 1 crédit ECTS. Les résultats sont présentés par parcours Biologie-Biochimie (BB, 2 groupes) et Sciences de la Vie et de la Terre (SVT, 3 groupes). Lors du passage en unité obligatoire en 2015-2016, nous n'avons pas constaté (résultats non montrés) d'impact notable sur la perception de l'organisation des enseignements et du contrôle des connaissances, mais par contre il a influencé la perception des étudiants sur les

connaissances/compétences enseignées (Figure 2, exemple question 6) et surtout sur l'intérêt suscité pour l'enseignement et les méthodes pédagogiques (Figure 2, exemple questions 8 et 11). Nous constatons également les réponses nuancées entre étudiants des parcours BB et SVT, en particulier pour la question 6 (J'ai le sentiment que cet enseignement me prépare à la vie professionnelle) et la question 11 (Cet enseignement a répondu à mes attentes de formation) mais cela évolue d'année en année.

L'évaluation des apprentissages prévoit (i) une autoévaluation par les étudiants avec la feuille de suivi, (ii) l'évaluation de la participation active, (iii) l'évaluation du rapport et de la présentation orale du projet. En 2014-2015 tous les étudiants ont validé leur unité et un 'bonus matière' leur a été attribué pour le semestre en cours. En 2015-2016, à la première session 94% des étudiants ont validé leur unité d'enseignement, la note moyenne était de $14,28 \pm 2,26$ et la médiane de 15,00. En 2016-2017 à la première session 70% des étudiants ont validé leur unité d'enseignement, la note moyenne était de $13,22 \pm 2,9$ et la médiane de 13,50. A la seconde session 10 % d'étudiants additionnels ont validé l'unité. Nous pouvons mettre en parallèle ces résultats avec le fait que l'unité soit devenue obligatoire et le corolaire du moindre intérêt de certains étudiants, quel que soit le parcours, qui s'est exprimé à travers le questionnaire d'évaluation du dispositif. Considérant que le nombre de crédits ECTS attribués initialement à cette unité d'enseignement ne reflétait pas suffisamment la charge de travail fournie par les étudiants, nous l'avons réévaluée, à la hausse, 2 ECTS pour l'année 2017-2018. La présentation des projets par les différents groupes vient de se terminer au moment où nous rédigeons cette communication, la tendance est vers une amélioration des résultats, une plus grande implication des équipes et une amélioration de la perception des étudiants, mais une analyse plus poussée est nécessaire.

Les résultats des évaluations, aussi bien du dispositif que des apprentissages, ainsi que les productions intellectuelles des étudiants montrent le bien-fondé de l'approche utilisée pour faire des apprentissages à travers une démarche par projet et en utilisant des outils numériques. A titre d'exemple de projet nous pouvons citer « Formation aux risques et à la gestion des incendies en faculté » qui a été développé par une des équipes en 2014-2015 sur la constatation que les étudiants sur le site de la Faculté des Sciences ne prenaient pas au sérieux les exercices d'évacuation en cas d'incendie. L'équipe a réalisé des sondages auprès des étudiants, de première année principalement, pour documenter ce phénomène et a conçu une formation courte à l'intention des primo-entrants pour les sensibiliser au risque d'incendie. Suite à la réalisation de ce projet, le conseiller de prévention de l'université a rejoint l'équipe pédagogique en tant que référent.

Figure 2 - Analyse des résultats des trois des questions de l'évaluation du dispositif par les étudiants. (Q6) J'ai le sentiment que cet enseignement me prépare à la vie professionnelle, (Q8) J'ai compris l'intérêt de cet enseignement pour ma formation, (Q11) Cet enseignement a répondu à mes attentes de formation. Le contenu du questionnaire anonyme est détaillé en Annexe 2.



DISCUSSION ET CONCLUSION

L'approche mise en œuvre permet de rendre les étudiants plus autonomes en les accompagnant vers un processus d'autorégulation des apprentissages qui, selon Schraw, fait usage de trois composantes, la cognition, la métacognition et la motivation (Schraw, Crippen, & Hartley, 2006) et comporte trois étapes, la planification qui précède la tâche, le monitoring pendant l'exécution et l'évaluation tout de suite après (Schraw, 1998). L'approche est aussi en parfait accord avec les six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur argumentés par Marianne Poumay (Poumay, 2014) : améliorer l'alignement pédagogique, rendre l'étudiant plus actif, augmenter la valeur des activités, augmenter le sentiment de maîtrise, donner à l'étudiant davantage de contrôle et introduire l'usage des techniques d'information et communication.

Nous avons constaté que les étudiants sont réticents à l'utilisation des espaces 'forum' mis à disposition dans Moodle. Pour autant ils communiquent entre eux par d'autres moyens mais pour les enseignants il peut y avoir une certaine frustration car ces échanges ne sont pas sous leur 'contrôle'. Mais nous savons que les pratiques en communautaire sont au cœur des apprentissages en ligne (Alava & Message-Chazel, 2010) et la nouvelle génération n'est pas réticente à l'utilisation de pratiques numériques d'interaction et de coopération pédagogique telles que des groupes dans des réseaux sociaux, des t'chats, discussions via webcam, audio conférence, etc.

L'aspect innovateur de notre démarche est l'approche projet combinée à une démarche d'hybridation qui aboutit d'une part à une plus grande motivation des étudiants pour s'engager et persévérer dans les activités d'apprentissage proposées, et d'autre part à une plus forte implication de l'équipe pédagogique. Nous allons poursuivre les ajustements du dispositif actuel dans l'objectif de mieux motiver les étudiants (Couturier, Masclat & Boutin, 2015) qui ne semblent pas encore tous convaincus du bien-fondé d'une sensibilisation à la prévention des risques dans le cadre de leur formation. Afin de donner des références claires aux objectifs d'apprentissage et d'accroître la qualité du feedback rendu aux étudiants, nous allons également améliorer l'évaluation des productions des étudiants en mettant en œuvre des grilles critériées. Le dispositif d'enseignement déployé dans cette unité d'enseignement sur la prévention des risques pourrait très bien être utilisé pour la mise en œuvre d'autres unités d'enseignement.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Sophie Duban-Deweert, Sandrine Levasseur, Emmanuel Sevin et Hugues Barbier, collègues à l'Université d'Artois qui assurent le rôle de référents pédagogiques. Le concepteur du projet (YK) a bénéficié du Bonus Qualité Enseignement (BQE) pendant les deux premières années de développement du projet. L'unité SSTB a obtenu en 2017 le label Innovation Pédagogique (Label IP) de l'Université d'Artois.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alava, S. & Message-Chazel, E. (2010). Les pratiques en communautaire au cœur des apprentissages en ligne. *Questions Vives Recherches En Éducation*, 7(14), 55–70. <http://doi.org/10.4000/questionsvives.521>

Allen, E. & Seaman, C. (2007). Statistics Roundtable: Likert Scales and Data Analyses, 7, 64–65. Retrieved from <http://asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>

Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.

Couturier, C. (2017). Réflexion opérationnelle : intégrer des objectifs d'apprentissage dans les formations. In *Journée d'études « Défis et enjeux de l'approche par compétences »*. Amiens.

Couturier, C., Masclet, J. & Boutin, V. (2015). Atelier de formation à la pédagogie « Comment mieux motiver mes étudiants ». In *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (pp. 809–814). Brest.

Lison, C., Bédard, D., Bélisle, M. & Meyer, F. (2014). *Penser une formation à distance pour soutenir le développement professionnel des enseignants universitaires*. (T. Karsenti, M. Coulibaly, C. Depover, J.-L. Fauguet, R.-P. Garry, V. Komis, ... L. Russbach, Eds.) (RIFEFF). Montréal.

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(1), 1–15. Retrieved from <http://ripes.revues.org/778>

Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechnique.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.

Schraw, G., Crippen, K. & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2nd ed.). Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE 1 : FICHE DE SUIVI

Activité n°	Contenu de l'activité	Type de travail	Période	Indicateurs d'avancement	NA	EA	A
1	Lors d'une séance plénière (1 ^{ère}), présentation des objectifs de l'UE SSTB et aperçu des enjeux de la sécurité à l'université sous forme de deux films suivis d'une évaluation (individuelle) sous forme de diaporama (QCM + explications sur les bonnes réponses)	Individuel	semaine 1	Participation à la séance plénière, film et QCM (présent : A; absent : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Autoévaluation	semaine 1	Réussite au QCM de l'activité. Non acquis (NA) si note <40 %; en cours d'acquisition (EA) 40% < note < 80 %; acquis (A) si note >80 %	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Présentation de la mission et mise en place des équipes. Désignation du représentant de chaque équipe. Présentation des ressources existantes sur l'espace « cours SSTB » de moodle	Equipe	semaine 1	Equipe formée et représentant désigné (NA ou A)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Individuel	semaine 1	Participation à la présentation des ressources (présent : A; absent : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Inscription individuelle sur l'espace « cours SSTB » de moodle	Individuel	semaine 1	Inscription au cours SSTB (inscrit : A; non-inscrit : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Consultation des ressources sur moodle et participation à la maintenance (commentaires sur les entrées existantes) et au développement (nouvelles entrées) du glossaire (travail individuel)	Individuel	semaines 1 à 12	Consultation des ressources en ligne. NA si <40 % de ressources consultées; EA si 40% < ressources consultées < 80 %; A si >80 % de ressources consultées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Individuel et interaction	semaines 1 à 12	Participation au glossaire (mots proposés, commentaires) NA si <4 mots proposés, commentaires; EA si 4 < mots proposés, commentaires < 8; A si >8 mots proposés, commentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	En vue du choix définitif du projet, réunion des membres de chaque équipe et échanges avec les autres équipes et les référents à travers un forum de discussion (dans l'espace SSTB de moodle) et lors de la réunion plénière (2 ^{nde}). Dépôt du projet sur moodle.	Individuel et interaction	semaines 1 à 4	Participation au forum de discussion (nombre d'interventions, pertinence) NA si peu de participation; EA si participation moyenne; A si participation active	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Individuel, équipe, collectif et interaction	semaine 3	Participation à la réunion plénière (nombre d'interventions, pertinence) NA si peu de participation; EA si participation moyenne; A si participation active	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe	fin de semaine 3	Respect de la date limite de dépôt du titre du projet (déposé : A; non-déposé : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activité n°	Contenu de l'activité	Type de travail	Période	Indicateurs d'avancement	NA	EA	A
6	Recherche et analyse de documents en lien avec le projet retenu (travail individuel et en équipe). Le dépôt de versions successives du document sur moodle sera réalisé par le représentant de l'équipe selon le planning fixé	Individuel et en équipe	semaines 3 à 11	Implication et participation à la recherche et analyse de documents NA si peu de participation; EA si participation moyenne; A si participation active	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe		Respect des dates pour le dépôt des versions intermédiaires et de la version finale du projet (déposé : A; non-déposé : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe	semaine 5	Rapport d'avancement n° 1 déposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe	semaine 7	rencontre avec le référent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe	semaine 8	Rapport d'avancement n° 2 déposé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Mise en situation pour l'évaluation des risques ; visite d'un labo, d'une entreprise ou mise en situation pour l'application des règles de protection, par exemple lors d'une séance de TP. Production d'un court compte-rendu (individuel).	Collectif et individuel	semaine 9	Participation à l'activité (a participé : A; n'a pas participé : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Individuel	semaine 9	Production du compte-rendu suite à la visite (déposé : A; non-déposé : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Préparation de l'exposé	Equipe	semaine 10 à 12	Exposé prêt (prêt : A; pas prêt : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Production du rapport final	Equipe	semaine 12	Rapport final déposé (déposé : A; non-déposé : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Présentation des projets par chaque équipe (diaporama) lors de la séance plénière (3ème). Echanges entre équipes et avec les référents et invités.	Individuel	semaine 13	Participation à la séance plénière (a participé : A; n'a pas participé : NA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe, individuel et interaction	semaine 13	Echange des membres de l'équipe avec les autres équipes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Equipe, individuel et interaction	semaine 13	Echange des membres de l'équipe avec les référents et invités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU DISPOSITIF PAR LES ÉTUDIANTS

Unité d'enseignement SSTB	complètement d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	Absolument pas d'accord
Le but de cette évaluation est de me donner des éléments qui me permettront d'améliorer le cours ainsi que la manière de vous l'enseigner, de façon à vous aider pour vos apprentissages. Je serai le seul à voir vos réponses et je vous ferai part de la synthèse de vos observations				
Organisation de l'enseignement				
1. Dès le début les objectifs ont été bien définis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dès le début de l'enseignement, la part d'investissement et de travail personnel a été précisée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le programme annoncé a été traité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les activités ont été suffisamment expliquées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaissances / compétences enseignées				
5. J'ai le sentiment que cet enseignement m'a permis de progresser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai le sentiment que cet enseignement me prépare à la vie professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contrôle des connaissances				
7. Je suis correctement/clairement informé(e) des modalités d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt suscité par l'enseignement/ méthodes pédagogiques				
8. J'ai compris l'intérêt de cet enseignement pour ma formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'ai été amené(e) à utiliser le contenu de l'enseignement pour résoudre des problèmes pratiques et interpréter des situations réelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. L'enseignement a développé mon intérêt pour la matière enseignée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Cet enseignement a répondu à mes attentes de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre profil				
Depuis le début de cet enseignement j'ai participé à :				
<input type="checkbox"/> aucune activité <input type="checkbox"/> plusieurs activités <input type="checkbox"/> toutes les activités				
Je suis inscrit dans cette année d'étude pour :				
<input type="checkbox"/> la première fois <input type="checkbox"/> la deuxième fois <input type="checkbox"/> la troisième fois et +.				
Quels sont les points de l'enseignement qui vous ont le plus intéressé ?				
Avez-vous eu des difficultés et des suggestions pour améliorer cet enseignement ?				