

Croyances des Enseignants sur le Nouveau Programme de Langues Etrangères en Algérie: Une Etude Qualitative

[Teachers' Beliefs about the New Foreign Language Curriculum in Algeria: A Qualitative Study]

Fouzi Bellalem

English Department, University of Yanbu, Yanbu, Saudi Arabia

Copyright © 2015 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Recent political and economic developments in Algeria led to educational reforms. This article reports on a qualitative study that explored the beliefs of French and English teachers on a new curriculum that was introduced in Algeria. The results indicate that there is a mismatch between the teachers' beliefs and the innovation. The study explored the factors that underpinned this incompatibility from a socio-political perspective. As a conclusion, it is argued that the beliefs of the participants had not in fact been challenged before the implementation of the new curriculum. It is suggested that training which encourages reflective practice must be given priority. It is also recommended that policy makers and teachers should strive to promote dialogue in order to improve the education situation in Algeria.

KEYWORDS: Teachers' beliefs, foreign languages, Curriculum innovation, Algeria.

RESUME: Les récents développements politiques et économiques en Algérie ont abouti aux réformes du système éducatif. Cet article nous rend compte d'une étude qualitative qui a exploré les croyances des enseignants de Français et d'Anglais sur l'innovation des programmes en Algérie. Les résultats indiquent qu'il y existe une incompatibilité entre les croyances des enseignants et l'innovation. L'étude met en évidence les facteurs qui favorisent cette incompatibilité d'un point de vue sociopolitique. En conclusion, il est soutenu que les croyances des participants n'avaient pas en fait été contestées avant la mise en œuvre du nouveau programme. Il est suggéré que la formation qui favorise la pratique réflexive doit être traitée en priorité. Il est également recommandé que les responsables politiques ainsi que les enseignants doivent s'efforcer à encourager un dialogue réciproque en vue d'améliorer le système éducatif en Algérie.

MOTS-CLEFS: Croyances de professeurs, Langues étrangères, Innovation pédagogique, Algérie.

1 INTRODUCTION

Après une période d'instabilité politique dans les années 90, un processus de paix et de réconciliation a été lancé au début de l'année 2000 dans l'espoir de rétablir la stabilité dans le pays. Une série de réformes politiques et économiques ont donc été lancées pour répondre aux objectifs qui sous-tendent le processus de réconciliation. Ces réformes comprenaient le secteur de l'éducation, que le gouvernement Algérien considérait comme un élément important dans toute prospérité politique et économique (Toualbi-Thaalibi 2006, Tawil, 2006, Ministère de l'Éducation, 2006). Cette initiative s'est accompagnée d'une série de réunions entre l'Algérie et l'UNESCO, ce qui a conduit à un accord signé le 2 Octobre 2003, dans laquelle l'UNESCO a accepté de financer ces réformes de l'éducation (Tawil, 2006, Ministère de l'Éducation, 2006). Le projet, appelé le Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif Algérien (PARE), a été suivi par une série de réunions et de

conférences entre les responsables Algériens et l'UNESCO pour la période de 2003 et 2006, afin d'évaluer l'avancement de ces réformes et de formuler d'éventuelles orientations futures (Tawil, 2006).

Le gouvernement Algérien a nommé une Commission Nationale pour la Réforme de l'Education (CNRE) en 2000, dont la mission était d'évaluer la situation du système éducatif et de fournir des recommandations sur les réformes nécessaires (Ministère de l'Éducation, 2006). Le CNRE ont donné leur rapport en 2001. Le rapport a confirmé la nécessité de réformer le système éducatif pour relever les défis du 21^e siècle (Tawil, 2006). Le principal problème mis en évidence par le CNRE est une détérioration du système éducatif reflétée principalement dans: a) une diminution du nombre d'élèves qui réussissent leurs examens nationaux, b) une augmentation de la proportion d'élèves qui doubles leurs classes, et c) une proportion considérable d'élèves qui abandonnent l'école avant l'âge de 16 (Tawil, 2006). En outre, la commission a soulevé des préoccupations quant à la qualité professionnelle des enseignants (Tawil, 2006). Ainsi, les réformes des programmes scolaires proposées étaient centrées autour de trois plates-formes:

- Plate-forme 1: Réforme de la structure scolaire par: a) l'introduction d'un niveau préscolaire pour les élèves, b) la restructuration de la durée de l'école primaire de 6 à 5 ans, et de l'école moyenne de 3 à 4 ans, et c) la restructuration de l'enseignement post-obligatoire à l'école secondaire (lycée) en trois volets: général, technique et professionnel.
- Plate-forme 2: La réforme de la formation des enseignants par: a) l'amélioration des connaissances et des compétences des enseignants et des inspecteurs, et b) coordonner et évaluer la formation des enseignants et leurs développement.
- Plate-forme 3: La réforme des programmes d'enseignement et des manuels scolaires par: a) l'introduction de nouveaux programmes d'enseignement pour tous les niveaux scolaires, b) fournir de nouvelles ressources pédagogiques, c) l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques pour répondre aux objectifs des programmes, et d) la mise en place de systèmes d'informatique dans les écoles.

À la suite de cela, il y avait une redéfinition des buts et des objectifs du programme d'études au sein d'une philosophie socioconstructiviste de l'éducation. Dans l'enseignement des langues étrangères, par exemple, le socioconstructivisme se reflète dans deux programmes élaborés en 2005 par le Ministère de l'Éducation, respectivement, pour l'enseignement de l'Anglais (Ministère de l'Éducation, 2005a) et du Français (Ministère de l'Éducation, 2005b), qui stipulent que l'enseignement des langues étrangères en Algérie est un moyen de parvenir à la construction des connaissances des sciences et technologies, ainsi que vers la communication interculturelle (Ministère de l'Éducation, 2005a/b). En outre, de nouveaux manuels et de matériels didactiques ont été conçus pour répondre aux objectifs des réformes, ainsi que des programmes de formation des enseignants qui ont été lancés pour permettre aux enseignants de s'adapter au nouveau programme (Toualbi-Thaalibi 2006, Tawil, 2006).

Le gouvernement semblait être optimiste envers ces réformes, même si une première évaluation du projet a révélé que les enseignants, les parents et les élèves n'étaient pas aussi enthousiastes à l'égard de ces réformes (Toualbi-Thaalibi, 2006, Ministère de l'Éducation, 2006). Toutefois, ces études n'ont pas mis en évidence les raisons et les facteurs qui entourent ce manque d'enthousiasme. La présente étude visait à trouver des réponses à ce phénomène éducatif du point de vue des enseignants. Elle a tenté d'explorer les croyances d'un échantillon d'enseignants de Français et d'Anglais concernant les nouveaux programmes. En particulier, l'étude visait à apporter des réponses aux questions suivantes:

- a) Quels sont les croyances de l'échantillon des enseignants en ce qui concerne l'innovation des programmes?
- b) Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette étude?

2 CADRE THÉORIQUE

Cette étude se fonde dans le domaine de la recherche qui suggère qu'une meilleure compréhension des pratiques des enseignants peut être réalisé par une compréhension des croyances qui sous-tendent ces pratiques (Pajares, 1992; Ballone et Czerniak, 2001; Schmidt et Kennedy, 1990). L'hypothèse sous-jacente est que les décisions des enseignants en classe ne se produisent pas au hasard, mais sont guidés par des systèmes de croyances qui auraient des répercussions importantes sur leurs décisions pédagogiques dans la classe (Farrell et Lim, 2005). Il ya un consensus général que les croyances des enseignants proviennent en partie de leurs expériences personnelles et professionnelles (Richards et Lockhart, 1994), et aussi de leur expériences scolaires en tant qu'apprenants (Farrell et Lim, 2005; Schmidt et Kennedy, 1990). À cet égard, la recherche indique que les croyances des enseignants se répartissent généralement en trois grandes catégories: a) les croyances personnelles, qui sont les croyances des enseignants sur eux-mêmes et sur la façon dont ils devraient être, et qui proviennent de leurs expériences personnelles en tant qu'apprenant (Richards et Lockhart, 1994), b) les croyances sur l'enseignement, l'apprentissage et le programme, qui proviennent de différentes sources, principalement des expériences

personnelle des enseignants en tant qu'apprenants et de leur expériences professionnelles en tant qu'enseignants (Richards et Lockhart, 1994; Calderhead, 1996), et c) les croyances épistémologiques, qui sont étroitement liés aux croyances sur l'apprentissage et l'enseignement (Fives et Buehl, 2005) et qui représentent les croyances sur la nature des connaissances et de la façon dont les connaissances sont acquises (Flores, 2001; Filisetti et Fives, 2003).

En outre, la recherche soutient généralement que les innovations pédagogiques ne réussiraient pas si les objectifs de ces innovations sont incompatibles avec les croyances de ses utilisateurs (Anderson et al, 1991). Matese et al. (2002: 3) postulent que les enseignants voient «l'innovation à travers le prisme de leurs connaissances et croyances». Schmidt et Kennedy (1990) postulent que l'introduction des innovations pédagogiques n'est pas susceptible de modifier sensiblement les pratiques pédagogiques si les enseignants ne comprennent pas ou ne sont pas d'accord avec les objectifs les nouveaux programmes. Par conséquent, Richards et al. (2001) suggèrent que toute modification de programme devrait être mise en parallèle avec une tentative de changer les croyances des enseignants. Ils avertissent que les innovations pédagogiques échouent habituellement quand il ya une incompatibilité entre les idéologies qui sous-tendent l'innovation et les croyances des enseignants. À cet égard, les programmes de préparation et de développement professionnels peuvent jouer un rôle important pour remodeler les convictions des enseignants en fonction des objectifs de l'innovation (Pajares, 1992).

3 MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette étude a tenté d'explorer les croyances des enseignants de langues étrangères au sujet des réformes pédagogiques en Algérie. L'étude a été positionné dans le cadre qualitatif, défini comme celui qui «produit des résultats qui ne sont pas fondés sur des procédures statistiques ou autres moyens de quantification ... [et] peuvent se référer à des recherches sur la vie des personnes, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments, ainsi que sur le fonctionnement des organisations, les mouvements sociaux, les phénomènes culturels, et les interactions entre les nations» (Strauss et Corbin, 1998: 10-11). La recherche vise à étudier les enseignants d'un point de vue «émique» (Schwandt, 1998; Ellis, 2006; Mori, 2000), «qui prévoit la compréhension du monde complexe de l'expérience vécue du point de vue de ceux qui la vivent» (Schwandt, 1998: 221) ; en revanche à un point de vue «étiquette», qui voit la réalité et les individus recherches dans une position objectiviste (Schwandt, 1998). Plus précisément, l'étude a adopté un «paradigme constructiviste» (Guba et Lincoln, 1998; Schwandt, 1998), qui peut être brièvement défini comme «le paradigme où la réalité vécue est généralement construite par les acteurs sociaux» (Schwandt, 1998: 221). Ce paradigme a été utilisé dans des études sur les croyances des enseignants comme dans Gahin et Myhill (2001) et Valdiviezo (2006).

L'échantillon des participants comprenait vingt enseignants qui enseignaient le Français ou l'Anglais comme langues étrangères à différents niveaux scolaires en Algérie. Des entretiens semi-structurés individuelles ont été menées avec huit enseignants et des entretiens de groupe ont eu lieu avec quatre groupes d'enseignants. Les entretiens individuels ont été utilisés dans des recherches sur les croyances des enseignants, comme dans les études de Gahin et Myhill (2001), et Matese et al. (2002). Les entretiens de groupe ont également été utilisés dans des recherches sur les convictions des enseignants dans les études par Standen (2002) et Murphy (2000). Toutes les entretiens ont été réalisées aux domiciles des participants ou dans leurs lieux de travail, et ils étaient tous enregistrés sur bande audio. Dans ce processus, les participants ont tous été attribué un pseudonyme pour des raisons de confidentialité. Le Tableau 1 ci-dessous donne un aperçu des profils des participants et les méthodes de collection de données.

L'étude a utilisé «grounded theory» comme une procédure d'analyse des données et a suivi la procédure comme indiqué dans Strauss et Corbin (1998), et Boulton et Hammersley (1996). La procédure généralement comporte trois étapes consécutives: a) le codage ouvert, où les données ont été traduits en plusieurs catégories (Boulton et Hammersley, 1996), b) codage théorique (ou axial), qui comprenait le processus de comparaison des catégories émergent du codage ouvert vers un nouveau niveau d'abstraction ou d'autres catégories principales émerge (Strauss et Corbin, 1998), et c) codage sélectif, qui impliquait une analyse plus approfondie et une analyse abstraite des données vers des catégories d'ordre supérieur (Boulton et Hammersley, 1996).

Enfin, les questions d'éthique et de fiabilité ont été abordées tout au long de l'étude afin d'établir la confiance et la cohérence des résultats (Lincoln et Guba, 1985). En particulier, l'étude mentionnée a largement référé aux «Principes d'Éthique pour la Recherche en Education» (British Educational Research Association - BERA, 2004), mais a également elle a utilisé les stratégies discutées dans Lincoln et Guba (1985), et Boulton et Hammersley (1996).

Tableau 1: Profils des participants et les méthodes de collection des données

Méthode de collection de données	Participant (pseudonyme)	Age	Sexe	Matière	Niveau	Années d'expérience
Entrevue individuel	Jamila	41	Femelle	Français	Primaire	20
	Mohamed	46	Male	Français	Primaire	26
	Salima	47	Femelle	Français	Moyen	22
	Karim	37	Male	Français	Moyen	15
	Zohra	35	Femelle	Anglais	Moyen	12
	Nabila	33	Femelle	Anglais	Moyen	13
	Omar	49	Male	Anglais	Secondaire	26
	Hakim	47	Male	Inspecteur d'Anglais	Moyen	22
Entrevue de groupe	Bassim	38	Male	Anglais	Moyen	16
	Salim	42	Male			20
	Dalila	46	Femelle	Français	Moyen	20
	Wassila	48	Femelle			30
	Latifa	53	Femelle			34
	Ahlam	36	Femelle	Français	Secondaire	14
	Tariq	44	Male			16
	Amin	48	Male			22
	Malika	37	Femelle	Anglais	Secondaire	17
	Samia	33	Femelle			14
Nabil	45	Male			21	
Rafik	39	Male			16	

4 RÉSULTATS

4.1 LE NOUVEAU PROGRAMME

Les participants ont généralement estimé que le nouveau programme était lourd et difficile pour les élèves Algériens, car il ne tient pas compte de leur origine sociale. Ils pensent que le contenu de ce programme ne peut être accessible car il n'est pas approprié pour le niveau social des apprenants. En outre, les participants ont affirmé que le nouveau programme a été parachuté par le ministère sans moindre préavis. Ils ont cru que cela était en ligne avec une politique d'autoritarisme dans le système éducatif. Ils ont affirmé que le nouveau programme n'a pas été préparé en Algérie, mais que les rumeurs disent qu'il à été fait au Canada ou en France. Ils ont également estimé qu'il y avait un manque de directives claires des objectifs du nouveau programme, et qu'ils n'ont pas eu de soutien de la part de leur ministère.

4.2 LA SITUATION ACTUELLE D'ENSEIGNEMENT

Les participants ont estimé que l'enseignement en Algérie s'était détériorée en raison du nouveau programme, d'un manque sévère des ressources pédagogiques et des manuels scolaires, des classes surchargées, des élèves non motivés, et des enseignants qui ont des problèmes personnels et socioprofessionnel. En particulier, ils croyaient que l'enseignement n'était pas aussi agréable que par le passé. Ils croyaient que la profession d'enseignant est devenue difficile en Algérie et que les enseignants avaient développé un manque de motivation à son égard. Cela est dû, selon eux, à une culture autoritaire dans le système éducatif Algérien. Ils croyaient qu'un système autoritaire ne conduirait jamais aux progrès.

4.3 L'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS

Les participants ont cru que le niveau des apprenants a détérioré. Ceci est principalement dû à un nouveau programme qui est très chargé. Ils pensaient que ce dernier ne répondait pas aux besoins des élèves, ce qui, selon eux, a conduit à la perte de motivation dans le sens où les élèves étaient devenus passifs.

4.4 L'ÉCOLE

Dans l'ensemble, les participants ont décrit l'école algérienne comme étant comme dans la rue. Nabila, par exemple, a estimé que le rôle effectif de l'école en Algérie était de faire dormir les enfants comme si ils donnaient des somnifères, alors qu'elle a estimé que le rôle réel de l'école devrait idéalement être d'ouvrir les yeux des élèves vers le monde. Un autre participant, Omar, a estimé que l'école algérienne, en réalité, avait été influencé par un système politique corrompu, et qu'elle est devenue un moyen d'endoctrinement, plutôt que de l'émancipation et de la liberté intellectuelle.

4.5 LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Tous les participants ont estimé qu'il y avait un manque draconien des ressources pédagogiques, ce qui, selon eux, a contribué à la détérioration de l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Ils croyaient aussi que le nouveau programme ne convient pas à la situation actuelle, spécialement avec des classes de 40 élèves.

4.6 LES PARENTS

Tous les participants ont estimé que les parents doivent être impliqués dans le processus éducatif de leurs enfants. Ils croyaient que l'éducation ne se limite pas à la salle de classe, mais aussi qu'elle s'étend aux domiciles des élèves. Ils croyaient que le suivi des parents est très important pour le progrès de leurs enfants. Cependant, ils croyaient que dans la réalité il n'y avait que quelques parents qui étaient intéressée par les progrès de leurs enfants, mais que la plupart d'entre eux s'en foutaient éperdument, et que le plus important pour eux était que leurs enfants vont à l'école.

4.7 L'ADMINISTRATION

Tous les participants ont affirmé qu'il y avait un conflit en Algérie entre, d'une part, une administration autocratique et bureaucratique, et d'autre part, les enseignants. Ils croyaient qu'ils travaillaient dans une culture d'oppression, ce qui avait conduit à l'injustice. Ils ont noté que les enseignants vivaient dans une peur constante de l'administration. Ils croyaient que cet état de choses était la principale cause de la détérioration de l'enseignement en Algérie. Ils ont noté que certains enseignants avaient renoncé à l'enseignement, tandis que d'autres ont choisi de recourir à la grève pour exprimer leurs préoccupations. Les participants ont également expliqué que le ministère ne les a jamais consultés avant que des innovations ont été décidées ou mises en œuvre.

4.8 LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Les participants ont estimé que le rôle de l'enseignant en premier lieu est de transmettre les connaissances. Ils croyaient aussi que le rôle de l'enseignant était d'éduquer et d'élever leurs enfants afin qu'ils deviennent de bons citoyens. Les participants ont également estimé que les enseignants devraient s'efforcer d'améliorer leurs connaissances en permanence. Ils croyaient que l'apprentissage n'a pas de limites. À cet égard, ils ont cru que les séminaires aideraient à améliorer leur enseignement, mais ils affirment que les séminaires en Algérie sont tous du bla bla, et que généralement les enseignants n'apprennent rien d'important.

5 ANALYSE

Les résultats indiquent généralement qu'il y avait une incompatibilité des croyances des enseignants avec les principes qui sous-tendent l'innovation. Il a été indiqué ci-dessus que les innovations pédagogiques contestaient généralement les convictions des enseignants (Schmidt et Kennedy, 1990; Ballone et Czerniak, 2001), et il a été soutenu que ces innovations ne seraient généralement pas réussies si les objectifs de ces innovations étaient incompatibles avec les croyances des enseignants (Ballone et Czerniak, 2001). Des études comme celles d'Al-Mekhlafi (2004), Karavas-Doukas (1996) et Gahin et Myhill (2001) ont documenté la question de l'incompatibilité des croyances des enseignants avec les innovations pédagogiques et ils ont tous conclu que ce décalage s'est produit parce que les décideurs n'ont pas pris en compte les croyances des enseignants lorsqu'ils mettaient en œuvre les innovations. D'autre part, les participants croyaient que la source du problème est reliée exclusivement à des facteurs sociopolitiques et institutionnels, qui, selon eux, représentent des obstacles à la bonne mise en œuvre du nouveau programme. Pajares (1993) explique que les enseignants croient souvent que les sources des problèmes qu'ils rencontrent sont externes parce que les enseignants croient généralement qu'ils ont les qualités requises d'un bon enseignant, et que les sources de dégradation de l'éducation sont dues à des facteurs externes, tels que les parents, les élèves, mais surtout leur autorité. Les thèmes suivants ont été identifiés comme des facteurs qui

sous-tendent le phénomène de l'incompatibilité des croyances des enseignants avec le nouveau programme de langues étrangères en Algérie.

5.1 LES PRINCIPES DU NOUVEAU PROGRAMME NE SONT PAS CLAIRS

L'incompatibilité des croyances des participants avec le nouveau programme peut être vue dans l'orientation qu'ils avaient sur l'apprentissage et l'enseignement, qui à son tour peut avoir influencé leur perception du programme d'études. La littérature suggère qu'un décalage se produit généralement si les croyances des enseignants sur les contenus du nouveau programme sont incompatibles avec les principes qui sous-tendent l'innovation (Richards et al, 2001). Les résultats de cette étude indiquent que les croyances des participants étaient incompatibles avec le nouveau programme d'études parce que leurs croyances projetaient une philosophie transmissionniste, alors que l'idéologie qui sous-tend le nouveau programme a été conçue comme socioconstructiviste. La recherche sur les convictions des enseignants indique que les enseignants détiennent généralement des idéologies différentes sur les programmes d'enseignement. Calderhead (1996), par exemple, argumentent que les croyances des enseignants sur les programmes peuvent être mis sous deux catégories: a) un enseignement pour la transmission du savoir, où l'enseignant est le détenteur absolu des connaissances et que son rôle est de transmettre ces connaissances aux apprenants, où le rôle des apprenants est de recevoir les connaissances transmises par l'enseignant, et où le programme est prescrit selon des ensembles de règles prédéterminés, et b) un enseignement socioconstructiviste, où l'enseignant guide les élèves vers l'élaboration d'un savoir socialement construit, où les apprenants négocient leur processus d'apprentissage, et où le programme est basé sur le renforcement du développement des relations sociales guidés par les principes de la négociation de l'apprentissage. Des conclusions similaires avec cette étude ont été signalées dans Richards et al. (2001) sur les croyances des enseignants sur l'apprentissage et l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère, qui ont constaté que bon nombre de leurs répondants avaient des croyances transmissionnistes alors que leur programme suivait l'approche communicative. Richards et al ont conclu que les croyances de leurs répondants étaient incompatibles avec les principes de l'enseignement communicatif des langues.

5.2 L'ÉCOLE EST POLITIQUEMENT DOMINÉE ET SOCIALEMENT MARGINALISÉE

Un autre facteur identifié à partir des données était les croyances des participants au sujet de l'école. Les participants ont critiqué l'école Algérienne d'être un lieu d'endoctrinement politique plutôt que d'émancipation. Ils ont également expliqué qu'il y avait un manque flagrant de ressources pédagogiques et que les classes sont surchargées. Brint (1998) explique que les écoles dans la plupart des pays en voie de développement ont généralement hérité un système traditionnel de leurs anciennes puissances coloniales, ce qui, par conséquent, a conduit à leur déclin et a leur inefficacité à répondre aux besoins et exigences de leurs sociétés.

Une autre cause qui semble ajouter au déclin de l'école Algérienne, selon les participants, est l'absence de communication entre l'école et les parents. Les participants semblaient croire que l'innovation pédagogique en Algérie ne peut pas réussir sans une participation active des parents d'élèves. En effet, la recherche suggère que l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants est essentielle et que cela augmente la performance et la réussite des enfants dans toutes les étapes de leur cheminement scolaire (Tableman, 2004). Du point de vue politique, il a été noté que l'implication des parents dans les écoles peut aussi donner aux parents la possibilité de participer à la prise de décision (Pennell et West, 2007). En l'absence de ces facteurs, les participants estiment que le nouveau programme ne convenait pas au contexte actuel.

5.3 LES INTENTIONS DU NOUVEAU PROGRAMME SONT MAL DÉFINIES

Un autre thème que les résultats indiquent est qu'une partie des croyances des participants sur le nouveau programme était négatives parce qu'ils estimaient qu'il n'a pas été conçu en Algérie et qu'il n'était pas approprié au contexte socioculturel de leurs élèves. Ils ont également affirmé qu'ils n'avaient pas pris part à la prise de décision et à la conception du nouveau programme. Ces croyances semblent refléter une conscience implicite anti-hégémonique qu'un programme importé pourrait représenter une violation de l'identité nationale de leurs élèves. Des résultats similaires ont été documentés par Albirini (2006), qui a étudié l'effet de la technologie comme une innovation sur les convictions des enseignants en Syrie. Il a constaté que l'importation de l'innovation pédagogique dans les pays arabes sans tenir compte de la culture de ses utilisateurs se traduit par une incompatibilité entre l'innovation et les croyances de ses utilisateurs, et aboutit généralement à la résistance et même au conflit.

5.4 LES ENSEIGNANTS SONT SOUS-EVALUES ET MARGINALISES

Les participants ont estimé qu'ils n'étaient pas reconnus comme des professionnels. Une des raisons de cet état de choses est, selon eux, la nature autocratique de leur tutelle. En fait, les experts politiques et éducatifs soutiennent que le système éducatif Algérien est généralement caractérisé par une culture bureaucratique hérité de la période coloniale (Bouakba, 2006). Cet état de choses semble avoir miné le travail des enseignants et a créé en eux un sentiment d'être sous-évalué et impuissant. Kelly (1999) met en garde contre toute pratique de l'éducation ou les pratiques étaient fondées sur l'obéissance et l'autorité car cela engendre des conséquences néfastes pour le travail des professeurs et de l'éducation.

6 CONCLUSIONS

Les conclusions que nous pouvons tirer de l'étude est que les croyances des enseignants n'ont pas été fortement contesté avant la mise en œuvre des réformes pédagogiques en Algérie. À cet égard, les conséquences que nous pouvons tirer peuvent être résumée dans la priorité d'organiser des stages de formation et de développement où les enseignants, ainsi que les décideurs politiques, peuvent participer afin qu'ils puissent évaluer leurs systèmes de croyances. On considère généralement que la pratique réflexive peut jouer un rôle dans le remodelage croyances des enseignants (Schmidt et Kennedy, 1990; Richards et al, 2001; Ballone et Czerniak, 2001). Certaines stratégies qui favorisent la réflexion pourrait inclure des discussions, où les opinions et les expériences sont partagées, les problèmes sont discutés et les décisions sont négociées (Ballone et Czerniak, 2001). Cela pourrait conduire à la création éventuelle d'une «culture de collaboration» dans le système éducatif en Algérie.

REFERENCES

- [1] Albirini, A. 2006. Cultural Perceptions: The Missing Element in the Implementation of ICT in Developing Countries. *International Journal of Education and Development using ICT*, Vol. 2, No. 1
- [2] Al-Mekhlafi, A. 2004. The Internet and EFL Teaching: The Reaction of UAE Secondary School English Language Teachers. *Journal of Language and Learning*, Vol. 2, No. 2
- [3] Anderson, L. M., Raphael, T. E., Englert, C. S., & Stevens, D. D. 1991. Teaching Writing with a New Instructional Model: Variations in the Teachers' Beliefs, Instructional Practice, and their Students' Performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1991.
- [4] Ballone, I. M. & Czerniak, C. M. 2001. Teachers' Beliefs about Accommodating Students' Learning Styles in Science Classes. *Electronic Journal of science Education*, Vol. 6, No. 2
- [5] Bouakba, A. 2006. Entre le marteau et l'enclume. *La Tribune* 15 Mars 2006.
- [6] Boulton, D. & Hammersley, M. 1996. Analysis of Unstructured Data. In Sapford, R. & Jupp, V. (Eds.). *Data Collection and Analysis*. London: SAGE
- [7] Brint, S. 1998. *Schools and Societies*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press
- [8] British Educational Research Association. 2004. Revised Ethical Guidelines for Educational Research.
- [9] Calderhead, J. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calife (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- [10] Ellis, E. M. 2006. Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognition. *TESL-EJ*, Vol. 10, No. 1
- [11] Farrel, T. S. C. & LIM, P. C. P. 2005. Conceptions of Grammar Teaching: A Case Study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESL-EJ*, Vol. 9, No. 2
- [12] Filisetti, L. & Fives, H. 2003. The French Connections: Examining the Links among Epistemological Beliefs, Goal Orientations and Self-Efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, in H. Fives (Chair) *Internationalizing the study of Epistemology, Goal orientations, and Self-efficacy*. Symposium, April 2003, Chicago.
- [13] Fives, H. & Buehl, M. M. 2005. Assessing Teachers' Beliefs about Knowledge: Developing an Instrument. Paper presented at the Annual Meeting of the Southeast Educational Research Association, 2005, New Orleans, LA.
- [14] Flores, B. B. 2001. Bilingual Education Teachers' Beliefs and their Relation to Self-Reported Practices. *Bilingual Research Journal*, Vol. 25, No. 3, Summer 2001
- [15] Gahin, G. & Myhill, D. 2001. The Communicative Approach in Egypt: Exploring the Secrets of the Pyramids. *TEFL Web Journal*. Vol. 1, No. 2
- [16] Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1998. Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. CA: SAGE

- [17] Karavas-Doukas, E. 1996. Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*. Vol. 50, No. 3
- [18] Kelly, A. V. 1999. *The Curriculum – Theory and Practice* 4th Edition. London: Paul Chapman Pub. Ltd
- [19] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE
- [20] Matese, G., Griesdorn, J., & Edelson, D. C. 2002. Teacher beliefs about assessment in inquiry-based science: Research to inform professional development. AERA Conference.
- [21] Ministère de l'Éducation. 2005a. Programme d'Anglais Deuxième Langue Etrangère (Première Année Secondaire). Algérie: Commission Nationale des Programmes – Janvier 2005
- [22] Ministère de l'Éducation. 2005b. Français – 1ere Année Secondaire. Algérie: Commission Nationale des Programmes – Janvier 2005
- [23] Ministère de l'Éducation. 2006. Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Programme d'appui de l'UNESCO a la reforme du système éducatif PARE
- [24] Mori, R. 2000. Two post-secondary ESL teachers' beliefs about classroom interaction and how their beliefs are reflected in their classroom practice. Unpublished EdD dissertation.
- [25] Murphy, E. 2000. Chapter 4: Strangers in a Strange Land: Teachers' beliefs about Teaching and Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments. Unpublished PhD Thesis: Université Laval, Quebec
- [26] Pajares, F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3
- [27] Pajares, F. 1993. Preservice Teachers' Beliefs: A Focus for Teacher Education. <http://des.emory.edu/mfp/Pajares1993ATE.html> [02/10/06]
- [28] Pennell, H. & West, A. 2007. Parents in the Driving Seat? Parents' role in setting up new secondary schools. London School of Economics and Political Science
- [29] Punch, K. F. 1998. *Introduction to Social Research – Quantitative & Qualitative Approaches*. SAGE
- [30] Richards, J. C., Gallo, P. G., & Renandya, W. A. 2001. Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC Journal*, Vol. 1, No. 1
- [31] Richards, J.C. & Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP
- [32] Schmidt, W. H. & Kennedy, M. M. 1990. Teachers' and Teacher candidates Beliefs about Subject Matter and about Teaching Responsibilities. <http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr904.pdf> [02/10/06]
- [33] Schwandt, T. A. 1998. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In Denzin, N. K. And Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues*. CA: SAGE
- [34] Standen, R. P. 2002. The Interplay between Teachers' Beliefs and Practices in a Multi-Age Primary School. Unpublished PhD thesis: Griffith University, Brisbane.
- [35] Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- [36] Tabelman, B. 2004. Parent Involvement in Schools. *Best Practice Briefs*, No. 30-R, June 2004. University Outreach & Engagement at Michigan State University
- [37] Tawil, S. 2006. Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie: La qualité et la pertinence de l'éducation – un défi mondial. In Ministry of Education. *Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Algeria
- [38] Toulbi-Thaalibi, N. 2006. Trois années de reforme de la pédagogie en Algérie: Bilan et perspectives. In Ministry Of Education. *Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. . Programme d'appui de l'UNESCO a la reforme du système éducatif PARE. Algeria
- [39] Valdiviezo, L. A. 2006. The construction of interculturality: ethnography of teachers' beliefs and practices in Peruvian Quenchua schools. Unpublished EdD dissertation. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3205350> [02/10/06]