

# L'université face à la Covid-19 : impréparation pédagogique et managériale

Mohamed MILIANI <sup>(1,2)</sup>

«We are quite literally building the plane while flying it through a hurricane<sup>1</sup>»  
Murat R, NYSUT

## Introduction

En 2015, à l'occasion d'une conférence sur Ebola à Vancouver, avec l'organisation TED (*Technology, Entertainment and Design*), Bill Gates déclarait : "The Next Outbreak? We're Not Ready<sup>2</sup>". Il ajoutait plus loin : «The problem wasn't that there was a system that didn't work well enough. The problem was that we didn't have a system at all »<sup>3</sup>. Transposées dans le domaine de l'enseignement supérieur, ces propos semblent décrire de manière on ne peut plus nette l'état de beaucoup d'universités de par le monde face à la Covid-19. Appliquée à l'Algérie, deux points émergent de la déclaration de Gates : d'un côté, l'impréparation des universités, et de l'autre, l'absence d'un authentique *système* d'enseignement supérieur à même de contenir les retombées de la pandémie qui a impacté le niveau et l'étendue de la réponse des établissements universitaires face aux impondérables ainsi occasionnés. Nous insisterons sur le niveau abyssal de l'impréparation des institutions qui a touché aussi bien la pédagogie que la gouvernance des universités. Dans le même ordre, nous retiendrons *l'anticipation*, caractéristique de l'éducation de qualité pour planifier toute action remédiate adéquate de l'institution universitaire, qui a toutefois fait défaut dans les projets d'établissement<sup>4</sup>, même si parfois il était fait mention

---

(1) Université Oran 2, 31 000, Oran, Algérie.

(2) Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, 31 000, Oran, Algérie.

<sup>1</sup> « Nous construisons littéralement l'avion tout en le pilotant à travers un ouragan ». <https://www.nysut.org/news/2020/march/coronavirus-murat>

<sup>2</sup> « La prochaine épidémie ? Nous ne sommes pas prêts ».

<sup>3</sup> « Le problème n'était pas qu'il y avait un système qui ne fonctionnait pas assez bien. Le problème, c'est que nous n'avions pas du tout de système. »

<sup>4</sup> En juin 2017, toutes les universités avaient proposé des projets d'établissement pour couvrir la période jusqu'à 2030.

d'innovation et de système de veille. Le deuxième point concerne plus le volet pédagogique et la question de « continuité pédagogique » qui a été battue en brèche à travers les réponses apportées aux dysfonctionnements générés par la Covid. Nous essaierons de mettre en avant les appréciations des principaux acteurs de l'acte pédagogique pour en évaluer la portée et l'importance en cette période de crise.

Il est un fait indéniable, c'est que la lente mise en branle de la Réforme dite LMD s'est faite de manière laborieuse, 2004-2011 (Berrouche et Berkane, 2007). Et même si elle s'est voulue participative, elle a connu des défections nombreuses de certaines parties prenantes. Cependant, les problèmes inhérents à la réforme elle-même : sa conceptualisation, ses logiques, ses technicités, ses séquençages et son implémentation ont été rendus, il est vrai, plus critiques par les nombreuses insuffisances et dysfonctionnements peu corrigés aux niveaux méso et micro. La mise en application du dispositif a été déclenchée de manière toute précautionneuse par le Ministère à travers des établissements pilotes. En outre, le processus s'étant voulu progressif et participatif, il est apparu que des aspects endogènes ont perturbé le déroulement de toute la procédure et ont constitué de véritables freins à l'implémentation de la réforme (Miliani, 2017). Non moindre a été le désengagement d'une majorité de partenaires (étudiants et enseignants). Aux remises en question plus formelles, plus politiques par certaines parties prenantes (contre l'initiative de réforme imposée par la Banque Mondiale ou le FMI) se sont mêlées des considérations plus techniques<sup>5</sup> (types de curricula, approche évaluative, éducation par les compétences, etc.) et éthique (responsabilité et engagement) qui n'ont pu faciliter l'application de ladite réforme.

## **Le monde universitaire d'avant la pandémie**

En même temps que l'explosion de la pandémie, le monde universitaire a relevé avec stupeur, que son système ante n'était pas indemne de critiques sur ses constituants et ses différents paramètres structurels ainsi que ses divers dispositifs pédagogiques. Ainsi, a-t-il été constaté qu'il n'y avait que très peu d'enseignement à distance, souvent à l'initiative de rares enseignants qui pratiquent des formes de classes hybrides. Souvent, de rares enseignants étaient isolés au milieu de leurs collègues qui pratiquaient un enseignement plus traditionnel (sur les méthodes de transmission), frontal (uniquement en présentiel) et vertical (rapport de domination dans les interactions). Pour chaque étudiant, tous ces styles d'enseignement se juxtaposaient les uns aux autres, dans des proportions dépendant d'abord de l'investissement des enseignants et de leurs perceptions de l'acte pédagogique. Cependant, peu d'acteurs de la scène pédagogique ont veillé à

---

<sup>5</sup> Pour Ghouali (2014), la réforme LMD a été placée « sous le signe d'une "mise à niveau", par rapport aux standards européens et une aide à la "gestion des flux" », 3.

la cohérence avec l'existant et à la pertinence de l'ensemble du dispositif LMD mis en place parallèlement à l'ancien régime, le rendant ainsi moins accessible (Toualbi-Thaâlibi, 2011). Rarement les gestionnaires et les enseignants montraient une vision novatrice de leurs interactions avec l'autre et de leur conception de leur métier. Le *chalk and board* (le tableau et la craie, ou le feutre plus tard) était une pratique majoritaire rarement mise en question dans un monde de plus en plus numérisé. Même le classique laboratoire de langues, si populaire dans les années 1960/1970 à l'université, ne trouvait plus grâce aux yeux de l'administration et encore moins à ceux des enseignants depuis des décennies. Par ailleurs, les centres multimédias n'ont pas pour autant révolutionné la scène pédagogique car ils ne sont pas légion et leur présence dans le pédagogique est plutôt anecdotique.

En outre, la pédagogie universitaire majoritaire prônait souvent l'hétéronomie<sup>6</sup> et le cloisonnement disciplinaire puisqu'insensible aux nouvelles centrations (sur l'apprenant en particulier) et à l'approche par les compétences. L'université était restée réfractaire non seulement à l'innovation mais aussi aux problématiques de la responsabilisation des étudiants dans la prise en charge de leur apprentissages. Même la négociation entre les partenaires du couple pédagogique, dans une relation équilibrée, a toujours été rejetée par les méthodes traditionnelles car se basant sur un rapport pédagogique unidirectionnel où l'enseignant est le seul détenteur du savoir. Le savoir est pouvoir.

## L'éducation universitaire dans un monde-Covid

Deux constats majeurs ont été faits au niveau des systèmes éducatifs du monde durant la pandémie par rapport aux réponses institutionnelles apportées générant une *new normal* c'est-à-dire une place plus grande à l'hybridité: d'abord une fracture du numérique avérée qui a touché enseignants, étudiants ainsi que l'utilisation inappropriée/déficiente du numérique par les concernés. Notre réflexion part donc de ce constat de la période d'avant Covid-19, en utilisant des corpus écrits constitués de rapports, d'audits et de bilans (Mezghiche, 2014) (à mi-parcours ou finaux). Un second corpus constitué d'opinions de certaines parties prenantes (enseignants, étudiants et responsables) servira pour la mise en perspective de l'approche contrastée, au niveau des discours tout au moins, entre les autorités et les concernés, ce qui a perturbé la difficile application des principes pédagogiques et managériaux de la réforme. Par contre, cette pandémie a été un véritable révélateur, non seulement des dysfonctionnements<sup>7</sup> inhérents à toutes les institutions gérant des cohortes

<sup>6</sup> Opposée à l'autonomie des apprenants, elle est obéissance à des lois extérieures à leur volonté ou à des individus vivants selon des ordres qui leur sont imposés (de la part de l'enseignant).

<sup>7</sup> *What was often said to be the core problem was the content and structuration of the reform*

importantes d'étudiants et d'enseignants, mais aussi de ce que l'implémentation de la réforme LMD n'a pu réaliser (Alioui, 2014), les recherches qualitatives n'étant pas nombreuses. Il ne sera pas fait mention ici de la dimension éthique (Miliani, 2019), essentielle pour réfléchir sur les responsabilités et aux implications éthiques en temps de crise où les partenaires pédagogiques ne font montre ni de l'attitude ni du professionnalisme dont ils doivent être les modèles, mais surtout de prise de décision pas toujours en adéquation avec le contexte et ses conditions. *L'éthique des valeurs* (respect et intégrité) a néanmoins prévalu sur l'exceptionnel pour guider la prise de décision pour une majorité des parties prenantes. La professionnalité a été aussi en partie préservée grâce à *l'éthique normative de bien des enseignants*. Par ailleurs, les premières frayeurs passées, l'éthique de la sollicitude a heureusement réapparu, générant plus d'attention, d'entraide, de responsabilité et de prévenance de la part de tous les acteurs.

La pandémie fut donc révélatrice du niveau d'impréparation dans la gouvernance du système universitaire caractérisée par une approche descendante entre un ministère omniprésent et centralisateur jusque-là mais qui délègue la responsabilité totale sur les épaules des enseignants en temps de crise. Cette faiblesse dans la préparation voire cette impréparation, conjuguée avec une continuité pédagogique bancal a mis à nu le système universitaire préoccupé par émettre des injonctions, pas toujours en adéquation avec les réalités locales, au lieu de libérer les énergies éducatives dans un mouvement plus ascendant (*bottom-up*) pour introduire une réelle coéducation souvent prônée dans la réforme (centration sur les apprenants) mais pas toujours appliquée. S'est donc invitée la classe à la maison, entre le virtuel et le traditionnel et qui a dû faire face aux problèmes techniques (du numérique), mais avec très peu de situations consacrant l'hybridité. Quant aux problèmes pédagogiques relevés, ils étaient d'un autre ordre : quelle formation au métier ont reçu les enseignants ? Quel niveau de travail collaboratif pratiquait-on avant ? Comment procéder en temps de crise ?

Dès le début du confinement, les instances ministérielles en charge de la pédagogie qui avaient mis en avant l'idée de continuité pédagogique comme ailleurs dans le monde, se sont trouvées freinées dans leurs actions par la question de l'inégalité sociale et numérique mais aussi par les disparités de tous ordres (moyens techniques et encadrement) entre les universités. En fait, cette continuité pédagogique a, malgré tout, montré une conception verticale dominante de la pédagogie par l'institution universitaire, et ce en dépit du travail accompli sur la problématique du tutorat dans la réforme par le MESRS. Par contre, un autre partenaire s'est invité dans la classe : les parents. Ceux-ci sont devenus plus visibles en intervenant auprès des enseignants et en expliquant même les difficultés rencontrées par leur

progéniture. Cette intrusion dans le monde encore fermé des familles est vécue comme une nécessité par toutes les parties prenantes. Était-ce un moment privilégié ou l'expression d'une panique générée par la crise ? Quelle continuité alors, lorsque tout le monde essaie de s'en sortir indemne, mais où le lien pédagogique entre professeurs et étudiants, devant travailler pour l'acquisition de connaissances est presque rompu ou est extrêmement tenu ? L'impréparation, qui constitue la face immergée de la gouvernance des institutions universitaires, s'est donc aggravée par une continuité pédagogique décrétée de manière descendante mais perçue différemment par des enseignants paniqués, à la recherche de solutions plus ou moins adéquates avec des moyens personnels embryonnaires mais manquant de compétences appropriées en l'absence d'outils numériques et d'habiletés plus sophistiquées.

Globalement, la Covid-19 a pris tout le monde de court. Aussi, le ministère de l'enseignement supérieur a-t-il essayé de freiner l'impact négatif subi par les différentes formations en dépit des contraintes imposées par le confinement social. La faible réactivité des universités, en dépit des moyens mis à la disposition de la réforme, a été rendue plus critique par la rupture de la routinisation des procédés et méthodes, proche de l'habitus bourgeoisien qui associe socialisation (caractérisée par des normes et des valeurs propres à la mini-société classe) et actions des individus. En outre, l'illectronisme<sup>8</sup> généralisé des partenaires pédagogiques a été identifié comme le premier frein à l'ouverture de l'université vers ses environnements académiques et professionnels et vers l'innovation. En fait, les universités se sont retrouvées comme l'a si bien décrit Murat<sup>9</sup> en train de construire un avion tout en volant à travers un ouragan, c'est-à-dire contraint de trouver des réponses immédiates idoines à des situations-problèmes inédites.

## Les contrecoups de la pandémie

La Covid-19 a eu des effets assez négatifs pour l'ensemble des pays dans le monde. Ainsi, « plus de 1,5 milliard d'élèves et de jeunes dans le monde sont ou ont été touchés par la fermeture des écoles et des universités en raison de l'épidémie de Covid-19<sup>10</sup> ». Ce qui équivaut à 91.3% des apprenants inscrits, qui ont souffert à des degrés variés selon la réactivité et les moyens des pays, des institutions éducatives et des acteurs politiques et éducatifs. Ce ne sont pas moins de 191 pays qui ont procédé au confinement à l'échelle nationale afin de parer au plus pressé pour

<sup>8</sup> L'illectronisme n'est pas une caractéristique des pays pauvres. Ainsi, dans une étude de l'INSEE, en 2019 en France, 15% des personnes de 15 ans ou plus n'ont pas utilisé internet sur une année, 38% manquent de compétence de base, 2% n'ont en pas du tout. L'illectronisme touche 17% de français, une personne sur quatre ne sait pas s'informer, une sur six n'a pas d'Internet et une sur cinq est incapable de communiquer via Internet.

<sup>9</sup> <https://www.nysut.org/news/2020/march/coronavirus-murat>. (Consulté le 05/06/2021).

<sup>10</sup> <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

progressivement apporter des solutions plus ou moins réalistes à tous les domaines de la vie sociale, politique et éducative.

Pour ce qui est de l'Algérie, les constats faits au niveau de l'enseignement supérieur ont révélé dans de nombreux cas un état de faible préparation (*preparedness*), pas de niveau et pas toujours en prise avec les réalités du terrain et des demandes des acteurs. Il faut reconnaître que les difficultés nouvelles imposées par la soudaineté et le caractère exceptionnel de la pandémie ont perturbé les plus grandes institutions dans le monde. Malheureusement, au niveau micro (les classes) il y a eu une absence sidérante d'un plan B à l'enseignement frontal habituel d'avant la pandémie pour assurer une *continuité pédagogique* pour situation de crise, et ainsi maintenir la qualité des formations pour assurer un certain équilibre entre présentiel et enseignement frontal. Cette continuité pédagogique est en fait une forme plus ou moins adaptée des activités usuelles qui évitera la perte de savoir et d'aptitudes planifiés tout en maintenant le lien enseignant-enseigné par le numérique. Cependant, définir cette continuité c'est relier deux temps opposés (le temps « normal » et le temps de crise), deux moments dans l'apprentissage qu'étudiants et enseignants ont vécu avec un certain stress. Cette non-rupture, 'fantasmée', ne peut être obtenue que par une continuité certaine entre les apprentissages, le type d'accompagnement, les aides prodiguées, et les pratiques pédagogico-didactiques développées auparavant. Il s'agit d'établir un pont entre les dispositifs élaborés face à l'immédiateté de l'évènement, et les pratiques antérieures pour donner le sentiment d'une continuité. La continuité construit un ensemble cohérent entre l'avant et le pendant. En réalité, dans la situation antérieure, il n'y a pas eu, ou très peu, de conception d'enseignements hybrides systémiques<sup>11</sup> (mixant à des degrés différents : enseignement présentiel et à distance), en dépit d'un supposé intérêt soutenu pour les TICE par les autorités éducatives depuis des décennies, mais non traduit sur le terrain. L'engouement pour la technologie ne date pas d'aujourd'hui, mais les institutions sont restées suspendues à un vœu, voire un espoir, qu'elles n'ont pas traduit sur le terrain pédagogique ni avant, ni pendant la réforme LMD. Encore un acte manqué.

## **L'illusion de la continuité pédagogique**

Concernant la notion de continuité, force est de constater que les leçons du confinement pour une reprise « normale » (*the new normal*) n'ont pas été tirées à partir des différents contextes. La première réflexion concerne la définition même de continuité qui peut être curriculaire et/ou pédagogique.

---

<sup>11</sup> Elaborer des dispositifs complémentaires, entre présentiel et à distance, qui créent un ensemble cohérent comportant des moyens, des ressources, des méthodes d'acquisition/enseignement permettant l'interaction entre des parties prenantes avec des stratégies complémentaires (enseigner induit une manière d'apprendre), créant un environnement idoine, non étranger, pour atteindre un objectif commun.

Cependant, ce n'est que le changement curriculaire qui a été pris en charge par la mise sur le site des universités de cours (sans distinction parfois entre : cours, TP et TD). Par ailleurs, cette continuité ne pouvait être totalement pédagogique car il n'y a pas eu d'accompagnement systématique, ce qui constitue la définition première de la pédagogie (en fait, l'étudiant s'est retrouvé plus esseulé que d'habitude). Néanmoins, était-elle possible ? Non, car il aurait fallu prévoir ce que la pandémie a fait subir à tous les niveaux, et en mesurer les impacts pour en amortir le choc. Il y a eu plutôt rupture avec les pratiques pédagogiques précédentes plus traditionnelles. Aussi, la supposée continuité pédagogique est devenue en fait un exercice de résolution de problèmes sans fin que ne fait qu'accroître la nécessaire réactivité des enseignants niveau de la transmission des savoirs et de leur acquisition mais aussi de leur évaluation. En fait, au niveau supérieur, la continuité pédagogique a servi à qualifier surtout une volonté managériale, pas une démarche pédagogique avérée pour répondre aux demandes du terrain de manières différenciées vu les différentes réalités (université, école supérieure, institut...) auxquelles ont dû faire face autant les étudiants que les enseignants, avec des degrés divers de fortune et de réussite. Cette notion ne cache-t-elle pas plutôt un alibi pour ne pas dire les choses et rassurer des partenaires toujours en panne d'idées et en panique face à une réactivité institutionnelle loin des normes établies ?

La continuité pédagogique ne se décrète pas. Elle se pense, surtout qu'il faut changer de paradigme en introduisant l'autonomie dans un système qui consacre l'hétéronomie, mais ne pouvant se faire du jour au lendemain, sauf dans le discours tortueux du politique. Il y a eu/il y aura discontinuité dans un service caractérisé usuellement par une routinisation<sup>12</sup> pédagogique ne prenant pas en compte les situations exceptionnelles ou innovantes. En outre, passer du Triangle Didactique Simple (savoir-enseignant-étudiant) au Triangle Didactique Double (savoir-enseignant-étudiant vs. savoir-technologie-étudiant) ne peut constituer une continuité, et donc ne peut rassurer aucune des parties prenantes.

### ***L'impréparation: défaut d'anticipation, excès de politisation ou surdose de bureaucratiation ?***

En janvier 2016, le Ministre de l'ESRS lançait de manière prémonitoire que le système d'enseignement universitaire devait passer au stade de

<sup>12</sup> « Les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet : 1) de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignants ; 2) de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention ; 3) d'augmenter la stabilité des activités ; 4) d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves ; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles ». Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

« l'efficacité », « l'adaptation » et de « la qualité ». Cependant, les dégâts causés par la pandémie montreront plus tard qu'aucune de ces qualités n'était encore atteinte pour faire face aux aléas d'un événement non anticipé. Dans le même ordre d'idée, en février 2020, le nouveau ministre avait exprimé sa volonté de réformer le système de l'enseignement supérieur en l'adaptant aux nouveaux besoins économiques, **technologiques**<sup>13</sup> (encore un vœu pieux !) et sociaux.

Il est clair que la pandémie a rendu plus visible l'état-des-lieux des institutions universitaires sur les plans administratif, managérial et pédagogique, prises entre des intentions louables et un suivi délétère qui freinera le niveau d'anticipation de ces universités. Ainsi, la sérieuse question de la fracture numérique aux niveaux méso (établissements) et micro (individus), où le numérique devait constituer la colonne vertébrale de l'action pédagogique d'urgence n'a pas répondu à l'appel. Il y a certes lieu de souligner l'inadéquation entre des politiques éducatives qui devaient s'inscrire dans la logique des TIC depuis au moins deux décennies et le terrain des utilisateurs potentiels. Il y avait en fait un monde de différences qui vient d'être révélé aux acteurs eux-mêmes. La Covid-19 a contraint les autorités et les autres parties prenantes à relever de véritables défis qui ont mis à nu un déficit de responsabilité réactive et projective. Au-delà des engagements de circonstance, il existe un véritable défi et une réelle responsabilité dont doivent faire montre les différents acteurs. Ces défis invitent les professionnels de l'éducation, ainsi que les parties prenantes à débattre, à s'engager et à agir.

La pandémie a montré de façon différenciée l'étendue des dégâts qu'a fait subir l'impréparation des institutions universitaires. Cette impréparation est en amont structurelle (cf. l'étude de PISA en 2018, reprise dans un rapport de l'OCDE 2020). Elle est d'abord l'expression de disparités entre pays voire à l'intérieur d'une même aire géographique, et ensuite entre les apprenants eux-mêmes. En plus, beaucoup d'étudiants n'ont pas d'espace personnel, et l'outil informatique (PC) manque à bien des étudiants. Cette problématique a été rarement soulevée avant la pandémie. Par ailleurs, la disponibilité d'Internet reste un autre facteur discriminant en notre pays. Cette question est, nous semble-t-il, d'ordre plus politique qu'éducatif. À partir de là, les supputations sont légion, et d'aucun intérêt dans une réflexion qui est plus de l'ordre de la science. L'autre impréparation qui nous intéresse est d'ordre plus pédagogique, didactique, psychopédagogique voire technopédagogique. A la décharge d'une majorité d'enseignants, il faut relever que très peu de professeurs utilisaient des dispositifs pédagogiques numériques qu'ils auraient pu intégrer dans le format de leur enseignement. Mais cela était avant. Il y a donc inexistence pour la majorité d'un enseignement hybride vu que les enseignements à l'université sont

---

<sup>13</sup> Nous soulignons.



majoritairement en présentiel, même si le Ministre a annoncé à la presse (15 Mars 2021) l'inclusion permanente de formations hybrides dès la rentrée prochaine.

Néanmoins nous avancerons que l'impréparation des universités se situent au carrefour de manques et d'excès : un manque d'anticipation, les universités étant peu « rôdées » à la projection/prospective, l'excès de politisation, la politique n'est jamais bien loin des décisions politiques et au trop plein de bureaucratisation des universités<sup>14</sup>.

## Émergence d'une routine pédagogique de substitution ?

Deux paramètres ont émergé après les lentes tentatives de mise en place d'un dispositif pédagogique de sauvetage : d'abord la logistique (les équipements) et un retard assez palpable sur le plan de la littéracie numérique de la communauté de pratiques. Malgré les bénéfices de l'outil technologique, les méthodes traditionnelles frontales, les formations en pratique ont souvent annihilé cet avantage. Encore pire, cette littéracie numérique semble être l'apanage de la jeune génération qui reste plus prompt à suivre son avatar (les réseaux sociaux) que de se lancer dans son exploitation scientifiquement productive. Cependant, face à une routine de substitution, il y a eu un accroissement d'une réactivité nourrie de résilience<sup>15</sup> d'un des partenaires de l'université pour faire face à cette pédagogie imposée en remplacement de méthodes plus coutumières. Les différentes pressions auxquelles tous les acteurs de la scène pédagogie ont dû faire face (psychologique, économique, sociale, institutionnelle), ont renforcé la capacité à vivre, à se développer en surmontant les échecs traumatiques et l'adversité. L'écosystème pédagogique antérieur synonyme d'équilibre, pendant la pandémie n'a pu être reproduit jusqu'à présent. Cette capacité à faire face à l'adversité (Rehm, 2015) et à rebondir (Tisseron, 2007, p. 10), s'est renforcée par l'interaction des enseignants avec leurs étudiants et leur administration pour sortir de cette étrange situation faite de contraintes contre le « normal ». La carence du service public de formation universitaire révélée par la pandémie, a montré un service qui s'est, en partie, déresponsabilisé vis-à-vis des étudiants et de leurs parents. Est apparu ensuite une pédagogie de substitution misant d'abord sur une hybridité pédagogique (enseignement à distance et en présentiel), déséquilibrée avant que le présentiel ne reprenne sa part majoritaire. Il est vrai qu'il faut dans le

<sup>14</sup> Voir la place non réglementaire qu'occupent les associations estudiantines (plus d'une dizaine) dans les campus, et la pléthore du staff administratif en comparaison avec le corps enseignant.

<sup>15</sup> "Resilience is better understood as the opportunity and capacity of individuals to navigate their way to psychological, social, cultural and physical resources that may sustain their well-being and their opportunity and capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided and experienced in culturally meaningful ways". (Spencer, 2015, p. 27). Lire Tisseron (2012). *La résilience*. Paris : PUF.

cadre de l'interaction enseignant-étudiant développer des patterns d'échanges communicationnelles co-construits et ritualisés dans le cadre du rapport enseignant-enseigné. Dans le « new normal » la régulation des interactions d'assistance ou d'accompagnement, en face-à-face ou à distance (synchrone ou asynchrone) reste(ra) encore l'apanage du médiateur (l'enseignant).

## La fracture numérique et l'illectronisme ambiant

L'hybridité imposée par les circonstances s'est heurtée au technologique embryonnaire dans la majorité des cas. Il est vrai que le numérique de par le monde semble être la chose la moins bien partagée. Certains pays ont jusqu'à 100% des élèves qui ont l'internet (Finlande, Island, Danemark...), quand d'autres moins fortunés ont moins de 60% (Maroc, Philippines ou Indonésie...). Néanmoins, les gros pourcentages ne révèlent pas toujours les grandes disparités entre écoles favorisées et défavorisées (Turquie, Mexique ou Colombie). Sur le plan national, l'appel au numérique pédagogique a rencontré un obstacle quasi insurmontable, le taux de pénétration d'Internet<sup>16</sup>. Ce taux (selon l'Autorité de Régulation de la Poste et des Communications Électroniques (ARPCÉ), au 4ème trimestre de 2019), est assez faible, même s'il a atteint les 3.569.176 d'abonnés. Environ 37 millions d'abonnés utilisent l'Internet Mobile en Algérie. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, une étude récente (Messakher, H, ENS Bouzaréah) montre que sur 237 étudiants en fin de cycle, 24% utilisent Internet à haut débit, 32% font appel aux opérateurs de téléphonie mobile et 44% partagent une connexion avec autrui. En termes de fréquence, 25.3% l'utilisent tout le temps, tandis que 11.8% ont rarement accès. Peut-on logiquement parler de contexte propice à l'emploi équitable du numérique dans le pédagogique ?

Parallèlement à ce déficit technologique, les différents acteurs universitaires avaient avoué avoir eu des difficultés face à l'outil informatique. Cet illectronisme<sup>17</sup> (*information illiteracy*) omniprésent dans la phase-Covid, a été un paramètre récurrent dans le blocage de la machine éducative, qui proposait un semblant d'enseignement hybride. L'hybridité est sûrement une réponse temporaire pour l'enseignement aujourd'hui. Une condition cependant, cet illectronisme doit être pris en charge sérieusement dans un cadre générique que propose la Commission Internationale sur les Futurs de l'Education (2020) à l'échelle mondiale. En outre, il ne faut pas

---

<sup>16</sup> Selon le Global Digital Insight (Janvier 2021), il y a eu 26.35 millions d'utilisateurs d'internet, avec une pénétration à 59.6%, 25 million d'utilisateurs de médias sociaux et enfin 46.82 millions de connections mobiles.

<sup>17</sup> L'illectronisme est entendu comme l'inhabileté numérique, illettrisme numérique, ou encore illettrisme électronique. Il est la difficulté, voire l'incapacité, que rencontre une personne à utiliser les appareils numériques et les outils informatiques en raison d'un manque ou d'une absence totale de connaissances à propos de leur fonctionnement.

trop se fier à la fausse notion de *digital natives* (les natifs du numérique) quand ceux-ci ne sont pas légion et semblent pour la plupart plus occupés par le ludique. Pour demain, dans un monde post-Covid, l'hybridité doit être repensée. Pour cela, le numérique « cosmétique » doit laisser la place à une véritable révolution pédagogique. Il est aussi vrai que les théories<sup>18</sup> existent pour le meilleur apprentissage/enseignement possible. Il y a donc nécessité de penser à la systématisation d'une éducation on-line complémentaire à la formation frontale. La faiblesse générique et constante du numérique qui frappe sûrement plus durement les enseignants d'anciennes générations est cet illettrisme, même si des actions sont menées dans ce sens-là pour en réduire l'impact.

### Quel avenir pour l'hybridité dans l'enseignement ?

Un peu comme une bouée de sauvetage, les enseignements hybrides sont devenus récurrents dans les discours des autorités pour pallier l'urgence des nouveaux défis et en faire la panacée que ce recours constituerait aux yeux de la majorité des parties prenantes. Néanmoins, cette hybridité a-t-elle été pensée et organisée pour la meilleure réception possible des savoirs ? A-t-on alors pensé si les compétences techniques et didactiques de l'enseignant sont bien maîtrisées, et si les savoirs sont numériquement didactisés ? Sur le plan pédagogique, l'absence de feedback a été assez handicapante pour les deux parties. Ainsi, les étudiants ont dit avoir souffert du manque d'accompagnement. Cette démarche a on ne peut plus isolé l'étudiant en manque souvent de soutien psychologique que de savoirs bruts « balancés » sur les plateformes des universités sans presque aucune préoccupation psychopédagogique ou didactique (didactisation des contenus et savoirs disciplinaires). Quels résultats des apprentissages (*learning outcomes*<sup>19</sup>) ont pu être ainsi obtenus ? Cette nouvelle approche d'enseignement, de l'avis des étudiants, a poussé ceux-ci à être des utilisateurs plus actifs et ne plus se contenter de « subir » le cours de leurs enseignants. Dans la contrainte et sous l'urgence, s'est ainsi développé un « enseignement mutuel » de substitution (*peer learning*). Les étudiants ont parfois été des substituts de fortune des enseignants n'assurant pas le présentiel. En outre, il a été relevé par les facultés concernées un taux de défection assez élevé des étudiants (+ de 70%) qui se sont contentés bien souvent du seul relai existant en la personne de leurs représentants pour 'récupérer' des cours.

Il semblerait néanmoins que l'enseignement hybride ait de beaux jours devant lui puisque le ministère vient de publier un arrêté<sup>20</sup> dans lequel est

<sup>18</sup> Depuis les années 1980, les langues étrangères ont pu théoriser sur ce qui est nommé *computer-mediated language learning* ou sur la communication assistée par ordinateur (CMC).

<sup>19</sup> Ils associent le cognitif, l'affectif et le psychomoteur.

<sup>20</sup> Arrêté n° 055 du 21/01/2021 fixant les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogiques, de l'évaluation et de la progression des étudiants,

déclaré le caractère permanent de ce type d'enseignement : « La combinaison des modes d'enseignement à distance et en présentiel, appelé enseignement hybride, est adopté au titre de l'année universitaire 2020/2021 ». Cette imposition appelle nécessairement la sempiternelle question du débit internet et des moyens technologiques pour réaliser correctement un tel enseignement. La question technique est de même contrebalancée par une question pédagogique. La technopédagogie dans la formation des partenaires pédagogiques à cette méthodologie d'enseignement/apprentissage, prévue néanmoins dans les formations à l'entrée des nouveaux recrutés, reste une problématique loin d'être résolue.

### **L'éthique professionnelle : la sacrifiée de la pandémie**

En cette période de crise, la dimension éthique s'est retrouvée au-devant de la scène pédagogique où les étudiants ont été complètement désorientés. Il est vrai que les étudiants se sont souvent trouvés confrontés à l'absence prolongée des enseignants et dont la mise en ligne de leurs cours n'a pas réussi à combler le manque ou l'absence de l'un (le cours) ou de l'autre (l'enseignant). Entre le présentiel minoritaire face à des groupes réduits et l'enseignement en ligne qui s'est réduit à une portion congrue : la simple mise sur la plateforme universitaire de cours non didactisés voire même récupérés de sources non citées, l'étudiant s'est complètement remis à l'éthique et au professionnalisme des enseignants. Les réflexions éthiques ont foisonnées pendant la pandémie Covid-19 principalement sur les questions de responsabilités et d'implications éthiques des uns et des autres dans un système universitaire assez désorganisé. Les enseignants ont dû réinventer de nouveaux processus d'enseignement pour se mettre au diapason d'apprentissages plus proches de la résolution de problèmes. Mais c'est surtout l'éthique des valeurs (respect et intégrité) des enseignants en tant qu'individus qui a été la plus sollicitée et battue en brèche. Il y a eu aussi des remises en question qui imposent à tout enseignant de se conformer à des règles et normes édictées par la Charte d'éthique et de déontologie (versions de 2010 et de 2020), et qui balisent l'idée du bien dans l'espace universitaire. Certains ont même souligné la nécessité d'une éthique prédictive qui permettrait à l'enseignant d'être aussi dans le monde d'après, dans le monde du devenir dans une société, elle-même soumise aux aléas de l'évolution, mais prête à tout ajustement positif.

### **Conclusion**

La première des conclusions à tirer de l'épisode de la Covid-19 au sein des universités est que : « Nous ne pouvons pas revenir au monde d'avant » (UNESCO). Ce que vient de vivre et de subir l'université n'est pas une crise

du système de formation, mais est un moment révélateur de l'obsolescence de plusieurs pans des institutions universitaires et du non achèvement pour beaucoup d'institutions du Supérieur des dispositifs divers de la réforme LMD. Ailleurs, les décideurs ont même théorisé ce qu'ils ont appelé : *the new normal*. La classe traditionnelle est-elle donc totalement remplaçable par une surexploitation du numérique (la panacée à nos manquements). Le numérique n'intègre nullement la redondance pédagogique, ni l'évaluation informelle en continu, qualités essentielles d'un bon enseignement. Par ailleurs, la salle de classe est bien plus qu'un espace physique ou d'un regroupement d'un certain nombre d'humains. C'est oublier qu'enseigner est une préoccupation DE et POUR l'humain et où le contact physique est une donne-clé. En outre, si une certaine routinisation est nécessaire, l'enseignement supérieur a besoin de se préparer aux défis de demain, sans se laisser surprendre. Covid-19 ou pas ! L'apprentissage mixte (*Blended Learning*<sup>21</sup>) qui nécessite un minimum de maîtrise des rudiments de l'enseignement à distance doit pousser vers un renforcement des capacités de l'enseignant universitaire. La simple mise en ligne des cours pendant la pandémie a été vécue comme un supplice du Tantale pour eux (pour les concevoir et les écrire) et pour leurs étudiants (pour les décrypter). L'université n'a pu rattraper son retard sur la maîtrise des quatre compétences-clés du 21<sup>ème</sup> siècle : la pensée critique (*Critical thinking*), la créativité, la collaboration et la communication. En outre, **la pédagogie transformationnelle (Mezirow 1990-2000 *Transformative Learning*<sup>22</sup>)** mise en avant aujourd'hui, **en ces temps difficiles alliée à l'autoformation de tous les apprenants** permettrait une meilleure réponse pédagogique puisque trois niveaux seront impliqués, psychologique (changement de soi), de conviction personnelle (nos croyances) influant notre vision du monde et notre comportement (notre style de vie), auxquels nous ajouterons la dimension linguistique prise en étau entre le processus de dévalorisation et de délégitimisation les langues non-standards, des dialectes et de leurs cultures (Messekher et Miliani, 2020, p. 151).

Longtemps encensé, l'enseignement à distance s'est avéré être un château de cartes avec les nombreux dysfonctionnements. « L'université à la maison » est donc devenue une réalité plus stressante pour beaucoup car ne présentant pas de sécurité assez élevée pour permettre des enseignements/apprentissages adéquats et en adéquation avec les profils de nos étudiants. L'option d'un enseignement à distance semble être un choix

<sup>21</sup> Enseignement mixte mêlant cours en présentiel et en e-learning (apprentissage en ligne) à la vitesse déterminée par l'étudiant.

<sup>22</sup> Elle se caractérise par trois phases : la réflexion critique, le discours réfléchi et l'action, toutes menant vers une autoformation de l'étudiant. Elle est un support qui permet aux étudiants de réfléchir de manière critique et adaptée à leur réalité, mais aussi de prendre conscience de leurs responsabilités dans toutes les actions initiées par l'enseignant. Elle est aussi empathie et capacité à réagir de manière positive face à toute crise.

imposé plus par les circonstances qu'une technique murement choisie ou planifiée : quel avenir alors? Quelle perspective ? Peut-on déclarer comme vient de l'annoncer le MESRS, le 15 Mars 2021, reprenant l'arrêté n° 055, que l'expérience de l'enseignement hybride, en présentiel et en distanciel, « constitue une opportunité pour l'adoption de ce mode d'enseignement, à titre permanent dans le système d'enseignement supérieur<sup>23</sup> » ? Ne va-t-on pas ainsi vers un enseignement moins familier et de plus en plus déshumanisé et un système qui met en avant la « communication asynchrone » ? Faut-il aussi rappeler que *l'information literacy*, qui est la capacité à accéder à de l'information pertinente, souvent par le medium de la langue anglaise (double contrainte), est une compétence à faire acquérir par tous, dans le système éducatif ?

Il s'agit aujourd'hui de faire face à l'incertitude et à la difficulté de choisir (voir le problème des vaccins). L'université n'est-elle pas elle-même dans une phase d'incertitude. L'inédit et la soudaineté de la pandémie, pour laquelle il n'existe pas de données ou d'information fiables sur la base desquelles tout décideur, aux niveaux macro ou micro, ne peut évaluer ce qu'il faut choisir en priorité. Il s'agit pour toutes les parties prenantes d'agir préventivement. Ne faudrait-il pas alors des cellules ou des centres de veille pédagogique et managériale pour aider à la décision en travaillant l'anticipation<sup>24</sup> (le nouveau management, les nouveaux métiers, l'alternative à l'évaluation sur table, etc.) ?

Par ailleurs, le numérique appelle à des innovations à l'infini dont on ne mesure encore ni l'importance ni la portée. Etre ou ne pas être dans la modernité/l'innovation, ou en payer le prix<sup>25</sup>. On pensera toujours pouvoir rattraper le retard quand ceux qui, ailleurs, ont la maîtrise du numérique seront déjà confortablement installés dans le *monde d'après*. Le décalage technologique se développera de manière exponentielle dans les décennies à venir. Et la non-maîtrise de l'outil accélérera notre dépendance et notre manque d'efficacité pédagogique. Cependant, la surenchère sur le numérique qui ne se traduit pas par une prise en charge responsable sur le terrain de la pédagogie, nous rappelle d'autres temps où la méthode magique était un éternel Sisyphe : toujours tenté mais rarement atteint. C'est pour cela que l'épisode du Covid-19 pose la question : L'apprenant peut-il se passer de son enseignant et s'en remettre entièrement à la technologie ? Le numérique est-il LA solution en tous temps et en tous lieux ? Tout être humain, s'il est capable d'apprendre (éducabilité de tous) et seul (l'autonomisation progressive des étudiants encore à venir !), aura toujours besoin d'orientation

---

<sup>23</sup> *El Watan* du 17 Mars 2021, p. 17.

<sup>24</sup> Procéder de manière graduelle : passer d'une attitude simplement réactive (mais empêcher la survenance du même événement), passer à une attitude préactive (se préparer aux risques prévisibles) et finir par l'attitude proactive la plus sophistiquée (agir par anticipation).

<sup>25</sup> Le 24 janvier 2021, intervenant sur la radio chaîne 3, le Ministre de l'ESRS a précisé qu'il fallait procéder à *une rupture avec toutes les anciennes pratiques*.

(prodiguée par un enseignant : éthique de la sollicitude<sup>26</sup>) dans les choix illimités proposées dans les savoirs savants pour satisfaire autant ses besoins, ses désirs que ses manques. La Covid-19 aura réussi à mettre l'université algérienne au centre des préoccupations des uns et des autres face à ses défis, d'aujourd'hui et de demain, ainsi que de ses responsabilités vis-à-vis des étudiants et de l'éducation de qualité. La future loi d'orientation, encore en débat, montre un saut qualitatif dans le management de la chose pédagogique mais reste assez 'frileuse' sur les questions d'autonomie des institutions et du financement de ses actions et de ses engagements sociétaux (employabilité et adéquation formation-emploi). Elle devrait éviter de prendre le chemin d'une conception techniciste de l'éducation où la transformation numérique de l'enseignement supérieur ne peut occulter la paideia antique ni l'humanisme des siècles des lumières ou de celle de Carl Rogers. Le désir de transmettre chez l'enseignant, ce '*plaisir imaginé*' (Ricoeur), doit toujours le pousser par-delà sa volonté à aller vers ce geste, et tendre autant vers la satisfaction que la plénitude, même en face de l'adversité, le réel, ou une crise comme la pandémie, qui le dérouté, un instant, pour ensuite « vingt fois sur le métier remettre son ouvrage » (Boileau). Une leçon que la pandémie n'a cessé de marteler.

## Bibliographie

Alioui, M. (2014). *Le Système LMD en Algérie : 10 ans après, quel bilan ?* <http://www.alhubeco.com/systeme-lmd-en-algerie-10-ans-apres-quel-bilan/>

Bellier, S. (2003). *L'anticipation : l'éternel mirage du management ?* Paris : librairie Eyrolles.

Berrouche, Z., & Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain, *Revue des Sciences Économiques et de Gestion*, 1(07).

Ghouati, A. (2014). La réforme LMD au Maghreb. Eléments pour un débat sur l'université. Dans D. Guerid (coord.), *Repenser l'université*. Alger : Arak Editions.

Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), pp. 467–496.

Messekher, H., & Miliani, M. (2017) *Education in Algeria: Challenges and Perspectives*. Dans S. Kirdar (editor), C. Brock (series editor), *Education in the Arab World - Education around the World*. London : Bloomsbury Publishing.

Mezghiche, M. (2014), *Le bilan de la réforme LMD : une réforme pour quels objectifs ?* <http://www.raina-dz.net/IMG/pdf/bilan-lmd>.

Miliani, M. (2019). Le désengagement des enseignants: Insatisfaction professionnelle ou construction du moi personnel ? Dans E. Théodoropoulou, Actes de la 1<sup>ère</sup> Biennale Internationale de Philosophie Pratique. Philosophie en praxis. Le geste philosophique : engagements politiques, éthiques, éducatifs,

<sup>26</sup> Elle réunit soin et soucis pour l'autre.

artistiques, *L.R.Ph.P.* Rhodes : Université d'Égée, ISBN : 978-618-81027-8-1, pp. 240-260.

Miliani, M. (2016). *Le discours de l'enseignant : responsabiliser/ autonomiser ou contrôler ?* Dans *Pouvoir(s): Expressions et représentations*. Presses Universitaires de Valenciennes.

Miliani, M. (2017). La réforme LMD : un problème d'implémentation. Dans *Insaniyat*, (75-76). Oran : Crasc.

Miliani, M. (2021). Educational leadership in Algeria: a decisive factor in the 2004 higher education reform. Dans D. Misfud & P. Landri (Eds) *Enacting and conceptualizing educational leadership within the Mediterranean region*. The Netherlands : Brill/Sense.

Rehm, D. (2015). The science of resilience and how it can be learned. [Audio blog post]. <http://dianerehm.org/show/2015-08-24/the-science-of-resilience-and-how-it-can-be-learned>.

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Dunod.

Spencer, M.-B. (2015, Septembre). Understanding vulnerability and resilience from a normative developmental perspective: implications for racially and ethnically diverse youth. *Developmental psychopathology*, 1, *theory and method*.

Toualbi-ThaÂlibi, N. (2011). Le système LMD, une réforme mal vendue. Dans *Liberté* (12 Sept. 2011 quotidien national).