

CONCEPTION DES PROGRAMMES : LA POLITIQUE DU CURRICULUM

Par Mohamed MAGANI
Maître-assistant à l'ISIC

LE CAS DES DEPARTEMENTS D'ANGLAIS

Ce qui suit se veut être une modeste contribution au débat ouvert sur les problèmes et les défis qui se posent à l'éducation. Le choix des Départements d'Anglais de l'Université Algérienne répond à un souci précis, une certaine réserve à l'égard du discours impersonnel à l'œuvre depuis l'indépendance, une des plus puissantes ruses rhétoriques du pouvoir sous toutes ses formes. Ma préférence va à l'analyse où le penseur n'hésite pas à s'impliquer et supporte ses écrits avec *sa* voix, ou si on veut, donne une voix à l'expérience. Ce choix donc, reflète mon passage dans un des établissements, objets d'étude, ce qui pose des limitations à cette contribution.

Cette distance à l'égard du discours tout puissant, qui généralisait son utilisation, n'est pas sans rapport avec l'ouverture démocratique que traverse notre pays. Mais il faut éviter deux sortes de philistanismes lorsqu'il s'agit d'étudier des institutions humaines : l'un qui consiste à dire que c'est la faute aux systèmes, et l'autre de culpabiliser les hommes. Entre les systèmes et les hommes, il y a très souvent une intrication réelle. Elle devient si hégémonique qu'il semble impossible de la changer ou de lui opposer une résistance, les conséquences en sont nombreuses : démission, exclusion, marginalisation, mesures administratives, indifférence : la mort lente de toute critique et conscience oppositionnelle. Mon but dans cette contribution est de montrer une telle intrication au centre de ce qui est communément appelé un programme, l'ensemble des matières qui constituent un ensei-

gnement comment une telle notion renvoie à autre chose que ce qu'elle désigne. Un programme n'est pas neutre. Il s'agit de voir dans quelle mesure ce qui est en principe à *l'extérieur* d'un programme se retrouve en son *intérieur* et l'influence d'une manière décisive. Dans cette perspective, la notion de programme devient inadéquate, nous devons lui substituer celle du curriculum. Un programme indique des matières, un curriculum montre des systèmes de connaissance et quelque chose d'autre. C'est ce quelque chose d'autre qui nous intéresse ici, ou si vous voulez, la politique du curriculum : qui contrôle le curriculum ? Et pourquoi ? Il est difficile, sinon impossible, d'étudier un curriculum et en même temps de faire abstraction de son contexte social, culturel et historique.

La structure du curriculum

Depuis la création des Départements d'Anglais la structure du curriculum est restée d'une remarquable stabilité, elle n'a pas varié d'un iota. Ni les changements sociaux, ni les centaines de post-graduants envoyés en formation à l'étranger, ni les questionnements disciplinaires n'ont pu ébranlé cet indéracinable fixisme en graduation et après ; les mêmes modules reviennent chaque année dans un parcours universitaire figé, qui correspondent, grosso modo, aux divisions établis lors du "Premier Colloque National sur l'Enseignement de l'Anglais dans les Universités" ⁽¹⁾ : études linguistiques (de l'anglais), littératures, et civilisations. On peut modifier des aspects, ajouter ou retrancher des connaissances, mais leurs enseignements et moules modulaires restent inchangés. A quoi est due cette remarquable stabilité ? Le rôle de la (ou des) premières générations d'enseignants est déterminant ici. De formation essentiellement littéraire, ces générations défendent *d'abord* leur discipline, ses méthodes et approches, ce qui est en soi une attitude logique, cependant elle peut devenir et constituer une barrière disciplinaire indépassable, la traverser revient à *trahir* un certain ethos et remettre en cause l'enseignement dans les départements d'anglais ; invoquer d'autres approches et méthodes devient un acte hérétique, le terme n'est pas trop fort pour des institutions entièrement dominées par l'enseignement des "pères fondateurs."

Un enseignement essentiellement littéraire veut dire également absence d'auto-réflexion sur les buts et finalités d'un enseignement, ou du moins l'évaluation présente des insuffisances réelles, il y a confusion entre l'enseignant et le module, l'identité du premier se fond dans le second, d'où l'impossibilité de pouvoir penser autrement et soumettre le curriculum à la critique, puisqu'il existe *déjà* un plan formateur. Ce plan formateur, caché, conçu par les premières générations sera scrupuleusement suivi et respecté par les étudiants, selon les mêmes divisions disciplinaires, bien qu'il soit difficile d'appeler un bon nombre de matières des disciplines. Plus grave encore sont les blocages qu'un tel système fermé engendre, surtout au niveau de la post-graduation. Une réflexion sur les buts et objectifs des Départements d'Anglais fait sérieusement défaut.

Ces premières générations ont évidemment généré des centres restreints de décision et de conception, qui ne doivent en aucun cas sortir du cadre limité de leurs spécialisations, se forment par conséquent des coteries qui défendent l'intégrité de *leur* curriculum grâce à des mécanismes d'auto-défense sociopolitiques qui survalorise le statut (social, professionnel et symbolique) de l'enseignant au détriment de l'examen critique du contenu et des méthodes de l'enseignement.

Les blocages, à la fois méthodologiques et heuristiques, constituent de puissants obstacles à la révision et développement du curriculum. Dans un autre article, je les avais appelé orthodoxies, ou principes silencieux ⁽²⁾. Comme mécanismes reproductifs, ils fonctionnent depuis la création des départements d'Anglais, en fait depuis la première génération d'enseignants ; si telle n'était pas le cas, comment alors expliquer la stérilité absolue dont font preuve ces Départements ? (je reviendrai un peu plus loin sur ce problème). Nous pouvons ramener ces blocages à quatre orthodoxies essentiellement :

— Une division absolue entre le curriculum "Anglais" et les sciences sociales et humaines, rien de ce qui se fait dans ces dernières ne peut servir l'enseignement de la linguistique, des littératures (Anglaise, Américaine et Africaine). Il y a simplement

transmission d'informations. Les théories, méthodes, et approches des sciences sociales et humaines ne figurent dans aucun module. Le label "Anglais" échappe à des disciplines.

— La seconde orthodoxie est de la même nature, il existe une division nette, des différences presque irréconciliables, entre des unités d'enseignement proches. Ainsi, aucun module comparatif réel ne permet à l'étudiant une vision large des phénomènes linguistiques (nous sommes dans un pays où se pratiquent plusieurs langues), littéraires (les trois littératures enseignées plus la littérature Arabe et Algérienne), ou de civilisations (là également plusieurs cultures entrent en jeu). Cette division nette obéit à un principe silencieux de délimitations territoriales entre les enseignants, les spécialités sont acquises une fois et pour toujours. Les chasse gardées ne sont pas sujets à négociations.

— La canonisation de certaines traditions est la troisième orthodoxie. L'enseignement de la linguistique, des littératures, et des civilisations est entièrement tributaire des traditions, Anglaises et Américaines, dans lesquelles ont été formé les enseignants-concepteurs du curriculum. Sinon comment expliquer sa remarquable stabilité malgré l'envoi de centaines d'étudiants à l'étranger, qui normalement à leur retour *devaient* rendre des *actualisations* possibles. Par traditions Anglaise et Américaine, il faut comprendre celle des années soixante et début soixante-dix, devenues désuètes dans leur culture d'origine.

— La quatrième orthodoxie est la barrière entre la théorie et l'enseignement. L'absence de textes théoriques sur les pratiques pédagogiques et autres dans les départements d'Anglais est déconcertante. L'esclavage à la pratique semble total. Les traditions extérieures dominent. Ce qui manque ici, c'est toute une *philosophie* au sens du long terme.

Je voudrais maintenant examiner un certain nombre de faits à la lumière de ces orthodoxies.

Déculturation et déprofessionnalisation intellectuelle

L'une des raisons essentielles qui m'a fait choisir une des branches des sciences sociales, après avoir été un anglicisant

convaincu, a été un fort sentiment de culpabilité. La quiétude royale des départements d'Anglais est légendaire : en soi et pour soi. Une position unique dans l'Université Algérienne. Un narcissisme symbolique des plus effectifs, grâce en partie à l'ascendance de la langue anglaise. Un luxe si criard qu'il oblitérait bien de nouvelles données de notre société, surtout littéraires et culturelles. Plus on s'avancait dans le savoir "Anglais", moins la réalité Algérienne se matérialisait. C'est un fait, le nier serait faire preuve de *mauvaise foi*.

Cette déculturation rampante a fait l'objet d'un article, resté hélas sans écho ⁽³⁾. Après les précautions d'usage (délimitation de l'objet de l'analyse), l'auteur, A. Arab, essaye de montrer le bien-fondé d'une *approche idéologique* à l'enseignement de la littérature Anglaise dans l'Université Algérienne. Cette approche devrait mettre en sourdine "tout ce qui a été écrit par les critiques, ignorer les anthologies et les *Introductions de la Littérature Anglaise...* et commencer par lire ou relire les œuvres", et opposer aux traditions reçues un "enseignement de la littérature doublé par celui de la sociologie cultruelle et de la problématique des sociétés". C'est la première fois, à ma connaissance, qu'est soulevé le problème fondamental de la transmission et du contenu de la connaissance dans les Départements d'Anglais : son caractère mimétique, figé, et soliptique : un savoir auto-générateur qui tourne en rond (les implications pour la recherche sont dramatiques). C'est également la première fois qu'est reconnue l'importance de l'ouverture à ce qui se fait dans les sciences sociales et humaines. Mais l'article reste muet sur bien des questions : pourquoi uniquement la sociologie culturelle ? Qu'est-ce que la problématique des sociétés ? Pourquoi exclure "un certain psychologisme" ? N'y aurait-il pas un certain risque de sociologisme ? De même, l'auteur de l'article ne cerne pas le véritable apport des sciences sociales à l'enseignement des littératures, un apport qui *relativise* les traditions intouchables et sanctifiées, en les soumettant à une batterie de théories, méthodes et approches, c'est une des conditions de la *désacralisation*.

L'une des contributions les plus importantes de la philosophie à l'étude du curriculum a été, ces deux dernières décennies,

la découverte du *curriculum latent* ⁽⁴⁾ qui inculque tous les aspects non cognitifs d'un enseignement — aptitudes, valeurs, attitudes, idéologie — et peut-être plus effectif que le *curriculum manifeste* — les connaissances factuelles. Cette différenciation peut nous aider à comprendre la disproportion efficiente entre le nombre d'étudiants dans les départements d'Anglais et celui des autres, dans les Instituts de Langues Etrangères.

Quel a été l'incidence du nombre élevé d'anglicisants, enseignants et étudiants, sur la vie universitaire, la stimulation de la pensée, et d'une manière générale la *production* intellectuelle ? Presque nulle. Pourtant les Départements d'Anglais manipulent une langue qui, les circonstances historiques aidant, occupe sans l'ombre d'un doute la première place dans la dissémination de la pensée scientifique, culturelle, sociale, historique, linguistique... La liste est longue. Reformulée autrement : Quel a été l'apport des anglicisants à l'Université Algérienne ? A la société Algérienne ? Une seule réponse : une pléthore d'enseignants pour les lycées et CEM, largement pourvus actuellement. La finalité d'une usine automatisée. Devant une telle situation — une position privilégiée, des résultats désespérants — Ali A. Mazrui, parlant de l'Afrique, utilise le paradoxe, "l'Afrique est un jardin d'Eden tombé en décadence" ⁽⁵⁾, j'ai trouvé cette manière de procéder fort utile. Le paradoxe est au cœur des Départements d'Anglais. Comparés, par exemple, aux Départements de Français ou d'Espagnol, leur contribution aux grands débats sur l'enseignement des langues étrangères, les questions littéraires (ils sont bien porteurs d'une ou deux traditions), ou la confrontation des civilisations, paraît inexistante, malgré le formidable moyen de communication et d'accès à des sources virtuellement inépuisables qu'est la langue Anglaise. Il n'y a qu'à lire les journaux et revues nationaux, l'absence de signatures d'enseignants anglicisants est frappante. L'entendement se cabre devant les échecs des départements d'Anglais :

— Incapacité de répercuter les grands débats qui font la vie intellectuelle en Grande Bretagne et les USA. Exemples : la confrontation d'idées, largement divulguée, entre les tenants de la tradition et les structuralistes sur les nouvelles approches de la

littérature et leur introduction à l'Université d'Oxford (GB) ; le débat, qui fait rage maintenant aux USA, sur les *canons* littéraires et la résurgence des littératures *régionales* (noire, indienne, hispanique...). Le suivi de ce qui se passe dans d'autres pays est une des conditions de l'ouverture de notre pays aux cultures et civilisations étrangères.

— Incapacité de former de véritables spécialistes de la langue des littératures, et des civilisations Anglaises et Américaines. Ces spécialistes devraient *informer* la communauté universitaire, et le public en général, sur les pays qu'ils ont pour tâche d'étudier, *expliquer, commenter* et *analyser* les événements dans ces pays, les idées qui les traversent et les mouvements et changements profonds qu'ils subissent. Si ce n'est pas cela une de leurs fonctions, quel sens donner à l'existence d'un module de *civilisation* qui dure sur plusieurs années ? Voici ce que dit un directeur central du Ministère de l'Enseignement Supérieur : "Il est nécessaire de connaître le fonctionnement des Etats, de la politique d'autres pays avec lesquels on entretient des relations commerciales entre autres... (6). Il suffit de rappeler l'activité académique, et *extra-muros*, des institutions universitaires spécialisées dans l'orientalisme, l'africanisme, les études asiatiques, qui scrutent des peuples et des cultures sous tous les angles. Il ne s'agit pas de leur opposer un *occidentalisme* déshumanisant, mais de revendiquer le droit à la connaissance, souvent nécessaire pour notre pays.

— Incapacité de produire des ouvrages et manuels. Les départements d'Anglais sont entièrement tributaires des sources secondaires (un obstacle majeur pour la recherche, nous le verront un peu plus loin). Ce fait est reconnu dans l'article mentionné plus haut : "... Confectionner nos propres manuels et anthologies, faire une critique de la critique, faire assurer l'enseignement par des nationaux, tels sont les buts que nous devons nous assigner à brève échéance pour nous enrichir sans nous aliéner" (7).

— Les départements d'Anglais n'ont pas suscité de vocation de traducteurs, surtout en littérature, bien que tous les domaines

soient importants. Ces traducteurs, de haut niveau, pourraient *importer* tous ce qui aiderait l'Université Algérienne et intéresserait le grand public, et *exporter* notre conception et vision de notre société et du monde. Au delà des termes commerciaux, il est surtout question de revendiquer également le droit de nous représenter et de nous définir, dans un climat international où l'inégalité des échanges culturels est de mise.

— Dans les départements d'Anglais, les études comparatives sont proscrites, pourtant c'est une filière de grande valeur heuristique, capable de générer d'innombrables recherches, en linguistique (en plus de l'Arabe, plusieurs langues existent dans les Instituts de Langues Etrangères), en littérature (plusieurs littératures), en pédagogie... les systèmes politiques, éducationnels, les politiques de la recherche, les différentes constitutions, les systèmes parlementaires, l'enseignement des langues, les formations politiques...

— Dans les départements d'Anglais, enfin, la recherche se trouve dans une impasse. Dans les 1780 thèses de magister, DEA, DEMS, etc... les soutenances dans ces départements se comptent sur le bout des doigts ⁽⁸⁾.

Tout se passe comme si la connaissance subissait une implacable érosion. Mais il serait plus adéquat d'utiliser un concept sociologique pour expliquer une croissance arrêtée : celui de *déprofessionnalisation*. Dans un compte-rendu de lecture, Ahmed Henni a introduit un remarquable travail sociologique, *Le Complexe Sidérurgique d'El-Hadjar*, une expérience industrielle en Algérie, par Ali El Kenz ⁽⁹⁾. La thèse développée dans le livre est que "l'ingénieur, ou le travailleur, productif se *déprofessionnalise* rapidement dans l'usine", cela veut dire que le vrai travail dans l'entreprise devient *presque* secondaire, après tout l'acier est produit. Mais le fait est là, les gens utilisent l'usine pour autre chose que ne le laissent penser ses spécifications techniques : l'usine devient dispensatrice d'emplois, de situations, de revenus, de logements, de pouvoir, "cette constatation n'est pas propre à l'usine d'El Hadjar, il semble qu'elle est générale, Ahmed Henni s'interroge alors : "Est-ce cela la *déprofessionnali-*

sation, cette maladie qui n'atteint pas seulement l'ingénieur et l'ouvrier, mais aussi le bureaucrate, l'enseignant, le maire, le militant du Parti" ? La thèse n'est pas nouvelle. Dans un livre retentissant, le sociologue Américain H. Braverman avait étudié la *dégradation* de certaines formes de travail, connaissance et savoir-faire chez les ouvriers, dans le contexte Américain, ce qu'il avait appelé *deskilling process* ⁽¹⁰⁾. Dans le cas des départements d'Anglais, il semble qu'il existe une certaine *déprofessionnalisation* intellectuelle, qui touche les enseignants, en particulier ceux titulaires du Phd ou Magister. Leurs recherches s'arrêtent, dans une très grande proportion, aux thèses de diplômes. Cependant, ce qui retient l'attention, c'est la *dégradation* de la recherche au niveau de la post-graduation, malgré les centaines d'étudiants inscrits en licence.

Je reviens ici à l'intrication entre le système et les agents sociaux, ou si vous voulez, entre le curriculum et les enseignants-concepteurs de ce curriculum, un des éléments de cette intrication, à savoir deux documents que délivre le département d'Anglais de l'Université d'Alger à tout postulant à une post-graduation, donc un chercheur potentiel. Les documents sont : (i) un extrait de PV du Conseil Scientifique, en date du 01/03/86, appelé "Proposition du Conseil Scientifique d'institut concernant la définition du Magister" et (ii) un "Projet de Curriculum pour le Magister en langue et littérature Anglaise".

(i) La définition du Magister. "Le Magister doit être conçu comme un travail de recherche qui doit démontrer les capacités de réflexion, d'analyse et de présentation d'un étudiant, sur un sujet précis". Par cette définition, on peut comprendre que le candidat a *déjà* reçu une formation qui le prédispose à ces aptitudes, il s'agit donc de voir dans quelle mesure le curriculum de la graduation et après répond à ces exigences. La réponse est en partie donnée par la suite de l'extrait du PV. Le curriculum "doit se justifier sur le plan scientifique aussi bien dans son entreprise que dans ses objectifs", ou, "Le Magister doit présenter un intérêt scientifique certain", ou encore, "l'originalité ne réside pas seulement dans une contribution absolument nouvelle...". Deux idées parcourent le document : une recherche *scientifique*, et

originale. Que veulent dire ces conditions pour un département qui n'enseigne pas une seule science ?

Ni la littérature, ni la civilisation, et la linguistique également (son statut de discipline réel est encore incertain, d'où ses divisions en psycho-linguistique, socio-linguistique...) ne sont à proprement parler des disciplines, ou des sciences. Ce sont des champs de la connaissance où interviennent des formes de pensée psychologiques, sociologiques, historiques, anthropologiques, et philosophiques. A l'exemple de l'éducation et de la géographie, on ne peut étudier les phénomènes se rapportant à ces champs sans l'aide des disciplines de base (la géographie utilise les lois physiques et mathématiques de surcroît) ⁽¹¹⁾. Ces dernières enseignent beaucoup plus que de simples connaissances : des structures de pensée, et même de sentiment (cette fameuse culture scientifique qui nous fait si gravement défaut). C'est une loi élémentaire dans toute conception de curriculum. La psychologie, la sociologie, la philosophie ou l'anthropologie inculquent des démarches, des méthodes, des approches, et fournissent à l'étudiant des outils théoriques. L'absence d'une ou plusieurs disciplines de base au niveau de la post-graduation est fatale. Leur absence signifie aussi que l'exigence scientifique se transforme en un facteur d'exclusion, un arbitraire féroce détermine la "scientificité" ou non de toute recherche post-graduée, ce qui explique le nombre ridicule de soutenances au département d'Anglais de l'Université d'Alger. On exige du chercheur des aptitudes et une formation que ce département ne lui a *pas* donné.

(ii) L'originalité. Quel sens lui donner dans un département d'Anglais ? Il ne s'agit ni plus ni moins que d'être plus "Anglais" que les Anglais ou les Américains, plus royaliste que le roi. Une métempsychose inconcevable. L'originalité par rapport à quoi ? Les thèses précédentes soutenues dans le département ? Si c'est le cas tout projet devient original du fait du nombre extrêmement restreint de sujets menés à terme en post-graduation ; si c'est par rapport à ce que les Anglais ou les Américains connaissent d'eux-mêmes et de leur culture, c'est peine perdue, c'est une quasi impossibilité qu'une thèse de Magister entreprise dans le département d'Anglais de l'Université aille plus loin et dépasse

les recherches de même orientation en Grande Bretagne ou aux USA. Pour une raison simple : les recherches en Magister dépendent *entièrement* des sources secondaires, à l'exception minime des œuvres primaires dont les auteurs sont objets d'études. Dans ce cas, la recherche sera tributaire de la *paraphrase* et du *lyrisme*, c'est à qui plagiera du plus grand nombre de sources secondaires, et fera des phrases élégantes en Anglais, qu'on appellera critique.

L'insistance sur l'originalité est en fait une deuxième stratégie d'exclusion de la post-graduation. C'est un mythe constamment entretenu, par les enseignants-concepteurs du curriculum soucieux de leur statut socio-professionnel, et académique. Un projet de recherche sur la tradition orale dans les montagnes du Djurdjura, par exemple, devient dans un département d'Anglais, une anomalie, non universitaire, non académique, un non-sujet. Mais il serait tout à fait possible d'étudier un tel problème dans un pays Africain Anglophone. Pourtant, c'est ma conviction, l'une des conditions essentielles de la créativité, dans un département d'Anglais, est son *retour* à la vie qui l'entoure, et non la déperdition des énergies dans le savoir d'*archives*. Plus importante est l'idée suivante : le premier palier de la post-graduation (le Magister) est une *initiation* à la recherche. Cet objectif a été perdu de vue. Il est plus facile de faire dépendre un enseignement du savoir livresque que d'inculquer (et initier) à un licencié les techniques d'investigation et les méthodes de recherche des sciences sociales ; au niveau d'une post-graduation c'est crucial.

Le deuxième document est "Projet de curriculum pour le Magister de Langue et Littérature Anglaise". Voici les modules du Magister, sur deux années :

- 1) Littérature.
- 2) Problématique des sociétés.
- 3) Etude scientifique de la langue.
- 4) Formation pédagogique.

Malgré le changement des intitulés des modules, le Magister est une exacte continuation de la licence, c'est-à-dire, la typologie

fondamentale entre littérature, civilisation, et linguistique. La structure première du curriculum n'a subi aucune modification, ou si on veut, aucune *évaluation*, bien que nous soyons ici au niveau d'une post-graduation. Pas une seule nouvelle discipline n'ose dire son nom. "Formation pédagogique" suggère que l'objectif essentiel du département est de former des enseignants et non des chercheurs comme le stipule l'extrait du PV, une autre cause de la *déprofessionnalisation* académique.

L'une des conséquences de ce type de curriculum, non évalué depuis presque trois décennies, est le choix extrêmement limité des options et c'est normalement là où s'exerce le goût, la liberté, et la créativité de l'étudiant. Un principe silencieux écarte toute nouvelle direction ou préférence. Cela ne veut pas dire que la masse d'étudiants dans le département ne réalise pas la gravité de ces obstacles.

A la suite du "Premier Colloque National sur l'Enseignement de l'Anglais à l'Université" ((11-13 mars 1986), une quatrième année fut ajoutée à la licence d'Anglais, les étudiants réagirent par des arrêts de cours et des grèves, non pas contre la longueur de la licence, mais contre la stabilité répétitive du curriculum, ils retrouvaient le même savior en quatrième année, et les mêmes divisions des années précédentes. La forme et le contenu du colloque étaient en réalité une copie visible de l'intrication normes/systèmes. La réaction des étudiants traduisait une *résistance* au curriculum hégémonique. C'était à la limite une réaction saine.

Pour les départements d'Anglais, l'ouverture aux vents multidisciplinaires est devenu un impératif, la révision et évaluation du curriculum en est la première conséquence. Les moyens humains existent : ce sont les centaines de post-graduants formés dans notre pays et ailleurs, à qui il faut permettre la participation, avec qui il faut dialoguer, car si, dans la perspective sociologique, "un curriculum est une sélection culturelle", des choix à opérer⁽¹²⁾, sa conception ne peut être l'affaire d'un groupe restreint qui le contrôle et l'impose, ou d'une seule discipline. Un curriculum est une négociation (dans le sens démocratique du

terme) entre enseignants, étudiants, administration, pouvoirs centraux, etc.

A titre d'exemple de cette ouverture, voici une recommandation, vieille de huit ans, apparue dans un numéro spécial de *l'Université*.

“ Il est certain qu'avec les orientations qui caractérisent la critique littéraire actuelle, une formation psychologique correcte devient indispensable pour les étudiants de langue et de littérature, aussi bien nationale qu'étrangère. Il paraît utile d'assimiler les concepts fondas de celle-ci à la littérature et de l'art d'une manière générale. Toute la psychologie de l'imaginaire pourrait être utile à des étudiants en lettres arabes et étrangères” (13).

Pour conclure, je voudrais rappeler les hypothèses derrière cette modeste étude, hypothèses qui demandent à être vérifiées par des études curriculaires sur le terrain : la conception du curriculum est antidémocratique ; il y a une très forte tendance conservatrice de la part des enseignants-concepteurs du curriculum ; l'incidence des post-graduants sur l'enseignement n'est pas effective ; la recherche théorique est inexistante, de même que la recherche empirique ; la post-graduation perpétue un savoir *livresque*, tiré de sources secondaires ; la conception du curriculum n'est pas multidisciplinaire.

REFERENCES

- (1) "Premier Colloque National sur l'Enseignement de l'Anglais à l'Université", Alger, 11-13 mars 1986.
- (2) Voir, Magani M. "Teaching English and American Literature in Algeria", *Horizon*, 20 mars 1986.
- (3) Arab A. "L'enseignement de la Littérature Anglaise dans l'Université Algérienne", *L'Université*, n° 23, 1985, ed. OPU.
- (4) Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms* (New York, Holt, Rinehart & Winston); Snyder, B.R. (1971) *The Hidden Curriculum* (New York, Knopf); Bloom, B. "Innocence in Education" *School Review*, 80, pp. 333-352; Gordon, D. (1981) "The immorality of the hidden curriculum", *The Journal of Moral Education*, 10, et, "The aesthetic attitude and the hidden curriculum", *The Journal of Aesthetic Education*, 15; Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control*, vol. 3 (London, RKP).
- (5) Mazrui, Ali A. *The African Condition*, the Reith Lectures, Heinemann (London, 1980).
- (6) Voir, "La Formation Post-Graduée: Le deuxième palier de l'Université", *El Moudjahid*, 8 mars 1987.
- (7) Arab A.; "L'enseignement de la Littérature Anglaise dans l'Université Algérienne", *L'Université*, n° 23, 1985, OPU.
- (8) Voir, "La Formation Post-Graduée: Le deuxième palier de l'Université", *El Moudjahid*, 8 mars 1987. Selon cette source, le nombre de soutenances a dépassé largement les deux mille, toutes spécialités confondues, au cours de l'année universitaire 1985-86.
- (9) Henni Ahmed "Le complexe sidérurgique d'El-Hadjar, la déprofessionnalisation généralisée", *Algérie-Actualité*, n° 1212, semaine du 5 au 11 janvier 1989.
- (10) Braverman, H. *Labour and Monopoly Capital*, Monthly Review Press, 1974. Pour une critique de Braverman, voir, Wodds, S. ed. *The Degradation of Work. Skill, Deskilling and the Labour Process*, Hutchinson, 1982.
- (11) Sur le caractère multidisciplinaire de l'éducation, voir, Magani M. "Education: théories et pratiques", *El Moudjahid*, 3 septembre 1986.
- (12) La Sociologie du Curriculum a pris un essor considérable ces deux dernières décennies. Voici un échantillon bibliographique: House, E.R. (1973) *School Evaluation: the politics and the process*, ed. Mac Culchan; Kogan, M. *The Politics of Educational Change*, Fontana, 1978; Lawton, D. *Class, Culture and the Curriculum*, RKP (1975); McDonald, H.G. et Parlett, M. (1973) "Rethinking Evaluation: Notes from the Cambridge Conference" *Cambridge Journal of Education*, vol. 3; Shipman, M. (1972) "Contrasting Views of a curriculum Project", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 4, n° 2; Tawney, D. (1976), *Curriculum Evaluation Today: trends and implications*, Mcmillan ed.; White, J.P. "The Concept of Curriculum Evaluation", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, n° 2; Chanan, G. "Objectives in the Humanities", *Educational Research*, vol. 16, n° 3; Lacey, C. et Lawton, D. (1981) *Issues in Evaluation and Accountability*, London, Methuen.
- (13) *L'Université*, n° 14, sept. 1980. "Le problème de la transdisciplinarité: Eléments pour une recherche", ed. OPU.