



## Représentations à l'égard de l'impact sur les apprentissages, satisfaction et engagement des étudiants et étudiantes de premier cycle dans un projet de vidéos YouTube en cours magistral : un exemple d'approche empirique

Perceptions Regarding the Impact of a YouTube Video Project on Undergraduate Students' Learning, Satisfaction and Engagement in a Lecture Course: An Empirical Approach

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2026-v23n1-02>

Pauline BORN<sup>a</sup> ✉  Université de Rouen Normandie, France

Amélie DUGUET<sup>b</sup> ✉  Université Bourgogne Europe, France

Mis en ligne : 15 avril 2026

### Résumé

Cette recherche explore l'impact d'un projet de création de vidéos YouTube sur l'engagement des étudiants et étudiantes de licence dans des cours magistraux. Ancré dans la littérature sur la pédagogie active, l'usage de la vidéo et l'engagement étudiant, l'article présente une étude exploratoire mobilisant un questionnaire auprès de 92 étudiantes et étudiants pour mesurer leurs représentations, leur satisfaction et leur engagement comportemental, affectif et cognitif. Les résultats montrent que le projet favorise un engagement comportemental et affectif important et est perçu de manière positive par les étudiantes et étudiants, qui y voient notamment une manière d'être acteurs de leurs apprentissages.

### Mots-clés

Projet vidéos, cours magistral, engagement, étudiant ou étudiante de licence

### Abstract

This research explores the impact of a YouTube video creation project on undergraduate students' engagement in lectures. Rooted in the literature on active learning, the use of video, and student engagement, the article presents an exploratory study using a questionnaire completed by 92 students to measure their perceptions, satisfaction, and behavioural, emotional, and cognitive engagement. The results show that the video project fosters significant behavioural and emotional

(a) Laboratoire CIRNEF. (b) Institut de recherche sur l'éducation (IREDU).



engagement and is perceived in a positive light by students, who see it, in particular, as a way of playing an active role in their own learning.

## Keywords

Video project, lecture, engagement, undergraduate student

---

## Introduction

En France, le cours magistral demeure une modalité centrale de l'enseignement universitaire, particulièrement en premier cycle. Ce format a souvent été critiqué pour son caractère transmissif, considéré comme inadapté à la diversité des profils étudiants (Altet, 1994; Bireaud, 1990; Bourdieu et Passeron, 1964; Gibbs, 1981) et pour sa tendance à favoriser la passivité des étudiants et étudiantes (Deslauriers *et al.*, 2019). Toutefois, des travaux plus récents tendent de plus en plus à relativiser ce constat, en faisant état d'une diversité des pratiques enseignantes en cours magistral, qui ne se limitent pas à une simple communication descendante, mais intègrent des dimensions variées — structuration, dynamisme, interactions — selon les contextes et les enseignants et enseignantes (Duguet et De Clercq, 2025).

Parallèlement, le développement des outils numériques offre de nouvelles opportunités pour rénover la pédagogie universitaire. Alors que les pédagogies actives ont longtemps été jugées « indignes du supérieur » (Romainville, 2004, p. 10), elles trouvent aujourd'hui une légitimité grâce au numérique (Papi et Glikman, 2015). Ainsi, tandis que l'usage d'outils de sondage interactifs favorise l'implication et l'interaction des étudiants et étudiantes en cours (Kang *et al.*, 2012; cités dans Papi et Glikman, 2015; Mayer *et al.*, 2009), la mise à disposition de ressources en ligne et les dispositifs tels que la classe inversée enrichissent les enseignements (Berrett, 2012, cité dans Papi et Glikman, 2015).

De plus, interpellés par des comportements étudiants variés — mobilité, équipements numériques, absences —, certains enseignants et enseignantes adaptent leurs pratiques (Charnet, 2016), en s'appuyant sur des dispositifs d'apprentissage en ligne qui participent à cette transformation pédagogique (Fichez et Bal, 2007). Cette dynamique s'est d'autant plus renforcée avec l'adaptation des pratiques pédagogiques à distance durant la pandémie de COVID-19, qui a intensifié les réflexions des enseignants et enseignantes sur l'intégration du numérique dans leurs cours (Papi, 2024).

Cette diversification des pratiques répond également à l'évolution des objectifs de l'université. Les établissements ne sont plus seulement des lieux de construction du savoir, mais aussi des espaces d'acquisition de compétences favorisant l'intégration professionnelle et sociale des étudiants et étudiantes (Coulibaly, 2022). Dans ce contexte, repenser les situations d'apprentissage devient nécessaire : la transformation des modes d'accès à l'information et des possibilités de création de connaissance permet de redistribuer les rôles entre communautés enseignante et étudiante et de développer des pratiques pédagogiques plus actives et participatives (Lameul et Loisy, 2014). Cette évolution conduit à intégrer des dispositifs innovants et numériques dans les enseignements, processus qualifié par Albero (2011) de passage de la pédagogie universitaire traditionnelle à la pédagogie universitaire numérique.

Cette évolution des pratiques pédagogiques et l'intégration du numérique visent également à répondre à la diversité croissante des profils et des besoins des étudiantes et étudiants (Lison et Jutras, 2014). En effet, pour favoriser un apprentissage en profondeur et soutenir la réussite

universitaire, il devient essentiel de développer des dispositifs qui impliquent activement les membres de la communauté étudiante et valorisent leur engagement (Biggs et Tang, 2011).

Les projets de création de contenus numériques constituent une illustration concrète de ces dispositifs innovants. En particulier, la réalisation de vidéos pédagogiques par les étudiants et étudiantes apparaît comme un moyen d'articuler production de savoir, participation active et appropriation des contenus du cours. Dans cette perspective, cet article vise à étudier les représentations des étudiants et étudiantes à l'égard d'un projet de création de vidéos YouTube mis en œuvre dans le cadre d'un cours magistral et à évaluer leur engagement dans un tel projet.

Pour cela, nous commencerons par réaliser un cadrage théorique des concepts en jeu dans cette recherche. Puis, après avoir énoncé nos questions de recherche, nous présenterons le cadre empirique de la recherche. S'ensuivra la présentation des résultats, lesquels seront enfin discutés à l'aune de la littérature scientifique produite en lien avec le sujet.

## 1. Cadre théorique de la recherche

### 1.1 Vidéo et pédagogie numérique

Aujourd'hui, la généralisation des technologies numériques élargit les possibilités pédagogiques (Albero, 2014). La littérature scientifique a beaucoup porté ces dernières années sur le recours au numérique dans le contexte de la formation à distance (Leroux *et al.*, 2019), mais peu en situation d'enseignement en présence. Pourtant, l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement supérieur s'est développée ces dernières années, en tant qu'outil pédagogique permettant de dynamiser les cours et de maintenir l'attention des étudiants et étudiantes (Papi et Glikman, 2015). Par leur format attrayant (Fabiano, 2022), les vidéos peuvent notamment faciliter la compréhension de notions complexes, en particulier lorsque les vidéos sont courtes et stimulantes (Guo *et al.*, 2014). Plus largement, plusieurs recherches ont d'ores et déjà montré que le numérique et l'usage de la vidéo facilitent l'autonomie, la motivation et l'engagement des étudiants et étudiantes, y compris en cours magistral (Crovello *et al.*, 2024; Fabiano, 2022; Kay et LeSage, 2009). Néanmoins, certains travaux montrent en parallèle que leurs activités numériques n'améliorent pas systématiquement leurs résultats aux examens (Michaut et Roche, 2017).

Au-delà du recours à une pédagogie numérique mobilisant la vidéo, l'enseignant ou l'enseignante peut faire le choix de proposer un travail au format numérique basé sur la vidéo impliquant une participation étudiante active, comme c'est le cas lors de la création de capsules vidéo. Outre les bénéfices sur le plan des connaissances et des compétences disciplinaires, ce type de projet en contexte universitaire favorise le développement de compétences transversales liées au numérique, à la créativité, à la gestion de projet ou à la communication (Gendron, 2019). Ces compétences, attendues sur le marché du travail, apparaissent essentielles pour l'insertion professionnelle des étudiants et étudiantes (Berthaud, 2021).

D'autres travaux montrent également que ce type de projet semble améliorer les résultats scolaires (Fabiano, 2022), réduire les écarts de réussite aux examens et accroître l'équité dans l'enseignement supérieur (Theobald *et al.*, 2020). Il permet de surcroît d'encourager la collaboration parmi les étudiantes et étudiants, ce qui est un atout pour le développement des compétences (Faulx et Danse, 2021), notamment par l'intermédiaire des interactions entre pairs (Bourgeois et Nizet, 2005). Pour notre part, nous cherchons à examiner dans quelle mesure les étudiantes et étudiants sont satisfaits et se sentent engagés dans des projets de la sorte.

## 1.2 L'engagement étudiant : approche théorique

Le concept d'engagement, représentant un déterminant important de la réussite scolaire, concerne « la décision volontaire de s'engager activement et profondément », mais aussi à « la participation active dans les activités d'apprentissage » (Pirot et De Ketele, 2000, p. 370). Autrement dit, l'engagement étudiant en cours fait référence à l'énergie et aux efforts investis dans les activités d'enseignement et d'apprentissage proposées par l'enseignant ou l'enseignante (Heilporn *et al.*, 2021). De nombreux travaux considèrent aujourd'hui que l'engagement se compose de trois dimensions interdépendantes (Bond, 2020; Fredricks *et al.*, 2016). Chacune d'entre elles est influencée par les représentations que la personne apprenante a d'elle-même et du contexte d'apprentissage (Nleme Ze et Molinari, 2021).

La première de ces dimensions, dite comportementale, est liée à la conduite des étudiantes et étudiants (Gérard et Rubio, 2020). Elle se manifeste par des comportements observables chez eux, tels que l'assiduité, la participation et l'implication dans les activités d'apprentissage, la persévérance, l'effort, ou bien encore l'attention et la concentration (Finn et Rock, 1997; Fredricks *et al.*, 2004; Skinner *et al.*, 2009).

La deuxième dimension, l'engagement affectif, porte sur les réactions émotionnelles et affectives de l'étudiant ou l'étudiante face aux activités, telles que l'ennui, le plaisir, l'anxiété ou la tristesse (Fredricks *et al.*, 2004). Ces réactions sont étroitement liées au contexte d'apprentissage, et notamment à ses relations sociales avec les enseignants et enseignantes et avec ses pairs ainsi qu'à son sentiment d'appartenance (Heilporn *et al.*, 2021; Parent, 2017). De même, ce type d'engagement est associé à la valeur attribuée par la personne apprenante à l'activité d'apprentissage, et plus spécifiquement au plaisir pris dans l'activité, à sa valeur d'accomplissement, à son utilité et à son coût (Eccles, 1983).

La dernière dimension, l'engagement cognitif, concerne les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives mises en œuvre par les étudiants et étudiantes pour apprendre ainsi que leur investissement intellectuel dans le cours (Greene, 2015). Miller *et al.* (1996) distinguent en effet plusieurs composantes de l'engagement cognitif : les stratégies cognitives développées par l'étudiant ou l'étudiante pour apprendre, sa capacité à s'autoréguler (intégrant la métacognition) et les efforts mentaux déployés pour organiser les stratégies en vue d'apprendre. À ces dimensions, Leduc *et al.* (2018) ajoutent l'engagement cognitif situationnel tel que défini par Rotgans et Schmidt (2011), entendu comme une forme d'engagement multidimensionnelle s'exerçant dans une tâche spécifique, au sein d'un contexte donné.

Outre leur conceptualisation théorique, plusieurs travaux se sont attachés à établir des liens entre les caractéristiques individuelles des étudiants et étudiantes et leur engagement scolaire.<sup>1</sup> C'est à ce titre que Duguet et Morlaix (2023) font état d'un effet modéré du genre et du niveau de diplôme de la mère sur l'engagement cognitif des étudiants et étudiantes de première année universitaire, tandis que la mention attribuée au baccalauréat et le fait d'avoir été aux études l'année précédente représentent des variables déterminantes. De même, Covas et Veiga (2021) montrent que l'engagement considéré dans ses différentes dimensions est étroitement lié à l'âge des étudiants et étudiantes et au niveau d'études de leurs parents. Tzafea (2021) effectue un constat similaire, relevant une forte corrélation entre le milieu socioéconomique familial et l'engagement étudiant.

---

1. Ces travaux sont nombreux et nous ne saurions en réaliser une synthèse véritablement exhaustive. Nous nous focalisons ici sur les variables qui seront ensuite mobilisées dans nos analyses.

Notons en outre que différents auteurs et autrices ont pu établir des liens entre engagement et satisfaction scolaire (Çalışkan, 2023; Kandiko Howson et Matos, 2021).

Par ailleurs, de multiples travaux ont pu démontrer que l'engagement étudiant dépendait fortement des pratiques d'enseignement des enseignants et enseignantes (Godsk et Møller, 2024; Heilporn *et al.*, 2025; Prananto *et al.*, 2025). Les écrits scientifiques produits sur la question tendent à démontrer que les pratiques pédagogiques des enseignants et enseignantes ne sont pas neutres, certaines pouvant davantage favoriser l'engagement étudiant que d'autres. Ces recherches étant nombreuses, nous ne reviendrons pas de façon détaillée sur leurs résultats, mais nous invitons les lecteurs et lectrices à se référer pour cela à la synthèse de Katamba Muamba (2024) sur le sujet. Notons néanmoins que des recherches ont plus spécifiquement permis d'éclairer le rôle joué par l'usage de vidéos sur l'engagement étudiant. À ce titre, Noetel *et al.* (2021) montrent que les vidéos créées par l'enseignant ou l'enseignante peuvent encourager l'engagement des personnes apprenantes grâce à leur accessibilité et à leur flexibilité. Plus particulièrement, les formats courts, informels et dynamiques, tels que les vidéos infographiques, soutiennent plus durablement l'engagement des étudiants et étudiantes que les simples captations de cours magistral, par exemple (Guo *et al.*, 2014; Gutiérrez-González *et al.*, 2025), avec un effet positif sur leurs performances (Lackmann *et al.* 2021). Par ailleurs, la présence visible d'un orateur, combinée à un débit de parole soutenu et à une expression marquée d'enthousiasme, constitue également un facteur susceptible de renforcer l'engagement étudiant (Guo *et al.*, 2014; Peltier et Campion, 2018). Toutefois, ces travaux, majoritairement anglo-saxons, se focalisent principalement sur la dimension comportementale de l'engagement, plus aisée à observer (Truss *et al.*, 2024), et abordent peu la question des apports de la vidéo pour la scolarité des étudiantes et étudiants sous l'angle d'une pédagogie de projet menée par et avec eux.

Quelques études se sont néanmoins penchées sur la création de vidéos par les personnes apprenantes elles-mêmes. Pellerin (2014) s'est par exemple intéressée à l'utilisation des technologies mobiles (iPods et tablettes) dans les classes de langues au Canada. Elle a montré qu'en écoutant et en regardant leurs propres enregistrements audio ou vidéo réalisés en langue seconde, les élèves faisaient preuve d'un niveau élevé d'engagement cognitif dans la pratique orale de cette langue. En contexte français, une expérimentation de réalisation de capsules vidéo a été proposée à des élèves d'ingénierie (Quanquin et Uberti, 2019) en lien avec un cours de remédiation orthographique qu'ils suivaient. L'étude met en évidence un gain sur le plan des connaissances et des compétences ainsi qu'un intérêt accru pour un enseignement périphérique à leur formation principale, mais n'examine pas l'engagement étudiant dans ses différentes dimensions. Ces recherches restent donc encore peu nombreuses et laissent entrevoir un champ d'investigation à développer autour de la place de la vidéo dans des dispositifs pédagogiques collaboratifs et orientés projet.

## 2. Contexte et objectifs de la recherche

Le contexte de la présente recherche repose sur une enquête exploratoire réalisée auprès d'étudiants et étudiantes de première et deuxième année de licence en sciences de l'éducation. Dans le cadre d'un cours magistral, ceux-ci se sont vu proposer par leur enseignante un projet vidéos visant principalement à les impliquer dans leurs apprentissages, en s'appuyant sur une pédagogie active destinée à favoriser leur engagement. L'objectif annoncé était de créer une chaîne YouTube ayant vocation à vulgariser les principaux concepts du cours et à intéresser un public plus large que celui des étudiantes et étudiants inscrits dans cette filière. Ceux-ci ont travaillé à cet effet en petits groupes de deux ou trois et ont pu choisir un concept à présenter parmi une liste

établie par l'enseignante et en lien avec le cours. Des consignes leur ont été transmises afin d'établir les points qui devaient être abordés dans la vidéo et les aspects scientifiques à respecter. La présentation et la mise en scène de la vidéo étaient laissées au libre choix des étudiants et étudiantes. Le travail de conception a été mené en partie pendant les séances de cours, pour un volume d'environ dix heures, et complété par un investissement personnel des étudiants et étudiantes en dehors des séances. Par ailleurs, ceux-ci ont été impliqués collectivement dans la mise en place de la chaîne YouTube, notamment en créant un logo ainsi qu'un visuel introductif commun à l'ensemble des vidéos. Le projet s'est déroulé sur l'ensemble du semestre et s'est conclu, lors de la dernière séance, par une projection en classe des vidéos directement depuis la chaîne.

Les étudiantes et étudiants de L1 inscrits dans le projet suivaient un cours de sociologie de l'éducation (18 heures, second semestre), rassemblant 93 personnes participantes. Les étudiantes et étudiants de L2, pour leur part, suivaient un cours intitulé *Acteurs, travail et profession*, davantage centré sur la formation des adultes. Ce cours de 16 heures, offert sur deux sites universitaires distincts, regroupait au total 68 étudiants et étudiantes. Au total, deux chaînes YouTube ont donc été créées, l'une pour les étudiantes et étudiants de L1, l'autre pour ceux de L2 des deux sites.

Inscrivant ce travail dans le cadre d'une démarche exploratoire, nous avons souhaité examiner les représentations et l'engagement des étudiantes et étudiants dans un tel projet. Les questions posées sont les suivantes :

- Quelles sont les représentations des étudiantes et étudiants de première année universitaire concernant l'impact du projet de création de vidéos YouTube sur leurs apprentissages?
- Comment les étudiantes et étudiants évaluent-ils leur satisfaction à l'égard d'un tel projet? Comment cette satisfaction varie-t-elle selon leurs caractéristiques individuelles?
- Quel est le degré d'engagement cognitif, affectif et comportemental des étudiantes et étudiants dans le projet de création de vidéos YouTube? Dans quelle mesure ces différentes dimensions de l'engagement sont-elles liées à leurs caractéristiques individuelles et à leur satisfaction?

Une telle recherche vise donc à apporter de nouveaux éléments de réflexion concernant la façon dont ce type d'activité pédagogique est perçu par les étudiants et étudiantes et les conduit à s'engager dans leurs apprentissages.

### 3. L'enquête par questionnaire

À l'issue du semestre et de la mise en place du projet vidéos, nous avons proposé aux étudiants et étudiantes de remplir un questionnaire destiné à collecter plusieurs types d'informations :

- Leurs caractéristiques individuelles. Une série de questions fermées visait à collecter des données concernant leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents, fait d'être bénéficiaire d'une bourse, d'avoir un emploi salarié) et scolaires (type de baccalauréat obtenu et mention attribuée).
- Leurs représentations concernant l'impact du projet vidéos sur leurs apprentissages. Les étudiantes et étudiants ont été priés d'indiquer sur une échelle de Likert (non pas du tout, non pas vraiment, oui un peu, oui tout à fait) dans quelle mesure ils estimaient que la création de vidéos pouvait avoir des effets sur différentes dimensions liées à leurs apprentissages, telles

que leur motivation, leur compréhension du cours, leur attention en cours, leur façon d'organiser leurs révisions ou bien encore leur réussite aux examens.

- Leur satisfaction à l'égard du projet. Les étudiantes et étudiants ont été invités à indiquer sur une échelle allant de 1 (pas satisfait) à 10 (très satisfait) à combien ils évaluaient leur niveau de satisfaction par rapport au fait que leur enseignant ou enseignante leur ait proposé de réaliser un projet vidéos.
- Leur engagement dans le projet. Les étudiantes et étudiants se sont vu proposer une série d'items, majoritairement formulés à l'appui des travaux de Heilporn *et al.* (2020) et de Leduc *et al.* (2018), concernant lesquels il leur était demandé d'indiquer leur degré d'accord en se positionnant sur une échelle de Likert allant de 1 (pas d'accord) à 6 (tout à fait d'accord). Les items visaient à apporter une mesure des trois dimensions de l'engagement présentées précédemment :
  - L'engagement comportemental – 9 items visaient à déterminer dans quelle mesure les étudiantes et étudiants ont interagi avec leurs pairs et l'enseignant ou l'enseignante, ont participé, ont fait preuve d'attention et ont fourni des efforts (*j'ai participé aux échanges avec les autres étudiant(e)s durant le projet vidéos, j'ai posé des questions à l'enseignant(e) durant le projet vidéos, j'ai répondu aux questions de l'enseignant(e) durant le projet vidéos, j'ai été attentif(-ive) durant le projet vidéos, j'ai donné le meilleur de moi-même durant le projet vidéos...*).
  - L'engagement affectif – Cette dimension était appréhendée au travers de 12 items portant sur le plaisir pris par l'étudiante ou l'étudiant dans la réalisation du projet, sa curiosité, ou encore ses liens avec son groupe de pairs (*j'ai eu du plaisir à créer ces vidéos, j'avais hâte de participer au projet vidéos, je me suis senti(e) lié(e) au groupe d'étudiant(e)s durant le projet vidéos...*).
  - L'engagement cognitif – 8 items étaient destinés à savoir si, durant le projet vidéos, l'étudiant ou l'étudiante a mis en œuvre des stratégies d'apprentissage en profondeur, a fait usage de stratégies d'autorégulation et a fait preuve de persévérance (*j'ai participé au projet vidéos en reliant mentalement les nouvelles idées avec des idées similaires que je connaissais déjà, j'ai essayé de penser à une stratégie avant de commencer à travailler sur le projet vidéos, quand je travaillais sur le projet vidéos, j'essayais de penser à ses applications pratiques, j'ai investi beaucoup d'effort intellectuel dans le projet vidéos...*).

La passation du questionnaire a eu lieu en avril 2024 auprès des étudiantes et étudiants de L1 et en décembre 2023 auprès des L2. Ces derniers étaient invités, durant le cours magistral, à balayer un code QR leur permettant d'accéder au questionnaire en ligne.

En définitive, notre échantillon est composé de 92 étudiantes et étudiants, soit 57,1 % de la population visée, un tel taux de réponse trouvant son explication dans le caractère non obligatoire de la participation à l'étude, conjugué au caractère non obligatoire des cours magistraux et à l'absence d'assiduité d'une partie non négligeable des étudiantes et étudiants. Précisons que 12 d'entre eux n'ont pas renseigné leurs caractéristiques individuelles. Ainsi, parmi les 80 personnes répondantes pour cette rubrique du questionnaire :

- 92,5 % sont des filles et 7,5 % des garçons
- 7,6 % ont une mère de catégorie socioprofessionnelle défavorisée, 44,6 % de catégorie moyenne et 30,4 % de catégorie favorisée (17,4 % n'ont pas renseigné la catégorie socioprofessionnelle de leur mère)
- 55 % sont bénéficiaires d'une bourse
- 27,5 % ont déclaré avoir un emploi salarié
- 86,3 % détiennent un baccalauréat général et 13,7 % un baccalauréat professionnel ou technologique
- 37,5 % ont obtenu la mention bien ou très bien au baccalauréat et 62,5 % la mention assez bien ou aucune mention
- 42,4 % ont indiqué être inscrits en L1 et 44,6 % en L2 (13 % n'ont apporté aucune réponse à cette question)

### **Encadré 1. Méthode d'analyse des données**

Les données ont été analysées en plusieurs temps à l'appui du logiciel SPSS. Une première étape a consisté à étudier la répartition des étudiants et étudiantes en fonction de leurs représentations à l'égard du projet, de la plus-value de ce type d'activité et de leur satisfaction à l'égard de l'activité proposée. La construction de modèles de régression linéaire a ensuite permis d'analyser les liens entretenus entre les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants et étudiantes d'une part et leur satisfaction d'autre part. En effet, contrairement aux tests de significativité qui ne prennent pas en compte simultanément plusieurs variables et leurs interactions potentielles, ce type de modèle présente l'intérêt de pouvoir raisonner selon la clause « toutes choses égales par ailleurs » en estimant l'effet propre de chaque variable explicative sur la satisfaction des étudiants et étudiantes, tout en contrôlant l'influence des autres caractéristiques individuelles et scolaires. Dans un second temps, notre attention s'est portée sur les données relatives à l'engagement étudiant. Ainsi, en procédant par addition des items, nous avons créé un score pour chacune des trois dimensions de l'engagement (comportemental, affectif et cognitif), puis ces scores ont été standardisés sur 100. Leur cohérence interne a été examinée à l'aide de deux indices de fiabilité complémentaires (l'alpha de Cronbach et l'oméga de McDonald), et des statistiques descriptives de position et de dispersion ont été calculées (minimum, maximum, moyenne, écart type et quartiles) afin de décrire la distribution de ces scores. Ces derniers ont ensuite été mis en relation avec la satisfaction des étudiants et étudiantes au moyen de corrélations bivariées (coefficient de Pearson), afin d'évaluer les liens entre engagement et satisfaction. Enfin, de nouveaux modèles de régression linéaire ont été construits afin de mesurer l'impact des caractéristiques individuelles des étudiants et étudiantes et de leur satisfaction sur les trois dimensions de leur engagement dans le projet.

## 4. Résultats

### 4.1 Représentations des étudiants et étudiantes à l'égard de l'impact du projet sur leurs apprentissages

Les étudiantes et étudiants ont d'abord été interrogés à l'issue du semestre sur leurs représentations à l'égard de la plus-value du projet vidéos pour leurs apprentissages. Or, ces derniers se montrent assez unanimes concernant les effets bénéfiques de leur participation à un tel projet (tableau 1).

**Tableau 1**

*Répartition des étudiants et étudiantes de l'échantillon en fonction de leurs représentations à l'égard de la plus-value du projet vidéos YouTube (en %, N = 92)*

Item : Participer à un projet de vidéos YouTube...	Proportion d'étudiant(e)s
Vous a aidé(e) à mieux comprendre les contenus de cours	92
Vous a permis de vous sentir davantage acteur(-trice) de vos apprentissages	88
A permis d'augmenter votre niveau de connaissance	87
A permis d'augmenter votre sentiment de compétence pour ce cours	87
Vous a aidé(e) à mieux mémoriser les contenus de cours	85
Vous a permis de favoriser les interactions avec votre enseignant(e)	80
A permis de favoriser votre réussite aux examens	79
Vous a permis de mieux percevoir l'utilité des contenus de cours	77
Vous a aidé(e) à mieux vous organiser dans vos révisions	72
Vous a donné le sentiment d'avoir davantage de contrôle sur le déroulé du cours	70
A permis d'augmenter votre niveau de motivation pour ce cours	68
Permet d'augmenter votre attention en cours	55

*Note.* Afin de simplifier la lecture des résultats, le nombre de personnes répondantes pour la modalité « oui un peu » a systématiquement été additionné à celui de la modalité « oui tout à fait ».

Les bénéfices perçus relèvent d'abord largement de la sphère cognitive, puisqu'une large majorité des étudiants et étudiantes considèrent que le projet leur a permis de mieux comprendre les contenus du cours (92,4 %), de renforcer leur niveau de connaissance (87 %) et leur sentiment de compétence (87 %) et d'améliorer leur mémorisation (84,8 %).

Viennent ensuite les apports en matière de participation et de relation pédagogique, puisque 88 % indiquent s'être sentis davantage acteurs de leurs apprentissages et que 80,4 % considèrent que le projet leur a permis d'interagir davantage avec leur enseignant ou enseignante.

Notons également que 79,3 % des étudiantes et étudiants considèrent que le projet a favorisé leur réussite aux examens, 71,7 % qu'il les a aidés à mieux s'organiser dans leurs révisions et 76,9 % à mieux percevoir l'utilité des contenus de cours. Selon eux, le dispositif semble donc leur avoir permis de donner davantage de sens aux apprentissages, tout en apportant un soutien important à la préparation aux examens.

Enfin, les résultats sont plus nuancés concernant la dimension motivationnelle et attentionnelle. Si plus des deux tiers des étudiants et étudiantes déclarent que le projet a accru leur motivation (68,5 %) ou leur sentiment de contrôle sur le déroulé du cours (69,6 %), ces proportions restent sensiblement inférieures à celles observées pour les dimensions cognitives. En outre, à peine plus

de la moitié des étudiantes et étudiants (55,4 %) estiment que le dispositif a permis d'augmenter leur attention en cours.

## 4.2 Satisfaction des étudiants et étudiantes à l'égard du projet vidéos

Pour compléter les données sur les représentations des étudiantes et étudiants au sujet de l'impact du dispositif sur leurs apprentissages, il leur a été demandé d'exprimer leur satisfaction à l'égard du projet vidéos, sur une échelle allant de 1 à 10 ( $N = 92$ ). Les résultats sont compris entre 2 et 10, avec une moyenne à 7,30 et un écart type à 1,93. Le premier quartile s'établit à 6, le deuxième à 8 et le troisième à 9.

La construction de modèles de régression linéaire (annexe A) permet de constater que la satisfaction n'est liée de manière significative à aucune caractéristique individuelle des étudiants et étudiantes (sexe, catégorie socioprofessionnelle de la mère, fait d'être bénéficiaire d'une bourse, fait d'avoir un emploi salarié, type de baccalauréat obtenu et mention attribuée). La satisfaction des étudiants et étudiantes à l'égard du projet vidéos paraît donc relativement élevée et homogène. Néanmoins, cet indicateur seul ne permet pas de connaître l'implication réelle des étudiants et étudiantes dans le dispositif; il est nécessaire pour cela d'analyser leur engagement dans le projet.

## 4.3 L'engagement des étudiants et étudiantes à l'égard du projet vidéos

Les étudiantes et étudiants ont ensuite été invités à se positionner sur une échelle de 1 à 6 à propos de différents items concernant leur engagement dans le projet vidéos. Des scores ont été construits en tenant compte des trois dimensions de l'engagement : comportementale, affective et cognitive. À des fins d'harmonisation des résultats, ces scores ont été construits sur 100 pour chaque dimension, sans pondération entre les items. Les valeurs des coefficients alpha de Cronbach et oméga de McDonald (tableau 2) pour chacune de ces dimensions témoignent de la bonne cohérence interne des items retenus.

**Tableau 2**

*Cohérence interne des items mesurant l'engagement des étudiants et étudiantes*

Dimension	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Oméga de McDonald
Comportementale	9	0,86	0,86
Affective	12	0,92	0,92
Cognitive	8	0,84	0,83

Nous avons ensuite étudié les caractéristiques principales de ces scores (tableau 3).

**Tableau 3**

*Caractéristiques des scores d'engagement dans le projet vidéos*

Dimension	Min	Max	Moyenne	Écart type	1 <sup>er</sup> quartile	2 <sup>e</sup> quartile	3 <sup>e</sup> quartile
Comportementale	35,2	100	79,0	15,2	70,4	82,4	90,7
Affective	22,2	100	71,7	17,4	60,1	73,6	85,8
Cognitive	22,9	100	63,4	15,9	52,1	65,6	74,5

Les étudiants et étudiantes présentent un engagement comportemental et affectif fort dans le projet vidéos, avec une moyenne qui s'établit respectivement à 79 et 71,7, mais un engagement cognitif plus restreint, puisque la moyenne n'est que de 63,4. La valeur des quartiles (52,1 – 65,6 – 74,5) révèle de surcroît une plus grande dispersion des valeurs concernant cette dernière dimension.

Nous avons ensuite produit des modèles de régression linéaire destinés à appréhender les effets des caractéristiques individuelles et de la satisfaction des étudiants et étudiantes sur les différentes dimensions de leur engagement dans le dispositif (tableau 4).

**Tableau 4**

*Effet des caractéristiques individuelles et de la satisfaction des étudiants et étudiantes sur leur engagement dans le projet vidéos*

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient B et significativité <sup>a</sup>		
		Engagement cognitif	Engagement affectif	Engagement comportemental
Fille	Garçon	-0,166 ns <sup>b</sup>	-0,232**	-0,400***
CSP mère défavorisée	CSP mère moyenne	0,138 ns	0,119 ns	0,213 ns
	CSP mère favorisée	0,226 ns	0,201 ns	0,275 ns
Non boursier	Boursier(-ière)	-0,022 ns	-0,021 ns	-0,139 ns
Pas d'emploi	Emploi salarié	0,050 ns	0,000 ns	-0,041 ns
Bac professionnel / technologique	Bac général	-0,033 ns	-0,063 ns	-0,081 ns
Aucune / mention passable au bac	Mention bien / très bien	0,138 ns	0,064 ns	0,143 ns
Satisfaction		0,411***	0,562***	0,392***
$R^2$ ajusté <sup>c</sup>		15,4 %	33,6 %	28,3 %

- Correspondent à la valeur du coefficient de régression et au seuil de significativité qui lui est associé.
- Les seuils de significativité sont les suivants : ns (non significatif), \* ( $p < 0,1$ ), \*\* ( $p < 0,05$ ), \*\*\* ( $p < 0,01$ ).
- Le  $R^2$  ajusté représente la part de variance expliquée par les variables introduites dans le modèle. Ici, les variables prises en compte dans l'analyse permettent d'expliquer 15,4 % de la variance du score d'engagement cognitif.

Parmi leurs caractéristiques individuelles, seule la variable sexe de l'étudiant ou l'étudiante s'avère significative dans les modèles construits : le fait d'être un homme plutôt qu'une femme diminue significativement de 0,232 point le score d'engagement affectif (seuil de 5 %) et de 0,400 point le score d'engagement comportemental (seuil de 1 %), aucun effet de cette variable n'étant en revanche relevé concernant l'engagement cognitif. En d'autres termes, les étudiantes ont tendance à être plus investies émotionnellement et plus actives dans la réalisation des tâches du projet, sans pour autant qu'il y ait de différence entre garçons et filles dans la mobilisation des capacités d'analyse et de réflexion pour mener à bien le projet. Par ailleurs, la satisfaction des étudiants et étudiantes à l'égard du dispositif s'avère fortement explicative de leur engagement : un point de plus au score de satisfaction augmente de 0,411 point le score d'engagement cognitif, de 0,562 point le score d'engagement affectif et de 0,392 point le score d'engagement comportemental, ces résultats étant significatifs au seuil de 1 %. Autrement dit, plus l'étudiante ou l'étudiant est satisfait, plus il s'engage à la fois sur le plan cognitif, affectif et comportemental.

## 5. Discussion

Dans cette étude, nous avons cherché à apporter de nouveaux éléments de compréhension concernant les représentations et l'engagement d'étudiants et étudiantes de licence à l'égard d'un projet vidéos proposé dans le contexte d'un cours magistral. L'enquête exploratoire réalisée auprès d'un échantillon de 92 inscrits en licence permet d'effectuer plusieurs constats.

D'abord, bien que ces résultats restent à conforter (notamment en raison d'un possible biais lié à la formulation exclusivement positive des items), les étudiantes et étudiants expriment

globalement une perception favorable du dispositif et se déclarent satisfaits. Nos résultats suggèrent en ce sens que l'activité a été vécue comme un support efficace d'apprentissage et de consolidation des savoirs. En offrant aux étudiantes et étudiants la possibilité de se sentir davantage acteurs de leurs apprentissages, tout se passe comme si, dans le contexte d'un cours magistral, historiquement qualifié de monologue de la part de l'enseignant ou l'enseignante, ce type de projet permettait une forme de rééquilibrage des rôles en rendant les étudiantes et étudiants davantage acteurs de la situation pédagogique. Ce constat peut toutefois sembler, à première vue, en décalage avec certaines études, comme celle de Deslauriers *et al.* (2019), qui montrent que des étudiantes et étudiants ayant bénéficié d'une pédagogie active se disent moins satisfaits de leur expérience d'apprentissage, en raison de leur manque de familiarité avec ce type d'approche et des difficultés qu'ils rencontrent à en reconnaître immédiatement les bénéfices. Toutefois, les étudiants et étudiantes de notre échantillon soulignent plus particulièrement les apports du dispositif sur le plan cognitif et participatif. Ces résultats s'inscrivent ainsi dans la lignée des travaux sur la pédagogie active, lesquels mettent en évidence que l'implication des étudiants et étudiantes dans le processus d'apprentissage de même que la réalisation de tâches collaboratives, favorisent une mémorisation plus durable des connaissances (Armstrong *et al.*, 2009, cités dans Eveillard, 2021; Willet, 2017).

Par ailleurs, nos résultats témoignent d'un véritable engagement des étudiants et étudiantes dans le projet vidéos qui leur a été proposé, particulièrement sur le plan comportemental et affectif. Ils laissent ainsi à penser que, si le projet suscite fortement l'intérêt et la participation des étudiantes et étudiants (engagement comportemental et affectif), ceux-ci mobilisent moins intensément des processus cognitifs complexes pour le mener à bien, ce qui paraît toutefois peu surprenant dans la mesure où différents écrits, à l'image de ceux de Fredricks *et al.* (2004), soulignent que l'engagement cognitif, lié à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage complexes et à l'effort de réflexion, peut être plus difficile à susciter chez les personnes apprenantes. Une autre piste explicative revient à considérer qu'il est possible que les étudiants et étudiantes perçoivent ce type de projet davantage comme une activité ludique que comme un exercice requérant de véritables capacités d'analyse de leur part. Il paraît alors crucial que l'enseignant ou l'enseignante puisse mettre en œuvre une stratégie pédagogique structurant les activités de manière à stimuler la réflexion étudiante et à favoriser la mobilisation de stratégies d'apprentissage en profondeur pour mener à bien le projet.

En outre, nos analyses viennent renforcer des constats déjà dressés dans la littérature, selon lesquels les caractéristiques individuelles des étudiants et étudiantes tiennent un rôle mineur dans l'explication de leur engagement. Celui-ci serait en réalité surtout dépendant de la pédagogie de l'enseignant ou l'enseignante (Gerard et Rubio, 2020) et du contexte éducatif (Fredricks *et al.*, 2004). La seule variable significative dans nos analyses est le sexe, les filles étant plus engagées que les garçons sur les plans affectif et comportemental. Ce résultat rejoint l'analyse comparative des résultats de recherches empiriques sur l'engagement scolaire des filles et des garçons réalisée par Archambault et Janosz (2007). À l'opposé, une recherche menée sur l'engagement dans les laboratoires de physique (Corriveau et Langlois, 2011) montre un engagement affectif plus important des garçons, que les auteurs expliquent par un intérêt plus marqué pour la matière que chez les filles. Cette analyse nous incite à nuancer nos propres résultats, l'effet du genre étant peut-être médié par d'autres variables non mesurées par notre questionnaire. Toujours est-il que l'absence d'effet des autres caractéristiques individuelles sur l'engagement étudiant dans le dispositif tend à démontrer qu'il favorise une implication relativement équitable au sein de l'échantillon. En outre, la valeur et la significativité des coefficients associés à la satisfaction invitent à considérer que l'amélioration de la satisfaction des étudiants et étudiantes à l'égard de ce type de dispositif représente un levier stratégique pour accroître leur engagement. Il revient

alors à l'enseignante ou l'enseignant de veiller à concevoir et à adapter ce type d'activité de manière à répondre aux attentes et aux besoins des étudiants et étudiantes, afin de renforcer leur satisfaction et, par conséquent, leur engagement.

## Conclusion

Cette recherche visait à analyser la pertinence d'un projet vidéos dans un cours magistral au regard de ses effets sur l'engagement étudiant, mais également à venir renforcer la littérature sur la question de la mise en place d'un projet incitant les étudiants et étudiantes à concevoir des vidéos.

Certes, ce travail se heurte à certaines limites. La première concerne la composition de notre échantillon d'étudiants et étudiantes. Outre sa faible taille qui réduit la portée statistique de nos résultats, n'ont été interrogés que ceux qui étaient présents lors des cours magistraux, et donc a priori déjà engagés a minima dans leurs apprentissages. Il serait dès lors intéressant de pouvoir évaluer si la réalisation d'un tel projet pourrait conduire les étudiantes et étudiants absents à être plus assidus en cours magistral. De même, notre dispositif empirique serait à consolider, en réalisant un prétest pour mesurer de manière longitudinale l'évolution de l'engagement de l'étudiant ou l'étudiante et en comparant ces données à celles d'un groupe témoin. Une autre limite tient au fait que nos résultats ne permettent pas d'établir en quoi le projet vidéos a pu constituer un facteur qui favorise un meilleur engagement étudiant à l'égard du cours magistral.

Néanmoins, cette enquête exploratoire met en lumière l'intérêt d'intégrer plus systématiquement des pédagogies actives, y compris dans le cadre du cours magistral. Pour rompre avec la logique d'exposé continu, différentes activités peuvent être proposées, comme le travail en petits groupes, reconnu pour ses effets positifs sur l'apprentissage. La littérature souligne d'ailleurs que l'engagement des étudiants et étudiantes dépend moins de leurs caractéristiques individuelles que de la capacité de l'enseignante ou l'enseignant à mettre en place une pédagogie active, à instaurer un climat relationnel favorable et à recourir à des supports stimulants et adaptés. Dans cette perspective, la formation des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses gagnerait à être repensée, notamment pour savoir comment enseigner à de grands groupes : encore centrée sur les savoirs disciplinaires, elle pourrait accorder une place plus importante à l'innovation pédagogique. Un tel changement favoriserait l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement (Jeannin *et al.*, 2022), permettant aux étudiantes et étudiants de devenir davantage acteurs de leurs apprentissages, et contribuerait à transformer l'identité professionnelle des enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs, en les amenant à articuler plus étroitement dimension disciplinaire et dimension pédagogique (Younès *et al.*, 2022).

Enfin, une perspective de recherche consisterait à examiner de manière plus systématique l'impact d'un tel projet sur la réussite scolaire des étudiants et étudiantes. Au-delà de l'engagement et de la satisfaction, il s'agirait de déterminer si la participation à un projet de vidéos dans le cadre d'un cours magistral favorise effectivement la consolidation des connaissances, la performance aux évaluations et la progression dans le cursus. Une telle approche permettrait de mieux comprendre comment la pédagogie active, intégrée à un enseignement traditionnel, contribue non seulement à l'implication des étudiantes et étudiants, mais également à leurs résultats, offrant ainsi des éléments concrets pour orienter les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

## Notes

### Disponibilité des données

Les données collectées au cours de la présente recherche et sur lesquelles l'article s'appuie ne sont pas disponibles.

## Références

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2011.190>
- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche* (p. 27-53). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0025>
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et formation*, (15), 35-44. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1188>
- Archambault, I. et Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 81-107. <https://doi.org/10.7202/1097197ar>
- Berthaud, J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Céreq Bref*, (408). <https://cereq.fr/...>
- Biggs, J. et Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4<sup>e</sup> éd.). McGraw Hill.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, (91), 13-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1384>
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. *Computers & Education*, 151, article 103819. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes* (3<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Çalışkan, Z. (2023). *The relationship between student engagement and satisfaction in higher education* [mémoire de maîtrise, Middle East Technical University, Turquie]. Odtü Metu. <https://hdl.handle.net/11511/101280>
- Charnet, C. (2016). Et si le numérique changeait la pédagogie universitaire : la transmission des savoirs. Dans P. Bonfils, P. Dumas et L. Massou (dir.), *Numérique et éducation : dispositifs, jeux, enjeux, hors-jeux* (p. 125-144). PUN-Éditions Universitaires de Lorraine. <https://hal.science/hal-02463679v1>

- Corriveau, G. et Langlois, S. (2011). Pour un meilleur engagement des garçons et des filles au laboratoire de physique. *Pédagogie collégiale*, 24(3), 37-44.  
<http://eduq.info/xmlui/handle/11515/21815>
- Coulibaly, B. (2022). Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre? Introduction au numéro thématique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(2), 1-6.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-01>
- Covas, F. et Veiga, F. H. (2021). Student engagement in higher education, age and parental education level. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200020>
- Crovello, H., Perodaud, M., Douai, A. et Mirbel, I. (2024, avril). *Effet de la transformation numérique des enseignements sur l'engagement des étudiants en licence générale : le cas des portails Sciences et Vie et Sciences et Technologies à Université Côte d'Azur* [communication]. Colloque Diversité et réussite[s] dans l'enseignement supérieur, Nantes, France. <https://dires-2024.sciencesconf.org/519043>
- Deslauriers, L., McCarty, L., Miller, K., Callaghan, K. et Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Duguet A. et De Clercq M. (2025). Croiser les regards sur les pratiques enseignantes en cours magistral : analyse, validation et comparaison de trois instruments de mesure. *Mesure et évaluation en éducation*, 48(2), 58-90. <https://edition.uqam.ca/mee/article/view/3795>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2023). Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus? *Revue française de pédagogie*, (220), 121-139.  
<https://doi.org/10.3917/rfped.220.0121>
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (p. 75-146). Freeman.
- Eveillard, M. (2021). Mobilisation des pédagogies actives dans les études pharmaceutiques à travers les travaux de groupes. *Annales pharmaceutiques françaises*, 79(3), 324-333.  
<https://doi.org/10.1016/j.pharma.2020.11.005>
- Fabiano, P. (2022). Les capsules vidéo pédagogiques : une plus-value pour les apprentissages? Dans B. Mabilon-Bonfils et A. Jaillet (dir.), *Carnets de laboratoire 2022 - 1 - Revue littérature : les enseignants et le numérique; innovations technologiques et/ou pédagogiques* (p. 43-65). Laboratoire BONHEURS.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7108453>
- Faulx, D. et Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* De Boeck Supérieur.
- Fichez, É. et Bal, A. (2007). Préface : l'intégration du numérique dans les formations du supérieur. *Études de communication*, (numéro spécial), 7-15.  
<https://doi.org/10.4000/edc.545>

- Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., Filsecker, M. et Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gendron, B. (2019). Les compétences transversales, nouvelles compétences académiques. *Éducation permanente*, (218), 161-171. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0161>
- Gerard, L. et Rubio, A. A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2212>
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: A student-centred approach*. Open University Press.
- Godsk, M. et Møller, K. L. (2024). Engaging students in higher education with educational technology. *Education and Information Technologies*, 30, 2941-2976. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12901-x>
- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230>
- Guo, P., Kim, J. et Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. Dans *L@S'14: Proceedings of the first ACM Conference on Learning @ scale Conference* (p. 41-50). ACM. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Gutiérrez-González, R., Royuela, A. et Zamarron, A. (2025). Student engagement in a flipped undergraduate medical classroom to measure optimal video-based lecture length. *Medical Education Online*, 30(1), article 2479752. <https://doi.org/10.1080/10872981.2025.2479752>
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), article 25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Heilporn, G., Lucazeau, B. et Sory Diallo, I. (2025). Engagement étudiant et pratiques pédagogiques enseignantes dans des modalités de cours hybrides : étude mixte des interrelations sur une session universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 41(2). <https://doi.org/10.4000/14kww>
- Jeannin, L., Serres, G., Roblès, C., Tichit, A. et Hamon, L. (2022). Innovation pédagogique à l'université et effets de transformation sur les enseignants. *Recherches en éducation*, (47). <https://doi.org/10.4000/ree.10471>

- Kandiko Howson, C. et Matos, F. (2021). Student surveys: Measuring the relationship between satisfaction and engagement. *Education Sciences*, 11(6), article 297. <https://doi.org/10.3390/educsci11060297>
- Katamba Muamba, M. (2024). *Observer, caractériser et mesurer les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique à l'université congolaise* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. Dial.pr. <http://hdl.handle.net/2078.1/287295>
- Kay, R. H. et LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature. *Computers & Education*, 53(3), 819-827. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.001>
- Lackmann, S., Léger, P. M., Charland, P., Aubé, C. et Talbot, J. (2021). The influence of video format on engagement and performance in online learning. *Brain Sciences*, 11(2), article 128. <https://doi.org/10.3390/brainsci11020128>
- Lameul, G. et Loisy, C. (Dir.). (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck Supérieur.
- Leduc, D., Kozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 454-477. <https://doi.org/10.7202/1058412ar>
- Leroux, J. L., Desrochers, M.-È. et Myre-Bourgault, M. (2019). L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis? *Évaluer – Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 85-108. <https://doi.org/10.48782/35x0vp98>
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Mayer, R. E., Stull, A., DeLeeuw, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D., Bulger, M., Campbell, J., Knight, A. et Zhang, H. (2009). Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.04.002>
- Michaut, C. et Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1171>
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. et Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422. <https://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Nleme Ze, Y. S. et Molinari, G. (2021). L'engagement des étudiants dans les forums de discussion des MOOC : dimensions et indicateurs. *Distances et médiations des savoirs*, (36). <https://doi.org/10.4000/dms.6674>
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B. et Lonsdale, C. (2021). Video improves learning in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 91(2), 204-236. <https://doi.org/10.3102/0034654321990713>

- Papi, C. (2024). Quelle appréciation de la formation à distance aujourd'hui? Le point de vue de quelques enseignants en contexte postpandémique. *Médiations et médiatisations*, (19), 174-182. <https://doi.org/10.52358/mm.vi19.437>
- Papi, C. et Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, (9). <https://doi.org/10.4000/dms.1012>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/28027>
- Pellerin, M. (2014). Language tasks using touch screen and mobile technologies: Reconceptualizing task-based CALL for young language learners. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(1). <https://doi.org/10.21432/T2K01N>
- Peltier, C. et Campion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, (21). <https://doi.org/10.4000/dms.2125>
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y. et Hinduan, Z. H. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students – A systematic literature review. *BMC Psychology*, 13, article 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>
- Quanquin, V. et Uberti, J. (2019, janvier). *Réalisateurs de capsules pédagogiques et contributeurs à un dispositif hybride : quels sont les impacts de ce double rôle pour les apprenants?* [communication]. Colloque Éducation 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations, Poitiers, France. <https://hal.science/hal-01991280>
- Rotgans, J. I. et Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 465-479. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Dans K. R. Wenzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (p. 223-245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., II, Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C.E., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476-6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>
- Truss, A., McBride, K., Porter, H., Anderson, V., Stilwell, G., Philippou, C. et Taggart, A. (2024). Learner engagement with instructor-generated video. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 2192-2211. <https://doi.org/10.1111/bjet.13450>

Tzafea, O. (2021). Examining the relationship between student's engagement and socioeconomic background in higher education. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 3(2), 141-157. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1021>

Younès, N., Serindat, S. et Sabart, M. (2022). Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (69), 147-162. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0147>

## Annexe A – Modèle de régression linéaire

Le tableau A1 présente les résultats issus du modèle de régression linéaire construit afin de mesurer l'effet des caractéristiques des étudiants et étudiantes sur leur satisfaction.

**Tableau A.1**

*Effet des caractéristiques des étudiants et étudiantes sur leur satisfaction*

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient <i>B</i> et significativité
Fille	Garçon	-0,210 *
CSP mère défavorisée	CSP mère moyenne	0,207 ns
	CSP mère favorisée	0,236 ns
Non boursier	Boursier(-ière)	-0,028 ns
Pas d'emploi	Emploi salarié	-0,055 ns
Bac professionnel / technologique	Bac général	-0,267 ns
Aucune / mention passable au bac	Mention bien / très bien	-0,041 ns

Les seuils de significativité sont les suivants : ns (non significatif), \* ( $p < 0,1$ )