



La présence physique dans l'hybridation de l'enseignement supérieur

Face-to-Face Interaction in Blended Courses at the University Level

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n2-02>

Carlos CANO ^a ✉  Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Canada

Géraldine HEILPORN ^a ✉  Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Canada

Mis en ligne : 4 août 2025

Résumé

Dans un contexte d'hybridation de l'enseignement supérieur, les interactions en présence physique connaissent un recul marqué en raison de phénomènes tels que la désertification des auditoires et la croissance de l'offre de cours hybrides et à distance. Or, la compréhension des caractéristiques, des contraintes et des bénéfices de l'interaction en présence physique demeure un angle mort de la recherche en hybridation. Pour tirer pleinement parti du processus d'hybridation de l'enseignement supérieur, le rôle de la présence physique et son articulation avec les activités synchrones et asynchrones doivent être analysés.

Mots-clés

Présence physique, hybridation des cours, désertification des auditoires, cours à distance, flexibilité, accessibilité, activités synchrones, activités asynchrones

Abstract

In the context of blended university teaching and learning, face-to-face interactions have seen a significant decline due to factors such as the lecture attendance crisis and the rise of online and blended courses. However, understanding the characteristics, constraints and benefits of face-to-face interactions remains a blind spot in research on blended teaching and learning. To fully leverage the potential of blended teaching and learning, it is necessary to thoroughly analyze the role of face-to-face sessions and how they integrate with both synchronous and asynchronous activities.

Keywords

Face-to-face, blended teaching and learning, lecture attendance crisis, online courses, flexibility, accessibility, synchronous activities, asynchronous activities

(a) Faculté des sciences de l'éducation.



Introduction

Dans ce texte, nous nous interrogeons sur le rôle de l'interaction en présence physique dans le cadre de l'hybridation de l'enseignement supérieur. Cette hybridation repose sur une combinaison de plusieurs dimensions du processus d'enseignement-apprentissage, dont la plus visible est l'articulation entre les activités en présence physique et à distance. Cette combinaison entraîne une diminution plus ou moins marquée, selon le domaine et le contexte, de l'interaction en présence physique, causée par le remplacement des activités en présentiel par des activités à distance et par l'utilisation substitutive de dispositifs hybrides.

Ensuite, nous nous intéressons à la désertification des auditoriums, un phénomène lié à l'hybridation qui pourrait entraîner une diminution encore plus marquée de l'interaction en présence physique en réduisant la partie présentielle dans le dispositif hybride. Cette diminution pourrait être un levier dans la transformation des cours hybrides en cours entièrement à distance.

Enfin, nous mettons de l'avant l'importance d'une compréhension approfondie des spécificités, de la valeur ajoutée et des contraintes de l'interaction en présence physique, tout comme de l'articulation entre celle-ci et les activités synchrones et asynchrones.

Ce texte est un début de réflexion sur le rôle de l'interaction en présence physique dans l'hybridation. Cette réflexion pose les bases et énonce les questions qui serviront de fondement pour une étude empirique subséquente sur le sujet.

Diminution de l'interaction en présence physique

Nous ouvrons cette première partie par une réflexion sur les transformations qui traversent la communauté étudiante et qui favorisent des phénomènes comme l'hybridation de cours, la désertification des auditoriums et l'augmentation des cours à distance. Ces transformations induisent un besoin croissant de flexibilité et d'accessibilité au sein de la communauté étudiante. Bien que ces transformations précitées soient apparues avant la pandémie de COVID-19, les mesures mises en place pour lutter contre cette crise sanitaire ont considérablement contribué à leur accélération et amplifié leur impact. Ensuite, nous nous intéresserons au paradoxe voulant que, tout en étant une conséquence de l'hybridation, la diminution de l'interaction en présence physique puisse être aussi un des facteurs qui accélère cette hybridation par le phénomène de la désertification des auditoriums.

À la base de l'hybridation, les besoins de flexibilité et d'accessibilité de la communauté étudiante

Depuis quelques années, les profils des personnes étudiantes connaissent une transformation majeure (Müller et Mildenerger, 2021). La communauté étudiante actuelle fait face à une augmentation de ses engagements personnels, familiaux et professionnels (Eringsfeld, 2021; Kelly et Cuccolo, 2022; Parent *et al.*, 2021; Pownall *et al.*, 2022). Cette évolution engendre un besoin croissant de flexibilité et d'accessibilité afin de leur permettre de mener à bien leur parcours universitaire.

Dans une enquête menée par le réseau des universités du Québec (UQ) sur les conditions de poursuite des études universitaires, Bonin et Couillard (2023) rapportent que 36 % des personnes étudiantes sont dans une situation précaire, 70 % sont en emploi et 25 % exercent des responsabilités familiales. L'une des conclusions de cette étude est que la population étudiante des

UQ a dû réduire ses aspirations universitaires à cause de ses responsabilités professionnelles et familiales.

Les besoins d'un accroissement de la flexibilité et de l'accessibilité dans les cours universitaires sont aussi reflétés dans l'étude pancanadienne réalisée par l'Association canadienne de recherche sur la formation en ligne (Johnson, 2023) auprès du corps enseignant et du personnel administratif. Selon cette étude, 72 % de la communauté étudiante canadienne préférerait avoir la possibilité d'apprendre partiellement à distance, et seulement 22 % des personnes étudiantes préféreraient apprendre exclusivement en présentiel. De façon similaire, l'Université Laval (s.d.) a sondé sa population étudiante en 2022 relativement à leurs préférences sur les modalités d'enseignement. Presque 20 000 personnes ont répondu à ce sondage pour exprimer à 75 % leur préférence pour les cours hybrides ou à distance, pendant que seulement 24 % des personnes étudiantes ont exprimé une préférence pour les cours présentiels traditionnels.

Les demandes de flexibilité et d'accessibilité existaient bien avant la pandémie de COVID-19. Néanmoins, ces demandes se sont davantage exacerbées après que presque toutes les personnes étudiantes, quel que soit leur niveau ou leur discipline, eurent été exposées à des cours à distance et à des cours hybrides pendant la pandémie. En effet, de nombreuses personnes ont expérimenté pour la première fois ces modalités d'enseignement et d'apprentissage et ont apprécié les avantages de cette expérience (Parent *et al.*, 2021).

Par exemple, Kelly et Cuccolo (2022) ont mené une étude, vers la fin de la pandémie, pour demander aux personnes étudiantes quelles stratégies utilisées pendant cette période devraient continuer à être appliquées au retour dans les salles de classe. Les personnes répondantes ont dit vouloir préserver surtout l'accessibilité en ligne du matériel et la flexibilité dans la présence physique, dans la participation et dans les délais pour les activités du cours. Pownall *et al.* (2022) ont aussi animé un groupe de discussion de 21 personnes étudiantes en psychologie pour réfléchir au futur de l'enseignement et à l'apprentissage dans cette discipline. Celles-ci ont conclu que le scénario idéal suppose des personnes étudiantes connectées qui bénéficient d'une pédagogie active mettant la personne apprenante au centre du processus d'enseignement-apprentissage et l'utilisation de problématiques et d'exemples réels dans un milieu d'enseignement accessible et flexible.

Le même constat est réalisé par Eringfeld (2021). Pendant la pandémie, alors que le retour en présentiel était encore hypothétique, cette autrice a demandé aux personnes participantes à ses cours d'imaginer des scénarios futurs pour l'enseignement supérieur. Celles-ci ne pouvaient pas imaginer un futur où l'enseignement supérieur était complètement à distance, cela étant perçu comme une dystopie. Néanmoins, elles ne pouvaient non plus imaginer un retour à la normale comme avant la pandémie, avec la plupart des cours en présentiel dans un format magistral. Elles exprimaient spécifiquement le souhait de garder la flexibilité et l'accessibilité découvertes pendant l'étape de l'enseignement d'urgence à distance. Le scénario utopique imaginé par ces personnes était décrit comme une approche hybride, avec des cours en présentiel et à distance.

Une réponse efficace aux demandes de plus de flexibilité et d'accessibilité par la communauté étudiante consiste en l'hybridation des cours, qui ouvre de plus la possibilité de repenser en profondeur le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Vers une hybridation de l'enseignement supérieur

L'hybridation implique des combinaisons de plusieurs dimensions du processus d'enseignement-apprentissage, dont la plus visible est l'articulation entre les activités en présence physique et à

distance. Ces combinaisons peuvent se produire dans des cours qui ne sont pas nécessairement considérés comme hybrides. Peltier et Séguin (2021) affirment que l'utilisation d'une plateforme d'enseignement-apprentissage en ligne (telle Moodle) implique déjà un degré d'hybridation des cours, indépendamment du niveau de mise à distance voulu par la personne enseignante.

Garrison et Kanuka (2004) définissent l'hybridation comme l'intégration réfléchie, cohérente et signifiante d'expériences d'apprentissage en présentiel et à distance. Grâce à cette approche, l'hybridation est présentée par plusieurs auteurs et autrices comme le meilleur de deux mondes (Beaumat et Roiné, 2023; Dommeyer, 2017). En effet, l'intégration du présentiel et du numérique permet de tirer profit des forces de chaque modalité afin de pallier leurs limites respectives (Osguthorpe et Graham, 2003). De plus, Graham (2006) affirme que l'hybridation permet d'accroître l'utilisation de stratégies de pédagogie active et d'activités d'apprentissage par les pairs, en plaçant la personne apprenante au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, le but de l'hybridation n'est pas simplement de substituer quelques activités en présentiel par des activités à distance, mais plutôt de repenser complètement le modèle d'enseignement et d'apprentissage (Boelens *et al.*, 2017).

De ce fait, la définition de l'hybridation a évolué, s'émancipant progressivement de la seule opposition entre présence et distance. Elle intègre désormais une conception plus large du processus d'enseignement-apprentissage, prenant en compte différentes dimensions pédagogiques. Paquelin et Lachapelle-Bégin (2022) donnent un exemple de cette nouvelle compréhension de l'hybridation en la définissant comme « une combinaison cohérente et fertile de plusieurs registres de pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (p. 9). Cette définition reprend l'idée d'une intégration cohérente, comme dans celle de Garrison et Kanuka (2004), y ajoutant la notion de fertilité et donc de gain dans l'hybridation. Cette valeur ajoutée peut se traduire, par exemple, par une augmentation de la flexibilité et de l'accessibilité ou une amélioration du processus d'enseignement-apprentissage.

Ce qui distingue particulièrement cette nouvelle approche de l'hybridation, c'est qu'elle repose sur une combinaison spatio-socio-temporelle des pratiques pédagogiques qui dépasse la simple dualité entre présence et distance. L'espace peut ainsi faire référence aux environnements physiques et numériques, mais également aux espaces universitaires et non universitaires. La temporalité, quant à elle, englobe à la fois la synchronie et l'asynchronie des activités ainsi que la durée et le rythme de celles-ci. Enfin, la dimension sociale s'intéresse aux dynamiques individuelles ou collectives des activités, aux divers profils d'animation, aux caractéristiques des personnes apprenantes et aux modalités d'accompagnement. En plus de ces trois dimensions fondamentales, les auteurs et autrices ajoutent celles des outils et ressources, de la pédagogie ainsi que des finalités et de l'évaluation, élargissant ainsi considérablement le cadre de l'hybridation.

Définie de cette manière, l'hybridation touche pratiquement tous les cours universitaires, au point de devenir, pour quelques auteurs et autrices (Cesco *et al.*, 2021; Kortemeyer, 2020; Parent *et al.*, 2021), la nouvelle réalité dans l'enseignement supérieur. En effet, le processus d'hybridation semble infuser toutes les sphères de l'enseignement supérieur, transformant les universités en établissements d'apprentissage multimodal où bientôt la distinction entre enseignement présentiel, à distance, hybride, synchrone ou asynchrone ne serait plus d'actualité (Audet, 2011).

L'effet de l'hybridation dans la diminution de l'interaction en présence physique

Dès l'introduction des dispositifs hybrides de formation dans les cours, comme sont l'enregistrement des séances et l'utilisation de plateformes d'enseignement et d'apprentissage à

distance, la communauté enseignante a craint que ceux-ci aient un effet négatif sur la présence physique dans les salles de classe. En effet, si les personnes étudiantes ont accès aux enregistrements des séances et peuvent participer de manière synchrone ou asynchrone à distance, plusieurs auteurs et autrices (Gysbers *et al.*, 2011; Uekusa, 2023) se demandent pourquoi celles-ci prendraient la peine de se déplacer dans la salle de classe.

Néanmoins, plusieurs études réalisées avant la pandémie montrent une relation non concluante entre l'utilisation de ces dispositifs hybrides de formation et la présence physique (Barrett *et al.*, 2007; Do, 2017; Dommeyer, 2017; Gysbers *et al.*, 2011). Dans une méta-analyse de 18 études sur la relation entre l'enregistrement de séances et l'assiduité réalisée par Dommeyer (2017), seulement quatre études ont trouvé un effet négatif sur l'assiduité lors de l'utilisation de l'enregistrement des séances. Le reste des études n'ont pas trouvé d'effet significatif ou ont conclu que l'enregistrement des séances augmentait l'assiduité.

Par ailleurs, une étude menée par Do (2017) a examiné la perception des personnes enseignantes et étudiantes de l'impact de l'enregistrement de séances sur l'assiduité. Sa conclusion est que, malgré le fait que les personnes enseignantes perçoivent que l'enregistrement de séances a une influence déterminante sur l'assiduité, ce facteur est seulement l'un des facteurs contributifs à la décision de se présenter en personne dans le cours pour les personnes étudiantes. En effet, la disponibilité de l'enregistrement de séances est seulement le quatrième facteur mentionné par les personnes étudiantes comme une des raisons de leur absentéisme. Ce facteur arrive aussi après d'autres, comme les responsabilités universitaires, les contraintes professionnelles et personnelles et divers facteurs logistiques, comme la disponibilité de stationnement ou le transport.

Toutefois, l'utilisation des dispositifs hybrides de formation ne semblait pas avoir d'effet important sur la présence physique avant la pandémie. Ces outils semblent toutefois avoir un effet plus déterminant sur l'assiduité après la levée des restrictions sanitaires (D'Agostino, 2022). Par exemple, Peltier (2023) explique que la Faculté de médecine de l'Université de Genève a mis en place, depuis 2016, l'enregistrement de tous les cours de la première à la troisième année pour pallier l'augmentation de la population dans les amphithéâtres. Alors que les inscriptions dans ces cours pouvaient se situer entre 600 et 800, cette mesure a eu comme effet de diminuer de 10 % la présence physique dans les amphithéâtres avant la pandémie. Au retour en présentiel après la pandémie, cette diminution est passée à 80 %. Cette baisse de la présence physique ne peut pas être expliquée exclusivement par l'introduction de l'enregistrement des cours. Néanmoins, le changement dans l'utilisation de ce dispositif hybride et la transformation de la perception de la communauté étudiante pourraient expliquer partiellement cette diminution.

En effet, cette baisse de fréquentation pourrait s'expliquer par un changement dans l'utilisation des dispositifs hybrides qui sont passés d'une utilisation palliative ou supplétive à une utilisation substitutive. À l'origine, l'hybridation des cours avait deux buts. En premier lieu, elle remplissait une fonction palliative, pour permettre aux personnes qui ont manqué une séance ou qui ont eu un empêchement pour se rendre dans la salle de classe de suivre le cours. En effet, l'enregistrement des séances et l'utilisation des dispositifs de vidéoconférence permettent aux personnes de suivre les cours à distance et d'interagir de manière synchrone et asynchrone. En deuxième lieu, l'hybridation remplissait une fonction supplétive, pour permettre aux personnes de réviser le matériel en cas de besoin de précisions et pour se préparer aux examens. Cette fonction supplétive est notamment appréciée par les personnes qui ont des défis particuliers ou par celles qui suivent un cours dans une langue autre que leur langue maternelle (Yeung *et al.*, 2016).

De plus, pendant la pandémie, cette modalité a été utilisée d'une manière substitutive, pour permettre la continuité universitaire quand l'entrée dans les salles de classe était interdite ou régulée (Peltier, 2023). Le changement s'est produit au retour dans les salles de classe, quand l'hybridation a continué à être largement utilisée de manière substitutive dans l'enseignement supérieur (Irhouma et Johnson, 2022). Cette utilisation substitutive pourrait être à l'origine du phénomène de la désertification des auditoriums, qui est une modification profonde de la perception du rôle de la présence physique par la communauté étudiante.

Désertification des auditoriums : être présent autrement

Depuis la reprise des activités scolaires sur les campus universitaires après la levée des restrictions liées à la pandémie de COVID-19, on observe une tendance à la baisse de la présence physique en salle de classe dans divers pays occidentaux, allant de l'Océanie (Clark et Post, 2021; Uekusa, 2023) à l'Amérique du Nord (Verbitsky, 2023), en passant par l'Europe (Kortemeyer *et al.*, 2023; Peltier, 2023; Raes, 2022; Williams, 2022). Pour décrire cette tendance, certains auteurs anglophones emploient l'expression « *lecture attendance crisis* » (Uekusa, 2023), que Peraya et Paquelin (2023a) traduisent par « désertification des auditoriums ». Cette désertification des auditoriums affecterait principalement les cours magistraux, c'est-à-dire les cours centrés sur l'enseignement; néanmoins, les autres modalités de cours comme les séminaires et les travaux dirigés sont aussi touchées (Peltier, 2023).

Comme pour plusieurs autres phénomènes sociaux, la COVID-19 n'a fait qu'accentuer une tendance préexistante. En effet, cette baisse de la présence physique était déjà répertoriée avant la pandémie (Clark et Post, 2019; Do, 2017; James et Seary, 2019; Sloan *et al.*, 2020; Vlachopoulos et Jan, 2020). Par exemple, Gysbers *et al.* (2011) rapportaient qu'un tiers des personnes participantes dans leurs cours affirmaient être absentes à au moins la moitié des séances. Ces cours étaient donnés sous forme magistrale, avec des séances enregistrées et accessibles en ligne. Do (2017) souligne aussi que l'absentéisme est devenu un défi universel, qui touche tous les domaines, les institutions et les pays.

Dans ce contexte de désertification des auditoriums, l'importance de la présence physique en salle de classe semble perçue différemment par les personnes enseignantes et étudiantes. Pour les personnes enseignantes, l'absence physique de la salle de classe est perçue comme un manque de respect envers leur travail et comme un déficit d'engagement dans les cours (Do, 2017; Peltier, 2023). Les personnes enseignantes s'inquiètent également des répercussions potentielles de l'absence physique dans les cours sur le développement scolaire et le bien-être des personnes étudiantes (Do, 2017; Woo *et al.*, 2008), bien que la relation entre l'absentéisme et la réussite scolaire soit un sujet non consensuel dans la littérature scientifique (Do, 2017; St. Clair, 1999).

Du côté des personnes étudiantes, la perception de l'importance de la présence physique est quelque peu différente. Par exemple, Holstead (2022) a mené une enquête pour comprendre les raisons de l'absentéisme dans ses cours après la pandémie. La recherche a été réalisée auprès de 245 personnes inscrites à ses cours au moyen d'un questionnaire comprenant dix questions ouvertes. Avec une participation remarquable de 73 % (175 réponses), l'autrice a conclu que, malgré leur absence physique, les personnes étudiantes se soucient des cours et souhaitent être entendues. Or, parmi les personnes répondantes, 37 % déclarent s'absenter fréquemment des cours, invoquant des obligations familiales, professionnelles ou d'autres raisons personnelles comme principales explications.

Une autre étude de Gosper *et al.* (2010) réfléchit aux changements dans l'apprentissage et l'enseignement qui découlent de l'introduction de l'enregistrement des séances dans quatre universités australiennes. S'appuyant sur une méthodologie mixte auprès de 815 personnes, les résultats montrent que 68,3 % de la communauté étudiante estime que l'apprentissage est équivalent, qu'il se fasse en présentiel ou au moyen de contenus enregistrés. En revanche, seulement 3,2 % des personnes enseignantes partagent cette opinion. Par ailleurs, 70 % des personnes étudiantes perçoivent les dispositifs hybrides, tels que les enregistrements de cours, comme des outils facilitant l'amélioration de leurs performances scolaires contre seulement 29 % du corps enseignant.

Pour illustrer encore davantage cette divergence de perceptions, Peltier (2023) s'est entretenue avec l'association étudiante de la Faculté de médecine de l'Université de Genève afin de comprendre les raisons de la baisse de fréquentation des salles de classe. L'association a répondu : « Nous ne sommes pas absents; nous sommes présents autrement » (Peltier, 2023, p. 6). Cette déclaration résume avec éloquence la différence fondamentale dans la manière dont les personnes étudiantes perçoivent la présence physique.

En somme, la désertification des auditoriums correspond à un changement dans la perception de l'importance de la présence physique. Ce changement est rendu possible par l'hybridation, qui permet la mise à distance d'une partie ou de la totalité du matériel du cours. De plus, la désertification pourrait être aussi à l'origine d'une accélération de l'hybridation elle-même.

Vers des cours entièrement à distance comme résultat de la diminution de la présence physique?

L'offre de cours à distance, qui montrait déjà une croissance importante avant la pandémie (Johnson, 2019), a encore augmenté après celle-ci (Johnson, 2023). Or, nous pouvons supposer que, bien que quelques-uns de ces nouveaux cours représentent probablement un ajout à l'offre générale de cours, d'autres correspondent à une transformation de cours en présentiel ou de cours hybrides vers des cours entièrement à distance.

Or, la désertification des auditoriums pourrait être l'une des variables derrière cette augmentation des cours à distance. Dans le cas du premier auteur de cet article, celui-ci a vu ses cours hybrides devenir des cours à distance comme conséquence de la baisse de la présence physique de ses salles de classe, une expérience qui est d'ailleurs à l'origine de cette réflexion. Le phénomène de l'augmentation de l'offre de cours entièrement à distance découlant de la désertification des auditoriums devra être analysé plus en profondeur, dans la mesure où celui-ci appuierait l'hypothèse de la diminution de la présence physique comme une cause de l'hybridation.

En effet, nous avons montré que l'hybridation a comme conséquence une réduction de l'interaction en présence physique. Or, si la diminution de l'interaction en présence physique est aussi une cause de l'hybridation, cela représente un paradoxe qui crée un cercle vicieux. Ce dernier entraînerait une diminution encore plus marquée de l'interaction en présence physique par l'augmentation de la partie à distance dans le dispositif hybride, dont le corollaire pourrait représenter la transformation de cours hybrides en cours entièrement à distance.

Que ce soit par la mise à distance planifiée et réfléchie d'une partie des activités d'un cours, par le phénomène de la désertification des auditoriums, qui pourrait accélérer cette mise à distance, ou encore par l'utilisation substitutive des dispositifs hybrides de formation, le processus d'hybridation entraîne une réduction de l'interaction en présence physique dans les salles de classe

en enseignement supérieur. Cette réduction peut être plus ou moins draconienne selon les disciplines et les contextes.

Or, quelles sont les conséquences de cette diminution de l'interaction en présence physique dans l'enseignement supérieur? Quel est le rôle de la présence physique dans l'hybridation de l'enseignement supérieur?

La présence physique

Dans cette seconde partie, nous nous intéressons au concept de présence physique. Pour comprendre ce qu'est la présence physique, il est essentiel de la distinguer du présentiel. Le présentiel désigne une modalité d'enseignement qui impose la présence simultanée des personnes apprenantes et enseignantes dans un même espace physique. En revanche, la présence physique renvoie à la manière dont une personne est, ou non, investie et engagée dans cet espace en interaction avec les autres. Par la suite, nous mettons en lumière les arguments qui soutiennent notre affirmation selon laquelle l'interaction en présence physique demeure un angle mort de la recherche sur l'hybridation. Pour finir, nous nous questionnons sur le rôle de la présence physique dans l'hybridation de l'enseignement supérieur.

La présence : une relation

Paquelin (Acfas, 2024) conçoit la présence comme un construit multidimensionnel formé par la présence physique, la présence psychique et la présence physiologique. Une personne pourrait être présente physiquement tout en étant absente psychiquement et vice-versa. De même, les conditions physiologiques pourraient entraver ou améliorer le sentiment de présence.

Blandin (2023, citant Suzuki *et al.*, 2023) élargit la définition précédente en affirmant que la présence correspond à « la mesure dans laquelle quelque chose (environnement, personne, objet, ou tout autre stimulus) apparaît exister dans le même monde physique que l'observateur » (paragr. 11). Blandin (2023) affirme aussi que la présence est un sentiment, une expérience affective, en même temps qu'une expérience perceptuelle. Selon cette perspective, l'émergence d'un sentiment de présence repose sur l'établissement d'une relation et d'un échange avec autrui ou avec l'objet. En effet, la présence peut être surtout comprise comme une relation. La littérature évoque trois dimensions essentielles : une relation à soi-même, aux autres et au monde. Dans un contexte éducatif, la relation à soi-même inclurait la personne enseignante, les autres désigneraient les personnes apprenantes, et le monde correspondrait au matériel, aux connaissances pédagogiques, au processus d'apprentissage et au contexte dans lequel celui-ci se réalise (Rodgers et Raider-Roth, 2006).

Ainsi, la présence physique est le partage du même espace physique et de la même temporalité. Ce partage permet un échange relationnel, perceptuel ou affectif, mais ne le garantit pas. Toutefois, le fait d'être dans le même espace et en même temps avec d'autres individus devrait faciliter le développement des composantes affectives et perceptuelles de la présence et améliorer les relations. Au contraire, la perte de ce partage de l'espace et du temps devrait complexifier les relations.

Néanmoins, dans l'hybridation, la diminution de l'interaction en présence physique ne veut plus dire une perte d'interaction totale. En effet, les dispositifs synchrones en ligne permettent des interactions avec une qualité de son et d'image qui s'est améliorée de manière exponentielle dans les dernières années (Müller et Mildenerger, 2021). Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée spécifiquement à l'équivalence de l'interaction en présence physique

par rapport à l'interaction en ligne. D'ailleurs, cette lacune dans les recherches sur l'équivalence entre ces deux types d'interaction n'est qu'un exemple du manque d'études et de connaissances sur le rôle de la présence physique dans l'hybridation des cours, qui pourrait s'expliquer par le fait que le domaine de recherche sur l'hybridation des cours prend ses racines dans celui sur la formation à distance.

À l'origine de la recherche sur l'hybridation des cours, la recherche sur la formation à distance

Au début de la recherche sur la formation à distance, il y a plus de 30 ans, la distance physique était la contrainte à analyser. Les recherches se concentraient alors sur la compréhension des effets de l'absence totale de présence physique, c'est-à-dire les conséquences de la distance dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Betton, 2022). Par la suite, l'accent s'est déplacé de la compréhension des effets de la distance à l'analyse des caractéristiques de la présence, même d'une présence à distance (Jézégou, 2020; Peraya, 2014; Rinaudo, 2023). Ainsi, puisque la présence physique constitue une variable échappant au contrôle de la recherche en formation à distance, ce type de recherche s'efforce de pallier cette contrainte en explorant et en développant divers types de présences à distance. Des exemples de ces différentes présences sont la présence cognitive, la présence sociale et la présence d'enseignement, soit les trois présences qui forment la base du modèle de la communauté d'apprentissage (Garrison *et al.*, 1999). Il est intéressant de constater que cette théorie est la plus souvent utilisée comme référence dans les études sur la formation à distance au cours des trois dernières décennies (Wilson et Berge, 2023).

Néanmoins, depuis une vingtaine d'années, la recherche sur la formation à distance s'est peu à peu transformée vers de la recherche sur la mise à distance de certains moments du processus d'enseignement et d'apprentissage (Paquienseguy et Perez-Fragoso, 2011). Même si, dans cette mise à distance partielle que représente l'hybridation des cours, la présence physique devient une variable de l'équation, celle-ci est très peu prise en compte et loin des centres d'intérêt des recherches. Une raison de cette omission pourrait être que la présence physique dans l'hybridation est assimilée à la présence physique « classique » à la base de l'enseignement supérieur depuis des siècles.

Or, dans l'hybridation, la présence physique se transforme par l'interaction entre les activités en présentiel et celles à distance, et elle revêt alors des caractéristiques et des rôles différents de la présence physique dans des cours en présentiel. Cette nouvelle réalité n'est pas saisie par la recherche parce que, comme Betton (2022) l'explique, la présence physique « devient de fait un angle mort de la réflexion sur la distance en formation » (p. 48). Cette affirmation est soutenue par les résultats de deux méta-analyses, décrits dans les paragraphes qui suivent, qui mettent de l'avant le manque d'information par rapport au rôle de la présence physique dans l'hybridation.

Dans une revue systématique de la littérature, Boelens *et al.* (2017) constatent que les interactions en présence physique sont très peu décrites dans les articles qui abordent le sujet des défis du design pédagogique des cours hybrides. Les auteurs et l'autrice suggèrent que la partie présentielle de ces cours hybrides est tenue pour acquise, pendant que sa contrepartie à distance est considérée comme un ajout plus récent qui doit être exploré et analysé. À leur avis, quand les publications sur l'hybridation décrivent les activités en présentiel, elles le font surtout pour faire référence à des activités qui visent l'interaction sociale. Spécifiquement, ces publications feront simplement référence à une réunion de bienvenue, d'information et de socialisation.

Pour leur part, Buhl-Wiggers *et al.* (2023) réalisent une étude de la portée sur le rôle de la présence physique dans l'hybridation des cours. Ils entendent cette hybridation comme l'intégration planifiée des activités à distance et en présentiel d'une manière efficace d'un point de vue pédagogique, incluant le remplacement d'une certaine proportion des activités en présentiel par des activités à distance. Leur conclusion est que la recherche se concentre sur la compréhension et l'analyse de la partie à distance de cette combinaison. En effet, les autrices et l'auteur n'ont trouvé aucun article qui traite spécifiquement du rôle de la présence physique dans les cours hybrides, avec seulement 7 des 59 articles analysés qui s'intéressent à la variable présence physique. Ils arrivent à la même conclusion que Boelens *et al.* (2017), sur le fait qu'il existe très peu d'évidence sur l'utilisation du temps en présence physique dans les salles de classe des cours hybrides.

Quel est le rôle de la présence physique dans l'hybridation?

Outre le fait que la variable présence physique est négligée dans la recherche sur l'hybridation, l'étude de Buhl-Wiggers *et al.* (2023) apporte un aspect intéressant quant à la compréhension du rôle de cette variable dans l'hybridation. Les autrices et l'auteur ont en effet constaté que la présence physique était utilisée à trois fins spécifiques dans les cours hybrides : 1) pour atteindre les objectifs pédagogiques d'ordre supérieur, c'est-à-dire ceux qui permettent d'approfondir l'apprentissage, spécialement ceux en relation avec la compréhension et l'application des connaissances, 2) pour favoriser l'interaction sociale, 3) pour favoriser l'engagement des personnes étudiantes. L'importance de la présence physique dans le soutien de l'interaction sociale et de l'engagement est aussi mise de l'avant dans d'autres études (Barrett *et al.*, 2007; Clark et Post, 2019; Raes, 2022). Cependant, ce texte ne s'interroge pas sur la possibilité d'atteindre ces trois mêmes buts par l'intermédiaire de l'interaction synchrone en ligne. En effet, si les dispositifs hybrides favorisent une interaction en ligne de plus en plus enrichie (Müller et Mildemberger, 2021), il est légitime de se demander si cette interaction en ligne pourrait se substituer à l'interaction en présence physique.

Un autre grand défi dans la compréhension du rôle de la présence physique dans l'hybridation des cours consiste à déterminer comment et pourquoi combiner la présence physique avec les activités synchrones et asynchrones pour favoriser le processus d'apprentissage. Par exemple, Boelens *et al.* (2017) se questionnent sur les activités pédagogiques à développer dans chaque modalité ainsi que sur la séquence d'organisation de ces activités. De leur côté, Peraya et Paquelin (2023b) s'interrogent sur les rythmes de la présence qui soutiennent l'engagement des personnes étudiantes et la dynamique sociale de l'apprentissage. Ces auteurs se penchent sur la manière d'intégrer harmonieusement les rencontres en présence physique ou en ligne, les capsules vidéo, les questionnaires et d'autres « stimulants cognitifs » (paragr. 23).

La présence physique dans l'hybridation de l'enseignement supérieur

Dans ce texte, nous avons établi que plusieurs phénomènes tels que la désertification des auditoriums, l'accroissement de l'offre de cours à distance et l'utilisation substitutive des dispositifs hybrides contribuent à la diminution de l'interaction en présence physique en enseignement supérieur. Cette réduction est souvent compensée par des activités à distance et des interactions synchrones en ligne, donnant lieu à un processus d'hybridation de l'enseignement supérieur.

Cependant, les conséquences de la diminution de l'interaction en présence physique dans les salles de classe restent difficiles à appréhender. En effet, l'analyse du rôle de la présence physique

constitue encore un angle mort de la recherche sur l'hybridation. Issue principalement de la recherche sur la formation à distance, cette dernière néglige souvent les nouvelles caractéristiques de la présence physique, qui est pourtant profondément transformée par l'interrelation avec les activités asynchrones et l'interaction synchrone en ligne.

Ainsi, il est nécessaire de mieux comprendre comment ce processus d'hybridation se manifeste concrètement dans les universités, comment il est perçu par la communauté universitaire et quel est son impact, non seulement sur les processus d'enseignement et d'apprentissage mais aussi sur l'organisation institutionnelle. Une fois la matérialisation de ce processus d'hybridation bien appréhendée, il convient d'approfondir l'analyse du rôle que joue la présence physique dans ce nouveau cadre.

À une époque où des auteurs et autrices réfléchissent à la présence comme à un construit, à la fois physique et psychique, qui évolue dans des temporalités et espaces variés (Paquelin, 2024), et où l'attention se concentre principalement sur les propriétés de la présence à distance (Jézégou, 2020; Peraya, 2014; Rinaudo, 2023), il devient essentiel de mieux comprendre la transformation du rôle de la présence physique dans l'hybridation. Une telle compréhension est indispensable pour optimiser les moments de rencontre en présence physique entre les personnes étudiantes et enseignantes.

Cette optimisation repose spécifiquement sur une compréhension approfondie de deux aspects fondamentaux. Le premier vise à confirmer ou infirmer l'équivalence entre les interactions en présence physique et les interactions synchrones en ligne. Le second vise à déterminer l'articulation la plus pertinente entre les activités réalisées en présence physique, celles réalisées de manière asynchrone, et celles qui se réalisent par des interactions synchrones en ligne.

En résumé, une compréhension approfondie de la matérialisation du processus d'hybridation de l'enseignement supérieur est nécessaire. Elle doit s'accompagner d'une réflexion sur la plus-value pédagogique et les contraintes de l'interaction en présence physique dans l'hybridation de l'enseignement supérieur. Prévues dans le cadre du doctorat du premier auteur de cet article, ces recherches permettront d'aider concrètement le corps enseignant à organiser plus efficacement les activités pédagogiques, en tirant parti des atouts des interactions en présence physique, tout en les intégrant harmonieusement avec les modalités synchrones et asynchrones.

Notes

Usage d'outils d'intelligence artificielle

Scholar GPT a été utilisé pour améliorer la rédaction et la fluidité de ce texte. L'auteur et l'autrice ont analysé de façon critique et remanié les propositions fournies par l'outil d'IAg.

Disponibilité des données

L'article ne s'appuie pas sur des données recueillies lors de la recherche.

Références

Acfas. (2024, 18 avril). *Présence, une notion à repenser à la lumière des pratiques étudiantes* (D. Paquelin, présentateur) [diaporama avec commentaire]. 91^e congrès de l'AFCAS, Ottawa, Canada. Vimeo. <https://vimeo.com/936412501>

- Androwkha, S. (2020). La présence à distance en e-Formation : entretien avec Annie Jézégou. *Médiations et médiatisations*, (3), 59-67. <https://doi.org/10.52358/mm.vi3>
- Audet, L. (2011). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 9(3), 313-330. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs...>
- Barrett, R., Rainer, A. et Marczyk, O. (2007). Managed learning environments and an attendance crisis? *Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 1-10. <https://academic-publishing.org/...>
- Beaumat, L. et Roiné, C. (2023). L'hybridation des enseignements à l'université : points de définitions. *Études & pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7534>
- Betton, E. (2022). La coprésence physique comme médiation pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, (13), 46-61. <https://doi.org/10.7202/1094523ar>
- Blandin, B. (2023). Penser la présence : quelques pistes théoriques. *Distances et médiations des savoirs*, (42). <https://doi.org/10.4000/dms.9166>
- Boelens, R., De Wever, B. et Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Bonin, S. et Couillard, A. (2023). *Enquête ICOPE 2022*. Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle. <https://collimateur.uqam.ca/...>
- Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A. et Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(1), 151-173. <https://doi.org/pkqmq>
- Cesco, S., Zara, V., Toni, A. F. D., Lugli, P., Betta, G., Evans, A. C. O. et Orzes, G. (2021). Higher education in the first year of COVID-19: Thoughts and perspectives for the future. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 285-294. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p285>
- Clark, C. E. J. et Post, G. (2019). The value of student attendance at face-to-face classes, as part of a blended learning experience. Dans Y. W. Chew, K. M. Chan et A. Alphonso (dir.), *ASCILITE 2019 Conference Proceedings: Personalised learning. Diverse goals. One heart* (p. 93-101). <https://doi.org/10.14742/apubs.2019.16>
- Clark, C. E. J. et Post, G. (2021). Preparation and synchronous participation improve student performance in a blended learning experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(3), 187-199. <https://doi.org/10.14742/ajet.6811>
- D'Agostino, S. (2022, 6 septembre). Should professors still record lectures? Maybe. Maybe not. *Inside Higher Ed*. <https://insidehighered.com/...>
- Do, C. (2017). The effect of lecture recordings on lecture attendance: Law academics' misconceptions and law students' reality. *Journal of the Australasian Law Teachers Association*, 10, 41-60. <https://austlii.edu.au/...>
- Dommeyer, C. J. (2017). Lecture capturing: Its effects on students' absenteeism, performance, and impressions in a traditional marketing research course. *Journal of Education for Business*, 92(8), 388-395. <https://doi.org/gfsnw4>

- Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-colonial future: Utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, 46(1), 146-157. <https://doi.org/pkqq>
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. <https://doi.org/bxnpwj>
- Garrison, D. R. et Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Gosper, M., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G., Woo, K. et Green, D. (2010). Web-based lecture technologies and learning and teaching: A study of change in four Australian universities. *ALT-J – Research in Learning Technology*, 18(3), 251-263. <https://doi.org/fvq3ps>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C. J. Bonk et C. R. Graham (dir.), *The handbook of blended learning* (p. 3-21). Pfeiffer.
- Gysbers, V., Johnston, J., Hancock, D. et Denyer, G. (2011). Why do students still bother coming to lectures, when everything is available online? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 19(2), 20-36. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/...>
- Holstead, C. E. (2022, 1^{er} septembre). Why students are skipping class so often, and how to bring them back. *The Chronicle of Higher Education*. <https://chronicle.com/article/...>
- Irhouma, T. et Johnson, N. (2022). *Rapport national 2020. L'apprentissage numérique au Canada en 2022 : un paysage en évolution*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. <https://cdlra-acrfl.ca/...>
- James, T. et Seary, K. (2019). Why aren't they attending class like they are supposed to? A review into students' perception of the value of class attendance. *Student Success*, 10(1), 115-129. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i1.1111>
- Johnson, N. (2019). *Évolution de l'apprentissage en ligne dans les universités et collèges du Canada. Sondage national sur la formation à distance et l'apprentissage en ligne 2019*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. <http://cdlra-acrfl.ca/...>
- Johnson, N. (2023). *An increase demand for technology use in teaching and learning: 2023 pan-Canadian report on digital learning trends in Canadian post-secondary education*. Canadian Digital Learning Research Association. <https://cdlra-acrfl.ca/...>
- Kelly, A. E. et Cuccolo, K. (2022). Supporting college students during times of transition: Pedagogical recommendations based on pandemic learning data. *College Teaching*, 72(1), 15-27. <https://doi.org/pkqr>
- Kortemeyer, G. (2020). That's one giant step for a university, one small leap for digitization. *Bulletin VSH-AEU*, 43(3-4), 33-38. <https://e-periodica.ch/...>

- Kortemeyer, G., Dittmann-Domenichini, N., Schlienger, C., Spilling, E., Yaroshchuk, A. et Dissertori, G. (2023). Attending lectures in person, hybrid or online: How do students choose, and what about the outcome? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, article 19. <https://doi.org/pkqv>
- Müller, C. et Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, article 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Osguthorpe, R. T. et Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Paquelin, D. et Lachapelle-Bégin, L. (2022). *Hybridation : principes et repères* [rapport de recherche]. Université Laval. <https://hal.science/hal-03718900>
- Paquenséguy, F. et Perez-Fragoso, C. (2011). L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire. *Distances et savoirs*, 9(2011/4), 515-540. <http://cairn.info/revue-distances-et-savoirs...>
- Parent, S., Poellhuber, B., Johnson, N. et Seaman, J. (2021). *L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens – Rapport du Québec 2021*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. <http://cdlra-acrfl.ca/...>
- Peltier, C. (2023). Présence, distance et absence. Diversité des représentations liées à la baisse de fréquentation des cours présentiels et des usages des cours enregistrés. *Distances et médiations des savoirs*, (43). <https://doi.org/10.4000/dms.9535>
- Peltier, C. et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs*, (35). <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, (8). <https://doi.org/10.4000/dms.865>
- Peraya, D. et Paquelin, D. (2023a). Entre société et institutions de formation : les sens de la présence. *Distances et médiations des savoirs*, (43). <https://doi.org/10.4000/dms.9539>
- Peraya, D. et Paquelin, D. (2023b). Interrogeons les distances certes... Et si l'on repensait la présence? *Distances et médiations des savoirs*, (41). <https://doi.org/10.4000/dms.8981>
- Pownall, M., Blundell-Birtill, P., Nordmann, E., Sutherland, E. et Harris, R. (2022). *The future is connected, active, supportive, and flexible: Psychology student perceptions of best practice in teaching and learning* [prépublication]. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/csznw>
- Raes, A. (2022). Exploring student and teacher experiences in hybrid learning environments: Does presence matter? *Postdigital Science and Education*, 4(1), 138-159. <https://doi.org/pkqw>
- Rinaudo, J.-L. (2023). Présences à distance. *Distances et médiations des savoirs*, (44). <https://doi.org/10.4000/dms.9718>
- Rodgers, C. R. et Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/bm4v34>

- Sloan, D., Manns, H., Mellor, A. et Jeffries, M. (2020). Factors influencing student non-attendance at formal teaching sessions. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2203-2216. <https://doi.org/gfzdbc>
- St. Clair, K. L. (1999). A case against compulsory class attendance policies in higher education. *Innovative Higher Education*, 23, 171-180. <https://doi.org/c78xps>
- Uekusa, S. (2023). Reflections on post-pandemic university teaching, the corresponding digitalisation of education and the lecture attendance crisis. *New Zealand Geographer*, 79(1), 33-38. <https://doi.org/10.1111/nzg.12351>
- Université Laval. (s.d.). *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage après 20 mois de pandémie*. <https://enseigner.ulaval.ca/...>
- Verbitsky, M. (2023). *How to promote attendance in the post-pandemic classroom* [prépublication]. APSA preprints. <https://doi.org/10.33774/apsa-2023-j4ww2>
- Vlachopoulos, P. et Jan, S. (2020). Exploring modes of lecturing as a teaching method in higher education: Student attendance, preference and motivation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 17(5), article 15. <https://doi.org/10.53761/1.17.5.14>
- Williams, T. (2022, 9 juin). University class attendance plummets post-Covid. *Times Higher Education (THE)*. <https://timeshighereducation.com/...>
- Wilson, E. et Berge, Z. L. (2023). Educational experience and instructional design effectiveness within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(1), 159-174. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i1.6751>
- Woo, K., Gosper, M., McNeill, M., Preston, G., Green, D. et Phillips, R. (2008). Web-based lecture technologies: Blurring the boundaries between face-to-face and distance learning. *Research in Learning Technology*, 16(2), 81-93. <https://doi.org/10.3402/rlt.v16i2.10887>
- Yeung, A., Raju, S. et Sharma, M. D. (2016). Online lecture recordings and lecture attendance: Investigating student preferences in a large first year psychology course. *Journal of Learning Design*, 9(1), 55-71. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.243>