

## LA PÉDAGOGIE À DISTANCE : RÉVÉLATRICE DE FRACTURE SOCIALE ET SCOLAIRE EN TEMPS DE PANDÉMIE\*

Leila BELKAIM<sup>1</sup>

DOI: 10.52846/AUCPP.2022.2.18

### Résumé

À l'ère de la pandémie du Coronavirus, l'université a fermé tous ses espaces d'accueil devant les étudiants, et pour assurer la continuité pédagogique, cette situation l'a obligé à relever le défi technique pédagogique en optant exclusivement pour le numérique. L'intérêt de ce présent article est de montrer comment les étudiants ont vécu cette expérience sous l'angle des valeurs. La démarche ergologique nous aide à analyser la façon dont le groupe d'étudiants use pour renormaliser de manière continue les nouvelles exigences imposées par le milieu. Ceci est renforcé par des focus group ainsi que des entretiens individuels. Les résultats documentent la présence d'une relation psychoaffective, une transformation dans le processus d'apprentissage, une limite de la numérisation et la nécessité de nouveaux ajustements. De nouveaux ajustements sont nécessaires contribuant à faire réussir l'apprentissage à distance en Algérie.

**Mots-clés** : Technique pédagogique ; Focus group ; Continuité pédagogique ; Renormalisation ; Ergologie.

## ONLINE TEACHING: REVEALING THE SOCIAL AND SCHOLAR FRACTURE IN TIMES OF PANDEMIC

### Abstract

In the era of the coronavirus pandemic, the university has closed all its reception areas in front of students, and to ensure pedagogical continuity, this situation has forced it to take up the pedagogical technical challenge by opting exclusively for digital. The interest of this article is to show how the students lived this experience from the angle of values. The ergological approach helps us to analyze the way the group of students use to continuously renormalize the new demands imposed by the environment. This is reinforced by focus groups as well as individual interviews. The results document the presence of a psychoaffective relationship, a transformation in the learning process, a limit of digitization and the

---

\* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup> Associate Professor, PhD, University of Ibn Khaldoun Tiaret, Algeria, e-mail address: belkaimleila@gmail.com

*need for new adjustments. New adjustments are necessary contributing to the success of distance learning in Algeria.*

**Key words:** *Pedagogical technique; Focus group; Pedagogical continuity; Renormalization; Ergology.*

## **1. Introduction**

L'année 2020 a été marquée par l'événement de la Covid 19 et le confinement. À cet instant, l'université algérienne a vécu une situation inédite de confinement, et sans crier gars ! Et en l'absence de toute anticipation, les étudiants se retrouvent face à un processus d'enseignement nouveau reposant totalement sur la plateforme numérique Moodle. Pour assister à son cours l'étudiant se retrouve dans une dimension métrique et géographique nouvelle. Cette instance recadre le changement du temps et de l'espace dans lequel il vit. Le passage de l'apprentissage du campus, bibliothèques, cités universitaires, laboratoires de recherche à la maison marque pour lui l'évolution du temps et de l'espace. L'université comme lieu de concentration pourvu de multiples fonctions pédagogiques se trouve déplacer dans le monde numérique. A l'instar de la communauté de l'achat en ligne habitée par ses propres clients, ses livreurs, ses gérants, son mode de payement, etc.

Appartenir à ce monde exige la formation d'une société basée sur l'apprentissage et le développement de l'intelligence des groupes et de l'individu. Ce genre de modèle donne la priorité aux savoirs renouvelés au moyen de formes variées de collaboration, de connaissance et de mutualisation. Dans ce cas, il est impératif pour les institutions de faire appel à de *majeures innovations*. À l'heure actuelle, l'université doit faire face à de multiples challenges, et pour ce faire « *il est nécessaire de se transformer elle-même* » (Taddei *et al.*, 2017). Ce changement prend place dans un cadre « *marqué par la montée de l'individualisme et le déclin de repères durables qui contribuent à fragiliser l'entreprise* » (Bauman, 2013).

La pandémie du virus Covid 19 conduit la société vers ce monde nouveau mais sans la moindre anticipation ou transition. Un monde géré par le numérique qui garantit l'efficacité des relations humaines, économiques, pédagogiques « *en dépit des risques de surveillance généralisée auxquels les entreprises du web exposent les utilisateurs* » (Harcourt, 2020 : 1628/ 1639). Cette crise sanitaire rend compte d'un grand changement de la continuité pédagogique dans l'histoire éducative. D'une société habituée à un son modèle éducatif comme un bien partagé à un nouveau genre éducatif qui s'effectue à la maison au moyen de l'outil internet. Mais, dans cet échange de hors ligne et en ligne les apprenants, acteurs principaux, sont placés dans l'ombre dans cette opération. Attachés à un « *apprentissage formel administré [obéissant] à une codification bien établie* » (Cristol, Muller, 2013, p. 34) répondant à des programmes, à une classe, à un socle de savoirs et de méthodes correspondant à un curriculum, les apprenants subissent une rupture brutale qui perturbe leurs repères habituels. Et sans aucune préparation au préalable, ils se retrouvent face à un apprentissage fondé totalement sur des plateformes numériques. Cet article a l'ambition de montrer comment cette perturbation dû au changement

brutal d'un contexte de formation représente une nouvelle expérience pour les étudiants « *en l'abordant sous l'angle des normes et des valeurs* » (Durrive, 2015). Notre approche privilégiée est de type exploratoire, c'est l'approche anthropocentrée qui vise « *à comprendre l'activité des étudiants en prise avec de nouvelles contraintes et prescriptions situationnelles* » (Schwartz, 2000).

## 2. Cadre théorique

Afin de mieux cerner l'activité et la tâche des étudiants, nous faisons appel à la démarche ergologique empruntée à Schwartz (2000) prônant les fondements épistémologiques canguilhémienne (1992/1965). Autour de la démarche sus citée gravite la vision de l'homme dans sa relation avec le monde, tout en mettant l'accent sur le mot clé débat. La sève de cette approche, c'est qu'elle immerge l'homme dans son environnement de vie, qui fait la différence avec d'autres milieux parce que « *orienté par lui sur la base de ce qui fait valeur personnelle* » (Durrive, 2015). Cela rend compte du fait que dans la vie le choix devient indispensable. Dans ce sens Canguilhem souligne qu' « *entre le vivant et son milieu, le rapport s'établit comme un débat [...] où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation des situations, où il domine le milieu et se l'accommode* » (Canguilhem. 1992, p. 147). Donc, pour vivre et dominer son milieu, la norme doit se référer à un agir en situation, une manière de faire standardisée en tant qu'elle a fait ses preuves pour satisfaire à des attentes plurielles. « *À l'origine de chaque norme, on trouve un processus de renormalisation sous la forme d'un compromis effectué par le vivant humain* » (Schwartz, 2000). Face à des situations problèmes, il doit surmonter en débattant de la situation, évaluer, délibérer, pour ensuite trancher sur la base de raisons d'agir qu'il juge prioritaires *sur le champ*. C'est ce modèle que nous cherchons à identifier auprès des étudiants. Pour ce faire, nous nous basons sur le triangle de l'activité de Schwartz « agir, savoirs, valeurs » (Schwartz, 1966/2015, p. 148). Ce triangle nous aidera à comprendre, la façon dont les étudiants usent pour renormaliser de manière continue les nouvelles exigences imposées par le milieu et construites pour eux lors des instances imprévues.

Le point optimal « agir » laisse voir que la norme employée en situation, demeure un résultat d'un double usage qui met en relation les savoirs et les valeurs comme deux points complémentaires du triangle. Prenant « Les savoirs », qui sont étroitement liés à la situation d'agir. Il est nécessaire de remédier avec un savoir personnel à une situation jugée difficile. La mobilisation des savoirs quelque soit leur origine : académiques et/ou expérientiels apportera un appui important à la trajectoire de comportements. Quant aux « valeurs », cette dimension réfère à un agir qui est toujours un choix subjectif. Cet élément est révélateur de choix et de préférence personnelle, « *Autrement dit, un choix qui fait valeur pour la personne* » (Durrive, 2015). De cette optique « *La dynamique de renormalisation est ainsi ce qui transforme une situation problématique en expérience car produisant développement et apprentissage* » (Schwartz, 2004).

Pour notre objet d'étude il faut rappeler qu'il est important de voir les renormalisations des étudiants face à une situation problématique. Voir comment ils

peuvent délibérer, raisonner et agir pour pouvoir comprendre leur façon de retravailler les modalités nouvelles complètement digitalisées contrairement à la modalité traditionnelle.

### 3. Méthodologie de recherche

Le groupe des étudiants destiné à cette étude est un groupe de troisième année licence de l'Université d'Ibn Khaldoun Tiarét. Il est formé de vingt étudiants de sexe confondu, dont l'âge varie entre 19 et 30. Nous avons rencontré ce groupe en deux temps : dans un premier temps la rencontre est à distance, puis la deuxième en présentiel. Cette dernière s'est effectuée dans un protocole sanitaire très rigoureux après la dure épreuve du premier confinement lié à la pandémie du Covid 19 (mars 2020) qui a bouleversé l'ordre de l'enseignement supérieur. Tous les participants sont issus de classe moyenne. Leur niveau universitaire est hétérogène autour de 09 et 14. La plupart d'entre eux sont des résidents à la cité universitaire (Voir tableau ci-dessous).

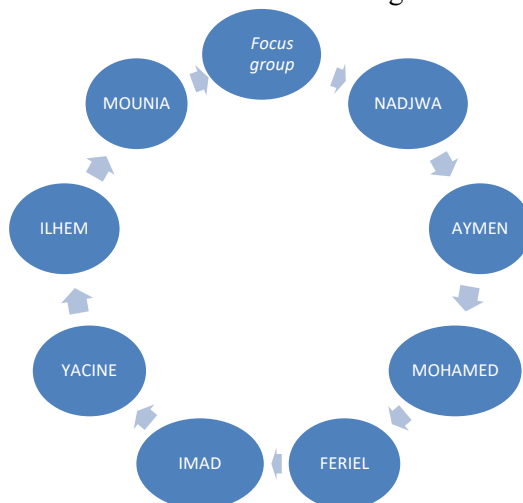
**Tableau 1. Caractéristiques des participants**

Sexe	Âge	Catégorie des étudiants résidents	Moyenne du premier semestre
F	20	Résidente	10
F	19	Résidente	11,05
F	21	Résidente	13
F	21	Non résidente	09
G	19	Non résident	10
G	27	Résident	09
G	30	Non résident	14
G	30	Non résident	13,05

La mobilisation du *focus group* dans notre recherche est jugée comme un « instrument de collecte de données » (Baribeau, 2009, p. 133). L'ancrage épistémologique du *focus group* correspond avec ses différentes phases aux nombres de visées exploratoires assignées à notre objet d'étude lié à produire de « *la connaissance sur un phénomène non encore étudié* » (Touré, 2010). L'objectif de ce travail vise à montrer comment font les étudiants pour vivre la continuité pédagogique et passer du présentiel au distanciel.

Nous avons réalisé la collecte de données après l'application du confinement comme mesure de prévention contre la propagation du coronavirus et la fermeture de l'université. Pour plus de rigueur scientifique, nous avons accompagné nos données par « *des entretiens individuels* » (Baribeau, Germain, 2010). Le cheminement de notre recherche se présente comme suit : d'abord nous avons abordé un *focus group* dans le but de savoir comment chacun d'eux a vécu et perçu ce changement brutal pour ensuite envisager une discussion collective. Le protocole de l'entretien individuel de chaque participant à part a permis d'élargir la recherche

Dans un second temps pour synthétiser et valider la discussion de nos données le même *focus group* a été interrogé. En raison de la situation de confinement, pour recueillir toutes nos données nous avons fait appel à une méthode inédite « Zoom conférence », ceci nous a facilité le contact et l'enregistrement en simultané.



**Figure 1. Protocole de la recherche par « Zoom conférence »**

Au premier plan les rencontres organisées étaient essentiellement collectives sous forme de « groupes de discussion » (Evans, 2011, Geoffrion, 2016). Le chercheur jouait le rôle d'animateur, pour confronter les différents points de vue et avis sur le vécu particulier de chaque participant et assurer la dynamique du groupe et le stimuler. Notre travail se réfère à la théorie de Serres (2012), qui souligne que tout enseignement à distance acte la révolution numérique, trois thèmes étaient abordés : le rapport au temps, à l'espace et aux savoirs.

L'entretien était de type mixte, abordé par des questions ouvertes avec comme consigne de départ : « vous êtes invité à me dire et me décrire comment vous vivez la continuité pédagogique ? » Nous procédons par « des reformulations reflet (reprise des derniers mots pour relancer le propos) et clarification (reprise de l'idée pour s'assurer de la compréhension) (Mucchielli, 2013). Notre but n'était pas d'induire mais plutôt de créer la dynamique interactive tout en combinant avec « le triangle de l'activité agir, savoir, valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) afin de faire valoir « l'activité des interviewés » (Denny, 2019). Le tableau qui va suivre illustre ce modèle d'entretien.

**Tableau 2. La technique de la reformulation/ compréhension utilisé dans l'entretien**

Nadjwa : en sociolinguistique on a reçu sur la plateforme Moodle plusieurs cours.	
Chercheur : ah oui ! plusieurs cours.	Reformulation reflet
N : Oui, euh et en plus ils sont très compliqués et difficiles.	
C : ah, son-ils vraiment compliqués et difficiles	Reformulation reflet
N : oui, sincèrement il m'était difficile de les comprendre, y avait plein de choses touffues	
C : et que faisiez- vous alors ?	Faire émerger son agi
N : d'abord je les ai lus et relus mais je n'arrivais toujours pas à les comprendre. Donc j'ai effectué des recherches sur Google pour comprendre les passages les plus durs	Description de son agir
C : c'est remarquable comme façon de faire si je comprends bien vous avez fait appel à Google pour mieux saisir le contenu de vos cours	Reformulation clarification
N : oui, c'est ce que j'ai fait	
C : mais qu'est ce qui vous a poussé à faire ce choix, c'est de l'effort quand même ?	Faire émerger les savoirs à l'origine de son agir
N : eh ben je me dis toujours que le cours est directement lié aux examens et à la note de TD.	Description d'un savoir d'expérience
C : oui je comprends mais, vous auriez pu laisser tomber la recherche car c'est un travail dur	Faire émerger les valeurs à l'origine de son agir
N : comme je suis destinée à l'enseignement, je dois fournir plus d'effort, puis c'est important pour moi de réussir car je suis résidente et cela me coûte cher.	Description de son système de valeur
C : je vois que c'est très important pour vous, mais cela vous fatigue beaucoup.	Reformulation reflet
N : oui parce que je veux réaliser mon rêve d'enseignante tout en sachant que c'est un métier important et dur qui mérite l'effort.	Description de son système de valeur

En référence aux auteurs suivants : (Méliani, 2013 ; Paillé, Mucchielli, 2016), nous avons mis en valeur la méthode de la théorisation ancrée où l'exploitation des données peut être générée. Sa pratique nous permettra de tenir ensemble des données empiriques ancrées sur le terrain et un travail de conceptualisation visant à favoriser leurs intelligibilités et communication. Pendant la phase du traitement des données, l'animateur chercheur doit maintenir une itérativité permanente entre audition des enregistrements et prise de notes des points importants qui prennent forme de points de vue concordants et discordants. Cette technique de faire prend appui du concept dit « *l'emergent-fit* » (Méliani, 2013, p. 437) qui montre les détails de ce va- et- vient entre des données empiriques et conceptualisation. Le traitement des résultats prend en charge cet ajustement.

#### 4. Résultats et discussion

Les résultats corroborent un changement d'une situation d'étudiants habitués à suivre le cours dans sa modalité traditionnelle réalisé dans un cadre de relations psychoaffectives favorisées. La transformation survenue au processus d'apprentissage a modifié d'autant de normes déjà instituées et à revoir.

##### 4.1. La relation enseignants/étudiants réinterrogée sous l'effet du confinement

Les résultats obtenus confirment un rapport entre enseignants/ étudiants réinterrogée avec comme effet de voir la figure sacrée de l'enseignant se modifier. Avant « l'autorité de l'enseignant était en relation avec le cadre traditionnel. Maintenant ce cadre a disparu donc tout va avec. Les statuts ont changé pour l'enseignant et pour l'étudiant » (Nadjwa). La figure sacrée de l'enseignant devient familière plus humaine, il ya plus de rapprochement et de complicité entre les deux , « contrairement à l'anonymat de l'amphi le prof devient plus connu et fraternel » (Feriel). Yacine justifie cette situation par « les circonstances communes de la crise sanitaire » tant le partage de la pandémie persiste. Ce qui retient l'attention encore, est la présence des phrases de soutien et compassion glissées dans les messages échangés.

« Avant le confinement l'enseignant se trouvait à proximité de l'amphi, en ce moment on sent que les choses ont changé. Il est plus proche, plus attentionné, ce côté prise de nouvelles par mail favorise de maintenir le lien, une relation de pairs, y'a cette envie de n'avoir que de bonnes nouvelles. Cette zone affective se fait sentir de plus en plus, il me semble qu'on est plus lié qu'avant » (Yacine).

Cette incarnation mutuelle donne le sentiment « d'un vrai attachement, ce qui pousse les étudiant à aimer le module » (Ilhem). Contrairement à d'autres enseignants qui se placent dans « une simple logique de l'offre » (Albero, 2003, p. 42), « Ils font des envois rien que pour s'acquitter des tâches » (Iyad) engendrant dégoût et découragement, « ça casse l'envie ».

L'ensemble des étudiants confirme que la prise des nouvelles par mail sur l'état de santé « n'est faite que de manière automatique du genre copiés/collés » (Mohamed), ce qui ralentit le rendement et ne fait « qu'accélérer un échec devenu [...] prévisible » (Albero, 2003, p. 43). La bonne relation se tisse en fonction de la considération professionnelle qu'engage les enseignants « qui retravaillent et simplifient leur cours et ça sincèrement ça galvanise les étudiants » (Mounia). Cet état confirme la notion du don et de contre don basique dans « *la réussite des principes d'autoformation et de formation mutuelle* » (Albero, 2003a). Albero souligne encore que l'engagement de l'enseignant doit être appréhendé d'une dimension conceptuelle et sociale « *génère un dû et comporte donc, de manière implicite, l'obligation du contre-don* » (Albero, 2003, p. 42).

Cette implication se lit comme un contrat engageant l'enseignant à fournir de l'effort de revoir ses cours et travailler dans un cadre plus affectif reçu par l'étudiant comme réel. Par exemple (Aymen) dit que « *dans ces conditions, on doit travailler, on veut pas casser l'énergie de l'autre, si non on serait responsable de notre échec* ».

Ce système de valeur est-il entraîné de changer ? Comment pouvons-nous ajuster les règles (dans ces nouvelles conditions) tant bien que mal ? Pour ne pas affecter les valeurs ? Cette forme de contrat tacite produit une pratique d'engagement dans le processus d'apprentissage. Ce qui laisse apparaître une sorte de manière éthique qui amène l'étudiant à donner de la valeur et du sens à l'ensemble de ses modules universitaires.

#### **4.2. Vers une instrumentalisation des liens entre pairs**

La modalité d'engagement qui lie l'enseignant / étudiant se trouve aussi établie entre pairs avec pour effet de changer la relation qui les unit. Les résultats rendent compte d'une nouvelle logique de lien entre pairs qui va du socioaffectif au sociocognitif. « Les liens amicaux se transforment, ya moins de blagues, moins de rires qu'avant entre nous, alors on ne voit plus les amis comme autre fois mais comme source de soutien et guides aux cours et TD » (Ilhem). Avec le desserrement des liens entre pairs, le soutien devient moins affectif et plus cognitif. Ce qui rappelle partiellement le point de vue de Dieumegard et Durand (2005) dans la priorité donnée au maintien de ce contrat entre pairs dans la « *la mobilisation des apprenants dans les tâches d'apprentissage en formation à distance* ». La relation entre pairs devient plus professionnelle qu'amicale « avant de poser une question à un ami on doit passer par la réflexion et la sélection pour ne pas le lasser » (Mohamed). Pour garantir la collaboration de l'ami, la requête doit faire l'objet d'évaluation et ce, pour qu'elle soit acceptée. Ici on assiste à l'émergence d'une relation privée « les liens sont réduits, on filtre, on trie plus ».

Ceci se recoupe avec la vision de Dieumegard et Durand (2005). Avec la plateforme Moodle, les étudiants se retrouvent devant des espaces d'échanges institutionnalisés et sans tutorat, ce qui augmente leur difficultés et limite leur liberté « un sentiment d'y être jugé et plus surveillé » (Ilhem) contrairement aux autres sites web non-formels qui permettent un double contact où « l'échange s'effectue entre travail et amusement » (Iyad). Sur ce plan les étudiants se disent unanime lésés de ne pas avoir un libre choix des plateformes. Ce pendant, ce qui attire l'attention sont les liens de solidarité et d'entre-aide tissés avant le confinement qui sont jugés capitaux dans la construction d'un esprit de « communauté voire de famille » (Yacine). Cet enseignement virtuel garantit la continuité des liens amicaux et resserre ces liens déjà existant. Combien même, l'enseignement à distance fait le bonheur de certains étudiants, il reste jusqu'à l'heure actuelle le malheur de beaucoup d'autres.

#### **4.3. L'enseignement à distance au regard des inégalités sociales**

À la suite de la pandémie, l'enseignement à distance a été préconisé comme stratégie à l'université algérienne pour substituer l'enseignement traditionnel. L'abandon de l'amphi au profit des plateformes de télé enseignement de façon subite était d'abord une alternative qui a « choqué au début » (Iyad), « ça m'a fait peur » (Mounia). Cet enseignement était pour la première fois entrepris par la communauté universitaire comme défi pour maintenir les activités pédagogiques, mais ceci a posé



une foule de problèmes pour une grande partie des étudiants « je n'avais aucune idée de ça » (Mohamed), « mon problème c'est que je n'avais même pas de PC » (Ilhem) « chez nous y a pas d'internet » (Yacine). Cet état de fait a été confirmé par le Rapport final de la CRUO (Conférence Régionale des Universités de l'Ouest algérien) relatif à la réflexion sur le Post Covid-19 (2020, p. 11).

Même si l'État et les établissements ont fait des efforts considérables dans ce sens, il faut souligner que tous les enfants, tous les élèves, tous les lycéens, tous les stagiaires de la formation professionnelle et tous les étudiants à travers le territoire national, ne sont pas logés aux mêmes conditions d'accès au numérique, et quand ces conditions sont réunies pour les mieux nantis, le débit d'internet n'est pas des plus performants.

La majorité des étudiants se disent non informés de cette stratégie d'enseignement et pas du tout préparé à ce genre d'apprentissage. « *Malgré la mise en place de l'enseignement de substitution à distance, sur des plates-formes dédiées au e-Learning de l'université, cette dernière a montré ses limites* » (le Rapport final de la CRUO relatif à la réflexion sur le Post Covid-19, 2020, *idem*).

Les étudiantes s'en ressentent « d'un coup déstabilisés » (Férièl) devant cette technique en ligne les étudiant sont « très stressés et bloqués » (Férièl). La tension monte un malaise apparaît « moi j'comprends rien » (Nadjwa), ce qui impacte négativement la qualité des apprentissages. « Pour ne pas abandonner j'm'endette pour acheter un microordinateur » (Nadjwa), « j'allais tous les jours chez un ami qui habite un autre village pour avoir de l'internet » (Imad). « Ça n'aide pas à comprendre les cours » (Imad).

Parmi les difficultés constatées selon le rapport final de la CRUO dans l'utilisation des plates-formes de e-Learning et les cours à distance se résument comme suit :

- Le manque d'information d'abord sur l'existence de ces plates-formes avant la crise sanitaire du Covid-19.
- Le manque de formation des concernés (étudiants et enseignants) sur les modalités et techniques d'utilisation de ces plates-formes.
- L'absence de plan et stratégie d'adaptation des contenus pédagogiques au format de l'enseignement numérique par canaux officiels ou tiers.
- Difficulté de « feed-back », de recevoir les retours d'acquisition et difficulté d'évaluation des acquis.
- L'existence de freins structurels de nature à entraver tous types d'enseignements en ligne, tels que : Le manque d'équipement informatique pour les étudiants.
- La qualité et la couverture de l'internet des différentes zones et régions du pays, tout particulièrement les zones rurales et du sud du pays (Le Rapport final de la CRUO relatif à la réflexion sur le Post Covid-19, 2020, p. 11).

Ce constat va avec l'idée que la motivation et la connexion sont deux facteurs qui, quand ils sont conjugués négativement reproduisent une régression déclarée. La limite de la numérisation universitaire a perturbé le rapport au savoir par l'angoisse et la crispation. En plus de ce manque, le cours mis sur la plateforme Moodle apparaît comme une tâche d'apprentissage très compliquée « avant le cours était bien adapté

et souple, c'était facile pour la prise de note ainsi que sa compréhension » (Imad), Férièl rajoute « pas comme avant, ça met plus de temps, nécessite bien plus d'effort et de concentration, on fait plus de recherche, d'analyse pour comprendre ».

L'apprentissage en période de confinement s'avère une situation de plus en plus complexe exigeant plus d'efforts et de matériaux. Ces facteurs apparaissent comme déterminants pour la réussite. Sous le regard des inégalités sociales, ces aspects deviennent un élément clé dans l'explication des effets de la crise sur le côté qualitatif des apprentissages. Le poids du déterminisme social pouvant constituer un indicateur de fragilisation de la dynamique d'engagement dans la formation au fil du temps. Outre le manque exagéré des moyens le contact non- verbal se lit comme aspect contribuant à la perturbation de la compréhension des cours « en classe le prof focalise certains éléments de cours à retenir pour les examens, là tout se vaut, tout est donné de la même manière, alors pour décrypter les intentions il faut traiter et chercher plus » (Iyad). En situation d'éloignement l'évaluation est fortement perturbée par les intentions pédagogiques de l'enseignant que l'étudiant doit impérativement repérer.

Cet enseignement à distance subitement installé en Algérie crée de l'insatisfaction et favorise l'échec. Ce processus d'apprentissage à distance doit prendre en considération le manque de formation (enseignants / étudiant) et de l'information en la matière. De nouveaux ajustements sont nécessaires contribuant à faire réussir cet apprentissage. Parce que ce genre de modalité exige en plus de la capacité personnelle, une formation pointue, des infrastructures mis à la disposition de tous les étudiants et un haut débit d'internet couvrant tout le pays.

## **5. Conclusion**

L'idée d'apprendre dans un espace éloigné et sans l'influence des enseignants se voit comme une méthodologie novatrice rendant les étudiants plus motivés et gratifiés de l'entre-aide des pairs. Mais le contexte algérien entrave l'expérience à distance au quelle les étudiants algériens ne sont pas accoutumés. Un constat négatif est observé.

Les résultats ont montré que les étudiants se trouvent dans l'obligation de se construire de nouveaux repères. L'apprentissage est ponctué par la rupture entre des activités pédagogiques prescrites par l'institution et la transformation imposée par la conjoncture pandémique.

La situation inédite a poussé les étudiants à être contraint de se prendre en charge par eux même. De nouveaux problèmes ont fait apparition. L'absence de toute anticipation à la fermeture de l'université, de toute formation à distance, et de toute adaptation de l'ingénierie de formation, les inégalités sociales, n'ont fait qu'aggraver la situation d'apprentissage des étudiants. Cette situation est ressentie négativement par les étudiants amenés à revendiquer après la reprise du 23/08/2020 les cours, les modalités d'enseignement et le processus d'apprentissage en présentiel.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Albero, B. (2003a). Autoformation et contextes institutionnels : Une approche socio-historique. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science/Lavoisier, 37-67.
2. Albero, B. (2003b). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science/Lavoisier, 139-159.
3. Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.
4. Baribeau, C. (2009). Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données. *L'analyse qualitative des données*. Québec : Presses de l'Université, 133-148.
5. Baribeau, C., Germain, M. (2010). *L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques*. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
6. Cristol, D., Muller, A. (2013). Essai de catégorisation des apprentissages informels. *Les apprentissages informels dans la formation pour adultes*. Paris : L'Harmattan, 13-59.
7. Dieumegard, G., Durand, M. (2005). *L'expérience des apprenants en e-formation : Revue de littérature*. *Savoirs*, 7(1), 93-109.
8. Denny, J.-L. (2019). *L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes*. (Thèse), Université de Strasbourg. Disponible sur: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02424663>
9. Durrive, L. (2015). *L'xpérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares.
10. Evans, C. (2011). *La méthode des focus groups*. Bibliothèque Centre Pompidou. Disponible sur: [https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie%20d'enquete/PDF\\_methodo\\_2011\\_focus%20groups.pdf](https://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Methodologie%20d'enquete/PDF_methodo_2011_focus%20groups.pdf)
11. Méliani, V. (2013). *Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode*. *Recherches qualitatives*, Hors Série (15), 435-452.
12. Mucchielli, R. (2013). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF éditeur.
13. Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.
14. Schwartz, Y. (2004). *L'expérience est-elle formatrice ? Éducation permanente*. 158, 11-23.
15. Schwartz, Y. (1966/2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques*. Toulouse : Octares, 143-161.
16. Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
17. Touré, E. H. (2010). *Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : Fondements scientifiques et problèmes de scientificité*. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

18. Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., Houzel, G. (2017). *Vers une société apprenante : Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- 19.\*\*\* (2020). *Le Rapport final de la CRUO relatif à la réflexion sur le Post Covid-19*. Disponible sur: [https://cruo.univ-oran1.dz/images/Activit%C3%A9\\_CRUO\\_2020/Rapports\\_et\\_Bilans/Rapport\\_final\\_de\\_la\\_CRUO\\_sur\\_le\\_Post\\_Covid\\_19\\_version\\_corrige%C3%A9\\_et\\_enrichie.pdf](https://cruo.univ-oran1.dz/images/Activit%C3%A9_CRUO_2020/Rapports_et_Bilans/Rapport_final_de_la_CRUO_sur_le_Post_Covid_19_version_corrige%C3%A9_et_enrichie.pdf)