

# **Enseignement distanciel à l'université algérienne en contexte pandémique : État des lieux, enjeux et perspectives**

**KHADRAOUI Errime, MESSAOUR Riad**

**Université Batna 2, Algérie.**

## **Résumé**

Pour des considérations économiques, portées par le capitalisme et l'ultralibéralisme, la formation est désormais considérée comme un investissement qu'il convient d'optimiser. La voie la plus privilégiée pour réussir ce défi semble être celle de la généralisation des EAD. En effet, nous assistons, et cela depuis au moins trois décennies à une démocratisation des TIC (matériels et logiciels) qui ne cessent d'envahir notre quotidien et à cette cadence tout ce qui pourra être numérisé/informatisé le sera y compris l'enseignement. De là, le Coronavirus n'est qu'un accélérateur de ce processus. Dans un contexte caractérisé par l'urgence de trouver des solutions et face à l'empressement de leurs mises en pratique, même les sociétés les plus développées peinent à apporter des réponses efficaces et efficientes à cette crise. À l'instar des autres systèmes de formation dans le monde, le système universitaire algérien s'est tourné vers l'enseignement distanciel afin de fructifier le confinement des étudiants et des enseignants. Toutefois, la voie dessinée et empruntée par les responsables du secteur ne semble pas convenir à la réalité à la fois de la société algérienne, mais également aux besoins et attentes de tous les acteurs de l'université algérienne. La présente contribution qui vise à décortiquer le contexte de transition d'un enseignement quasi exclusivement présentiel à un enseignement exclusivement distanciel dans un premier temps puis à un enseignement hybride dans un second temps, se propose à la fois de dresser un état des lieux et de mettre en exergue les dysfonctionnements à l'origine des difficultés rencontrées, mais également de proposer quelques pistes de réflexion à même d'optimiser l'évolution vers un enseignement hybride plus réussi. Ainsi, tout le propos de cette recherche est de répondre à la question suivante : tel qu'il est mis en pratique, l'enseignement à distance à l'université algérienne tient-il compte de tous les paramètres qui président à la conception des dispositifs de formation ? En d'autres termes, nous allons vérifier si le fait de se focaliser exclusivement sur le volet pédagogique (ingénierie pédagogique) et omettre les volets organisationnel et stratégique (le budget, capacité d'encadrement, plateforme, formation des formateurs...) ne condamnerait pas l'avenir des EAD en Algérie. Pour ce faire, nous nous sommes référés à la démarche ingénierique préconisée par Ardoin (2015). Ce dernier, estime que toute mise en place d'un système de formation ou de réajustement d'une offre déjà existante devra passer par un audit du contexte entourant la ou les formations. Dans cette perspective, nous nous sommes penchés sur les contenus mis en ligne par les enseignants afin de déterminer leurs conformités par rapport aux standards, nous avons par ailleurs

examiné les plateformes de télé-enseignement d'un point de vue d'accessibilité et de navigabilité. Il était question également de déterminer la fréquence des interactions entre enseignants et enseignés. Enfin, nous nous sommes intéressés aux profils des premiers responsables pédagogiques des établissements universitaires ainsi qu'au rôle joué par la tutelle notamment à travers leurs directives. L'analyse des données recueillies montre clairement que l'enseignement à distance en Algérie a été mené sur le seul front pédagogique. Par ailleurs, toute l'attention a été portée sur le processus d'enseignement et on a totalement négligé le processus d'apprentissage. De plus, le manque de formation des formateurs a conduit ces derniers à reproduire les schémas pédagogiques habituels (présentiel). Ce manque de rénovation dans les modalités didactiques s'est traduit également dans leurs pratiques évaluatives.

**Mots-clés :** enseignement distanciel- université algérienne- contexte pandémique- état des lieux

## Introduction

Pour des considérations économiques, portées par les multinationales, la formation est considérée comme un investissement qu'il convient d'optimiser. La voie la plus privilégiée pour réussir ce défi semble être celle de la généralisation des enseignements à distance (EAD dans la suite de notre texte) vu la démocratisation des TIC<sup>19</sup> à laquelle nous assistons, et cela depuis au moins trois décennies (Ricard, 2006). Ces dernières ont envahi notre quotidien à une cadence si accélérée que des dispositifs d'enseignement et de formation à distance — comme les plateformes — ont été développés puis mis en œuvre (Burton *et al.*, 2011). L'intérêt d'implanter et de consolider ces dispositifs se justifie par leurs avantages multiples (bénéficier des apports des experts étrangers, économiser les frais de formation...), d'où la numérisation de l'enseignement à laquelle nous assistons ces derniers temps. Mentionnons que la pandémie du coronavirus ne constitue qu'un accélérateur de ce processus.

Bien que ces dispositifs aient jusqu'ici réussi à éveiller la curiosité de certains auteurs, chercheurs et enseignants algériens subjugués par leur nouveauté et leur utilité, ils ne constituaient que des outils supplémentaires investis pour consolider les apprentissages et appuyer les modes d'enseignement existants (Benabed et Kadi, 2019). Cette affirmation est loin de représenter la situation actuelle caractérisée par l'urgence de trouver des solutions et de les mettre en pratique pour apporter des réponses efficaces et efficientes à cette crise imposée par le Coronavirus. À l'instar des autres systèmes de formation dans le monde, le système universitaire algérien s'est tourné d'abord vers un enseignement distanciel, puis à un enseignement hybride afin de fructifier le confinement des étudiants (Lassassi, Lounici, Sami, Tidjani et Benguerna, 2020). Toutefois, la voie dessinée et empruntée par les responsables du secteur ne semble pas convenir à la réalité de la société algérienne ni aux besoins et attentes de tous les acteurs de l'université algérienne.

Cette transition d'un enseignement quasi exclusivement présentiel à un enseignement exclusivement distanciel dans un premier temps, puis à un enseignement hybride dans un second temps, retient notre

---

19 Technologies d'information et de communication.

attention dans la présente contribution qui se propose à la fois d'évaluer la formation à distance mise en œuvre, d'identifier les difficultés rencontrées pour déterminer leurs origines et de proposer quelques pistes de réflexion à même d'optimiser l'évolution vers un enseignement hybride plus réussi. Tout le propos de cette recherche est de répondre à la question suivante : tel qu'il est mis en pratique, l'enseignement distanciel à l'université algérienne tient-il compte de tous les paramètres qui président à la conception des dispositifs de formation ?

Nous nous sommes penchés sur les contenus mis en ligne par les enseignants afin de déterminer leurs conformités par rapport aux standards. Nous avons par ailleurs examiné les plateformes de télé-enseignement d'un point de vue d'accessibilité et de navigabilité. Enfin, nous nous sommes intéressés aux profils des premiers responsables pédagogiques des établissements universitaires ainsi qu'au rôle joué par la tutelle notamment à travers leurs directives.

## **État des lieux sur l'enseignement distanciel en Algérie avant la crise sanitaire**

La formation universitaire en Algérie a toujours opté pour un enseignement présentiel jugé plus rentable et plus adapté à la particularité des étudiants algériens. Bien que ces dernières années des dispositifs d'EAD ont été créés puis exploités, les modes classiques de formation demeuraient privilégiés. En effet, les plateformes n'ont pas pu attirer les enseignants qui ne les maîtrisaient pas suffisamment ni les étudiants qui se montraient aussi réticents que leurs enseignants (Lassassi, Lounici, Sami, Tidjani et Benguerna, 2020).

Les premières initiatives de la généralisation des EAD ont vu le jour fin 2015 et début 2016 à travers la mise en place d'un programme de formation au profit des enseignants universitaires fraîchement recrutés. En effet, dès la rentrée 2015/2016 le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique a promulgué l'arrêté N° 932 du 28 Juillet 2016 qui impose aux nouvelles recrues une formation consacrant un volet non négligeable à l'enseignement distanciel. L'année universitaire suivante (2016/2017), un projet pilote de master en ligne a été lancé dans certaines universités du pays (Benabed et Kadi, 2019). Outre ce projet, l'université algérienne tente de proposer des formations exclusivement en ligne comme c'est le cas de l'université de formation continue d'Alger (UFC) qui est en train de lancer des formations de Master en ligne. Mentionnons que l'UFC a « *joué en effet le rôle de précurseur* » dans ce mode d'enseignement à travers des formations continues assurées à distance (Benabed et Kadi, 2019).

Cette généralisation des EAD intervient après des tentatives d'intégration des nouvelles TIC à travers le télé-enseignement qui « *a été officiellement introduit dans les universités algériennes dans le cadre "des objectifs stratégiques 2007-2008-2009", et ce, afin de soutenir la formation présentielle en permettant la gestion du nombre toujours croissant d'étudiants par rapport au nombre insuffisant d'enseignants, surtout dans certaines zones du pays*(MESRS, 2010) » (Benabed et Kadi, 2019 : 21).

Sur le plan stratégique, et bien qu'il y ait eu de louables tentatives comme celles citées plus haut, nous déplorons l'absence d'une stratégie claire proposant une vision à court et à moyen terme de la mise en place de l'enseignement distanciel. Ce constat repose sur les insuffisances relevées un peu partout au sein de nos universités, nous en citons dans ce qui suit quelques-unes :

- Absence d'espaces numériques dans les campus universitaires ;
- Nombre restreint de plateformes dédiées à ce nouveau mode d'enseignement ;
- Manque de formateurs hautement qualifiés pour prendre en charge la formation des enseignants universitaires ;
- Matériels et logiciels dépassés.

## **Description du contexte de transition**

Avec la crise sanitaire que connaît le monde, les universités algériennes se sont vues dans la nécessité de recourir à des modes d'enseignement plus récents et plus appropriés. Le confinement imposé a en effet aboli tout enseignement présentiel et contraint les acteurs impliqués à s'adapter aux nouvelles exigences. L'enseignement à distance jusqu'ici négligé est proclamé comme le remède qui pourrait déparalyser les universités algériennes désertées pendant des mois. En effet, une fois que le spectre d'un confinement prolongé a été confirmé, les responsables du secteur ont invité les enseignants universitaires à revoir leurs modes d'enseignement en les incitant à faire preuve de créativité et d'innovation pédagogiques.

Les décisions ministérielles prise (arrêté N° 633 du 26 aout 2020) ont invité les enseignants à publier leurs cours sur les plateformes des universités, à inscrire les étudiants pour qu'ils puissent les consulter, à proposer des activités consolidant les acquis, à créer des espaces d'échange favorisant les interactions. Ces décisions adressées aux enseignants visent à mettre en œuvre un enseignement en ligne qui prépare les étudiants à un enseignement présentiel intensif où les contenus et les ressources déjà exposés seront discutés puis analysés sur le modèle de la pédagogie inverséemais, en organisant ces enseignements dispensés à distance, les universités algériennes ont-elles pris en compte les particularités de nos étudiants ?

## **Constat d'échec**

L'enseignement à distance en Algérie a été mené sur le seul front pédagogique. Toute l'attention a été portée sur le processus d'enseignement, ce qui a totalement négligé le processus d'apprentissage. De plus, le manque de formation des formateurs a conduit ces derniers à reproduire les schémas pédagogiques habituels (présentiel). Ce manque de rénovation dans les modalités didactiques s'est traduit également dans leurs pratiques évaluatives qui ne semblent pas adaptées aux nouvelles exigences.

## **Rôle des étudiants**

Les dispositifs innovateurs sont par définition multiples et multiformes. Les responsables préconisent le recours aux plateformes où les enseignants créateurs de cours peuvent partager toutes les ressources dont les étudiants ont besoin, publier des activités, créer des espaces d'échanges, etc. (Marcant, 2016).

Cette réalité pourrait désorienter les apprenants algériens qui sont, faut-il le rappeler, très peu autonomes lorsqu'il s'agit de leurs formations. Effectivement, le basculement vers ce nouveau mode d'apprentissage, auquel ils ne sont pas habitués (Vidal, 2020), a accentué leur démotivation non seulement à cause de la non-maitrise des interfaces utilisées par les enseignants, mais également en raison du manque des moyens (Ordinateur personnel, accès à internet...) dont souffrent beaucoup d'étudiants. De plus, sur le plan décisionnel, les organisations estudiantines n'ont pas joué leur rôle dans les prises de décisions dans la mesure où leurs revendications se limitaient à l'aspect socioéconomique et délaissaient quelque peu le volet pédagogique.

De notre point de vue, il aurait fallu impliquer tous les enseignants, et cela dès les premiers instants, dans l'analyse de la situation et dans la proposition des mécanismes permettant de gérer la situation de crise. En effet, face à une crise d'une telle envergure, on ne peut uniquement se contenter de réponses pédagogiques, dans la mesure où on a demandé aux enseignants de trouver des solutions sans les accompagner sur le plan stratégique et logistique.

## **Rôle des responsables**

Avant de parvenir aux considérations pédagogiques et à la créativité des enseignants, il convient d'abord d'analyser l'approche/démarche adoptée par la sphère stratégique ou décisionnelle.

Si dans les pays développés, les universités avaient toute la latitude pour évoluer et se moderniser sur le plan logistique et pédagogique à la fois, la nôtre s'est vue imposée une transition forcée. En effet, le processus de numérisation des universités algérienne peine à se généraliser. De ce fait, au lieu de parcourir ce chemin progressivement en se dotant graduellement de compétences et de moyens technologiques de plus en plus sophistiqués, l'université algérienne se retrouve contrainte de faire face aux défis d'un contexte 4.0 avec une des réflexions et un logiciel datant, dans le meilleur des cas, de l'ère 1.0. La situation actuelle est le résultat d'une posture attentiste dans laquelle s'est figée l'université algérienne, et ce depuis plusieurs décennies ; ce qui la condamne aujourd'hui à utiliser des dispositifs (outils technologiques), qui quand ils ne sont pas dépassés se révèlent peu innovateurs.

L'autre contrainte que nous avons pu relever est celle liée d'une part aux profils des premiers responsables pédagogiques au niveau de chaque établissement et d'autre part à la nature même de leur mission. En effet, comme le montre le tableau 1, une grande majorité de ces responsables n'ont pas eu de formation pédagogique les qualifiant à assurer pleinement leurs tâches.

Vice-recteurs chargés de la Pédagogie	Profils académiques
Université Annaba	Sciences de gestion
Université Batna 1	Mécanique
Université Batna 2	Mécanique
Université Biskra	Informatique
Université Bordj Bou-Arredj	Chimie
Université Constantine 1	Mécanique
Université Constantine 2	Psychologie/Sciences de l'éducation
Université Constantine 3	Géologie et environnement
Université El Oued	Lettres et Langue Arabe
El Taref	Géographie
Université Guelma	Psychologie
Université Jijel	Génie Civile
Université M'Sila	Économie
Centre universitaire Mila	/
Université Ouargla	Psychologie clinique
Université Oum El Bouagui	Informatique
Université Sétif 1	Sciences et Technologies
Université Sétif 2	Lettres et Langue Arabe
Université Skikda	Électricité
Université Souk Ahras	Mécanique

**Tableau 1 : Profil de formation des Vice-recteurs chargés de la pédagogie au niveau de la conférence régionale des universités de l'Est**

Ainsi, leurs expertises reposent essentiellement sur leurs expériences en tant qu'enseignants de telle ou telle discipline. Or, l'hétérogénéité des parcours de formation à l'université exige de ces responsables pédagogiques non seulement une connaissance approfondie des spécificités de chacun d'entre eux, mais également de vraies compétences à la fois ingénieriques sur la conception des programmes de

formation, mais également pédagogique : sur la manière de dispenser les contenus d'enseignement. De plus, leur mission consiste non pas à analyser le contexte académique pour proposer des dispositifs pédagogiques authentiques répondant aux besoins immédiats des étudiants, mais à veiller à l'application des textes (arrêtés, notes) prescrits par la tutelle. En ce sens, leur mission se cantonne à l'aspect de la conformité réglementaire. D'ailleurs, la quasi-totalité des décisions prises par les instances décisionnelles et appliquées dans nos universités ont un caractère généraliste, dans la mesure où elles ne tiennent pas compte des particularités de chaque spécialité.

## **Rôle des enseignants**

La réticence d'une bonne partie des enseignants à s'engager dans l'EAD est due au manque de compétences dans la mesure où le manque de formation freine considérablement l'usage des NTIC à des fins d'enseignement (Nucci-Finke, 2015). En effet, une absence d'une démarche réflexive qui les aurait amenés à questionner leurs pratiques et à se rendre compte de la nécessité d'entreprendre des formations est constatée. Les autoformations et les formations continues deviennent nécessaires pour que les pratiques des enseignants évoluent et soient plus conformes aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle. Ces enseignants qui rejettent toute rénovation de leurs pratiques sont également convaincus que leurs modes d'enseignement classiques sont les plus appropriés au contexte national pour plusieurs raisons telles que : la particularité des étudiants algériens et leurs attentes, le manque de moyens...

A cette réticence, s'ajoute le manque de formation à l'enseignement distanciel dont sont victimes de nombreux enseignants universitaires ; d'où les difficultés du passage de l'enseignement présentiel au distanciel. En effet, dispenser un contenu d'enseignement en ligne ne suit pas la même logique que les cours en présentiel. Injecter/poster un contenu de cours sous forme d'un document Word, PDF, audiovisuel, ou diapositives sur les différentes plateformes dédiées à ce type d'enseignement –qui constitue une pratique courante de nos enseignants- ne peut être en aucun cas considéré comme un enseignement distanciel.

Parant, une formation ciblant la maîtrise du e-learning tâchera, outre la sensibilisation des enseignants aux spécificités de ce mode de transmission, d'installer un savoir-faire qui se caractérise principalement par l'implication des apprenants au moyen d'une série de tâches qui les invitent à s'engager dans un mode d'apprentissage par le « faire »<sup>20</sup>. En d'autres termes, au lieu de demander aux apprenants de consulter les supports mis en ligne puis procéder à l'évaluation, l'enseignant technopédagogue sera en mesure de proposer des enseignements interactifs découlant d'une scénarisation et séquentialisation des contenus bien réfléchi. Ainsi, en plus du large panel de compétences professionnelles professorales dites conventionnelles ou traditionnelles, l'enseignant du XXI<sup>e</sup> est appelé à maîtriser des compétences pédagogiques, didactiques en rapport avec le contexte numérique, des compétences techniques relatives à l'installation et à la manipulation des outils numérique, et des compétences relatives à l'infographie

---

20 L'apprentissage est conditionné par l'accomplissement des tâches.

pour assurer l'aspect ergonomique de l'apprentissage. Ce sont ces compétences qui permettent aux enseignants de relever le défi de l'université.

En outre, la question de l'enseignement distanciel soulève une problématique des plus complexes, à savoir l'évaluation des compétences des étudiants. Si les questions liées aux objectifs des cours ainsi que les contenus qui les prennent en charge demeurent en suspens, celles relatives à l'évaluation le sont encore plus. L'introduction relativement tardive des plateformes e-learning ainsi que l'absence d'espace numérique dans les campus universitaires ont fait qu'enseignants comme étudiants ne maîtrisent pas, ou du moins maîtrisent peu, ces interfaces virtuelles censées supplanter l'enseignement conventionnel. En effet, les pratiques d'évaluation en ligne qui pourraient être investies (Audet, 2011) demeurent écartées étant donné que les enseignants n'ont pas été antérieurement formés à les exploiter.

Dans de telles dispositions, la démarche évaluative semble compromise, car celle-ci prend la forme d'une évaluation en présentiel : les modalités d'évaluation et les activités sont en effet maintenues. Seul le mode de collecte des réponses change. En effet, les enseignants publient, sur les réseaux sociaux des départements, des facultés ou sur leurs sites officiels, le sujet de l'examen dans lequel ils indiquent leurs adresses mail personnelles ou professionnelles pour que leurs étudiants leur remettent leurs réponses. Certes, cette organisation a permis aux étudiants de passer leurs examens et de valider leurs années et cycles, cependant, on ne peut en aucun cas laisser cette situation perdurer, car d'une part, elle fait perdre aux enseignants énormément de temps dans le tri, l'enregistrement des travaux, la relance, etc. D'autre part, les enseignants n'ont aucune garantie ni sur l'authenticité des travaux réalisés surtout en l'absence de logiciel permettant la détection des passages plagiés ni sur la vraie identité du répondant (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland, Goulet, 2016).

## **Quelles solutions ?**

S'obstiner à forcer la transition de l'enseignement présentiel au distanciel par des stratégies non éprouvées revient à condamner à l'échec plusieurs générations d'étudiants. La solution la plus écologique serait celle d'une transition souple et flexible qui se fera à l'aide d'un dispositif de formation hybride alliant l'enseignement en présentiel d'un côté et une formation en ligne de l'autre. Il va sans dire que la part du présentiel se réduira à force que le e-learning prendra de la place. Ce procédé présente un avantage non négligeable, celui de laisser du temps aux enseignants universitaires afin de se former/se perfectionner au e-learning. Il permet également aux étudiants de s'adapter et de se familiariser avec ce nouveau mode de formation. Aussi, les deux acteurs de ce nouveau mode d'enseignement/apprentissage devront s'initier à une nouvelle forme de travail qu'est le tutorat, qui a un impact sur le progrès des étudiants et de leurs performances (Quintin, 2007). En effet, l'enseignement distanciel repose en grande partie sur cette forme d'échange. Si sur le plan théorique, ce procédé de suivi et de supervision des apprentissages des étudiants est relativement facile, le principal défi est quant à lui d'ordre pratique. En effet, la principale contrainte qui peut le compromettre est celle du nombre manifestement élevé des étudiants notamment dans les spécialités relevant du domaine des



sciences humaines et sociales où l'enseignant a à sa charge jusqu'à trois groupes de plus de 50 étudiants chacun. Le tutorat est-il alors compatible avec la massification des publics ?

Pour répondre à cette question, nous pouvons affirmer sans le moindre doute que dans ces circonstances, il est quasi impossible pour un enseignant de gérer l'apprentissage d'une centaine d'étudiants. Ce constat est d'autant plus vrai que l'un des principaux objectifs du tutorat est la rétroaction qui se fait grâce au mailing et aux blogues (accuser réception, corriger, remédier, relancer, etc.), ce qui ne pourrait pas être fait actuellement.

Dans ces conditions, même en combinant les deux formes de tutorat (synchrone et asynchrone)<sup>21</sup> les enseignants exerçant dans les contextes tels que nous venons de décrire ne pourront jamais assister leurs étudiants. Face à cette réalité, il devient plus qu'urgent de nous pencher sur d'autres formes de tutorat notamment sur le tutorat par des pairs que les universités et même les lycées occidentaux appliquent depuis plusieurs décennies. En effet, il s'agit en réalité de faire appel aux étudiants des cycles avancés pour accompagner leurs camarades (des doctorants pour tutorer des mastérants à titre d'exemple). Nous tenons à préciser que le recours au tutorat par des pairs n'a pas vocation à décharger les enseignants d'une partie de leur travail, mais vise davantage à les soulager pour qu'ils se focalisent sur la scénarisation des enseignements.

Il est à noter que parallèlement au tutorat, les enseignants pourront initier leurs étudiants à la forme d'enseignement symétrique en les incitant à se retrouver sur des applications qui ne sont pas destinées à l'apprentissage (Messenger, Viber, WhatsApp...), mais favorisent les échanges et les interactions. Ce mode d'apprentissage qui se base sur un apprentissage horizontal entre apprenants du même niveau (symétrie des compétences) se distingue du tutorat qui est considéré comme un mode d'apprentissage vertical et asymétrique, car le tuteur se doit être plus compétent que ses tutorés. Cette forme de travail collaboratif n'est pas encouragée dans les sphères académiques algériennes.

Signalons l'importance que devront accorder les enseignants à l'attractivité de leurs contenus. Effectivement, il convient de savoir que les apprentissages en ligne sont concurrencés par une multitude d'objets connectés qui sont nettement plus attractifs que les cours (jeux vidéo, TV, réseaux sociaux...). En ce sens, il faut intégrer cette donnée pour rendre le contenu et la forme de l'enseignement ergonomique pour les étudiants. Pour ce qui est de l'évaluation, en l'absence des garanties évoquées supra, les enseignants pourront opter pour des activités évaluant les habiletés cognitives supérieures où la documentation est autorisée. Par ailleurs, il convient de sensibiliser les étudiants à la nécessité de respecter la propriété intellectuelle, car l'omniprésence de ces derniers sur la toile peut les conduire à une forme de dépersonnalisation des travaux des autres pour les approprier.

Bien que nous ayons évoqué plus haut les difficultés d'ordre technique, nous y reviendrons afin de montrer l'importance de disposer et cela sur l'ensemble du territoire national d'une bande passante aux normes internationales pour que les échanges se passent dans des conditions optimales. De plus,

---

21

l'acquisition des versions professionnelles (payantes) de systèmes en ligne tel que ZOOM qui permettent de faire des vidéos-conférences ainsi que des webinaires dans de bonnes conditions est capitale pour la réussite de l'enseignement/apprentissage en ligne.

Il importe aussi de mettre en place deux types de cellules : les premières seront chargées de créer et les plateformes et les contenus pédagogiques alors que les secondes seront chargées d'assurer des veilles technopédagogiques dans le but de repérer toute innovation dans ce domaine et de permettre ainsi aux instances dirigeantes de se positionner sur le marché pour les acquérir. Ces stratégies prospectives visent à éviter au système de formation algérien ce temps de retard qu'il accuse depuis bien longtemps par rapport aux pays qui l'entourent. Les enjeux actuels ne peuvent pas se cantonner dans le volet pédagogique pour que nous puissions nous tourner uniquement vers les enseignants. En effet, la réussite de ce projet est conditionnée par l'implication de plusieurs secteurs et la mutualisation des efforts de tous, car les défis auxquels fait face en premier lieu l'université et à travers elle tout le pays exige une approche systémique et une vision, à court et à moyen termes, claire. Cette approche doit se faire surtout au niveau décisionnel.

## Conclusion

Bien qu'ils n'aient pas été réellement formés à un enseignement distanciel de qualité, les enseignants universitaires algériens ont été contraints d'adopter ce mode d'enseignement et de l'imposer à leurs étudiants en dépit de toutes les contraintes. Cette réalité alarmante rend nécessaire la révision des modalités de l'enseignement distanciel, qui intègrent les modes et les activités d'évaluation, pour les rendre plus conformes au contexte national et aux particularités des étudiants algériens.

Ainsi, les enjeux actuels ne peuvent pas se cantonner dans le volet pédagogique pour que nous puissions nous tourner uniquement vers les enseignants. En effet, la réussite de ce projet est conditionnée pas l'implication de plusieurs secteurs et la mutualisation des efforts de tous, car les défis auxquels fait face en premier lieu l'université algérienne et à travers elle tout le pays exige une approche systémique et une vision, à court et à moyen termes, claire. Cette approche doit se faire surtout au niveau décisionnel.

## Bibliographie

1. Ricard, A. (2006). Utopie ou réalisme des promesses des technologies de l'information et de la communication ? *Mémoire de maîtrise en communication*, université du Québec.
2. Benabed, F. et Kadi, L. (2019). Les politiques d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur en Algérie. Dans S. Ben Abid Zerrouk, J. Bacha, L. Kadi-Ksouri et A. Mabrouk (coord.). *L'intégration des TIC dans les universités maghrébines : Discours, représentations, réalités...* (19-25). Paris : L'Harmattan.
3. Burton, R. et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9 (1), 69-96.

4. Lassassi, M., Lounici, N., Sami, L., Tidjani, Ch. et Benghuerna, M. (2020). Université et enseignants face au covid-19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie. *Les Cahiers du Cread*, 36 (3), 397-424.
5. Nucci-Finke, Ch. (2015). Les enseignants et le e-learning : facteurs d'adoption ou de rehet du e-learning dans un contexte de formation des enseignants. *Thèse de doctorat de sciences de l'éducation*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
6. Nizet, I., Leroux, J-L, Deaudelin C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (2). Consulté sur : <https://journals.openedition.org/ripes/1073>
7. Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Document préparé par le réseau d'enseignement francophone à distance au Canada.
8. Vidal, M. (2020). L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie : un regard sur les publications scientifiques sur l'EAD de février à novembre 2020. *Distances et médiations des savoirs*, 32. Consulté sur : <https://journals.openedition.org/dms/5721>
9. Marcant, A. (2016). Moodle, une plate-forme d'apprentissage en ligne. *Technologie 201*, (Janvier-février), 22-26.
10. Quintin, J-J. (2007). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants : effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, 221-232.