



HAL
open science

Ecole étrangère, école intercommunautaire : enjeux de formation d'une élite nationale

Frédéric Abécassis

► **To cite this version:**

Frédéric Abécassis. Ecole étrangère, école intercommunautaire : enjeux de formation d'une élite nationale. Roussillon, Alain;. Entre réforme sociale et mouvement national, identité et modernisation en Egypte (1882-1962), CEDEJ, pp.215-234, 1995. halshs-00159194

HAL Id: halshs-00159194

<https://shs.hal.science/halshs-00159194>

Submitted on 3 Jul 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE ÉTRANGÈRE, ÉCOLE "INTERCOMMUNAUTAIRE", ENJEUX DE FORMATION D'UNE ÉLITE NATIONALE ÉGYPTE, 1920-1960¹

Frédéric ABÉCASSIS,
Centre d'Études Françaises, M.R.C. Le Caire

"Il serait peu équitable de passer sous silence la contribution qu'ont apportée les Colonies Étrangères à l'œuvre si méritante de l'éducation. Établies depuis longtemps sur la terre hospitalière d'Égypte, elles furent toujours animées d'un double souci : procurer aux enfants de leur propre sang la culture de la mère patrie, en y faisant participer ceux de leur patrie d'adoption. Venues d'Europe ou d'Amérique, des Congrégations vouées à l'enseignement, qu'ont suivies des Missions d'un caractère plus séculier, ont édifié au Caire, à Alexandrie, et dans les grandes villes d'Égypte des Écoles, des Collèges, des Lycées, voire même des Écoles commerciales et industrielles." (p.76)

[...] Considérées dans leur ensemble, les Écoles Étrangères ont donc bien mérité de l'Égypte et contribuent, on peut l'affirmer hautement, à réaliser cette union de l'Orient et de l'Occident qui fut l'idéal d'Ismail le Magnifique. Ainsi l'a toujours compris l'autorité dirigeante, dont le libéralisme éclairé les a honorées de sa bienveillance, et parfois défendues contre un certain nationalisme trop étroit" (p.77)

R.P. Paul BOVIER-LAPIERRE, s.j,
Professeur au Collège de la Sainte Famille, membre de l'Institut d'Égypte,
"La renaissance intellectuelle de l'Égypte", *L'Égypte Contemporaine* n°139, janvier 1933, p.69 à 85.

Et c'est ainsi que l'enseignement étranger en Égypte lançait chaque année dans l'océan de la vie égyptienne des individus parfaitement formés en langue, en histoire, en civilisation des États occidentaux, mais qui ne savaient rien de leur propre patrie, dans laquelle ils vivaient. Ils regardaient de haut "les autres", issus des classes sociales instruites dans les écoles gouvernementales de la patrie, et jetaient le même regard hautain sur la langue arabe. Ils étaient dans leur tour d'ivoire, ne se mélangeaient pas au peuple, ne réalisaient pas ses souffrances, ne connaissaient ni sa langue, ni son histoire, ni sa civilisation, ne sentaient pas comme lui, parce qu'ils n'avaient pas étudié ses problèmes, et parce qu'ils n'étaient pas conduits à partager ses émotions et ses sensations.

Guirguis SALAMA, *Târîkh at-ta'lim al-agnabî fe Misr*
(Histoire de l'enseignement étranger en Égypte), Le Caire, 1962, (p.20)

¹. Cette présentation vise à tenter une première approche et à définir la problématique et le champ d'hypothèses d'un doctorat en cours, dirigé par Robert ILBERT (Université de Provence), sur "*L'enseignement étranger en Égypte (1930-1960) face aux élites locales*". Mis en chantier à partir d'une expérience professionnelle de deux ans au Collège de la Sainte Famille au Caire (1989-1991) en tant que professeur de français, c'est "tout naturellement" que son domaine d'investigation s'est étendu à l'ensemble des institutions scolaires qui lui étaient comparables, c'est-à-dire l'enseignement étranger englouti dans la Révolution ou réadapté à son nouveau contexte sous la forme d'"écoles de langues". Les bornes chronologiques s'imposaient comme une évidence : de la définition de la nationalité égyptienne (1929) à la nationalisation de ces écoles à la fin des années 1950, il s'agissait de repérer les étapes et les voies de leur égyptianisation, de mettre en lumière, dans les dynamiques sociales qui les portaient, les facteurs qui avaient déterminé la poursuite de leurs activités ou leur arrêt. L'ambition ultime était de découvrir, dans la pratique quotidienne d'institutions solides qui clamaient haut et fort leur fidélité au service du pays et se voulaient les initiateurs de la "haute culture" d'un nouvel État, les lignes de fracture par où était passée la frontière entre "égyptien" et "étranger" ; de la souplesse relative des années 1930 aux départs massifs de communautés entières dans les années 1960, quels clivages s'étaient accusés, quelles médiations n'avaient pas fonctionné.

Les écoles "étrangères" ont une place quelque peu paradoxale dans la société égyptienne contemporaine. Stigmatisées depuis les années 1930 comme étrangères au pays, elles n'ont cessé de protester de leur bien-fondé, et des services rendus à leur "*patrie d'adoption*". Menacées de disparition sous Nasser, elles ont conservé l'essentiel de leur spécificité et un degré non négligeable d'autonomie malgré leur nationalisation d'autorité au lendemain de la crise de Suez. Il n'est pas rare, aujourd'hui encore, alors que leur régime juridique, leur public et leur encadrement sont essentiellement égyptiens, d'entendre désigner le Collège de la Sainte Famille, les lycées Al-Horreya, ou le Collège Saint Marc comme des écoles françaises par des gens de milieux populaires qui n'y ont jamais eu accès. Il est vrai qu'on y trouve des enseignants français, et que l'équipe de direction intègre, souvent au plus haut niveau, un responsable français. L'essentiel n'est pourtant pas là. La dénomination d'"écoles étrangères", absolument récusée par ces établissements à partir du début des années 1950, semble coller aux murs. L'architecture imposante de lieux qui se montrent autant qu'ils isolent, n'est sans doute pas seule en cause dans cette mise à distance de lieux de formation pourtant évidemment égyptiens, ne serait-ce que par leur clientèle.

La prise en considération des repères chronologiques de la formation d'un statut personnel unifié, par opposition à l'ordre communautaire ottoman², et la tentative de définir avec précision un corpus d'écoles à étudier ont conduit à émettre l'hypothèse que ce qui était en cause était peut-être moins les écoles de pays étrangers implantées en Égypte en tant que telles que des écoles que l'on pourrait appeler "intercommunautaires". Réunissant sous une même férule (tenue par les puissances capitulaires) des élèves appartenant à des communautés différentes, formant des élites pour le pays, elles apparaissaient comme un contre-modèle pratique de l'État-nation, la survivance d'un État ottoman fantoche aux mains des puissances étrangères. On peut peut-être émettre l'hypothèse que des années 1920 aux années 1960, le rôle et la nature profonde des écoles étrangères se sont modifiés de part et d'autre d'une rupture qui se situerait autour de la Seconde Guerre mondiale. Pour des familles vivant en Égypte, ces écoles ont pu cristalliser jusqu'en 1937 au moins, l'espoir de s'agréger à une élite économique, politique et culturelle étrangère et d'acquiescer ou maintenir son statut privilégié par le jeu des protections capitulaires ; elles seraient par la suite devenues un moyen de promotion sociale dont la force d'attraction était liée à la culture et au prestige toujours importants de la formation "étrangère" qu'elles dispensaient, d'autant que celle-ci veillait à se présenter sous des "dehors nationaux" inattaquables. Promotion par le jeu sur les identités au moment où celles-ci ne sont pas encore tout à fait fixées d'un côté, par la distinction pour échapper au carcan d'une identité commune de l'autre.

I. ENTRE "LE NATIONAL" ET "L'ÉTRANGER", LA DÉLICATE DÉLIMITATION D'UN OBJET AU STATUT MAL DÉFINI : "LES ÉCOLES ÉTRANGÈRES" EN ÉGYPTÉ

A trente ans de distance, les deux citations placées en exergue semblent se répondre. La première tente d'inscrire avec force les écoles des puissances capitulaires sur le sol égyptien et dans un projet de réforme sociale spécifique au pays, dans le but évident de répondre à une contestation nationaliste ; la seconde, définissant *a posteriori* comme étrangères les écoles qui ont perdu la bataille contre l'État, leur dénie toute visée réformatrice. Ces nuances de définitions, dont l'appareil statistique scolaire porte également le témoignage, masquent en réalité deux visions de la nation et du rôle de l'État, et un terrain d'affrontement unique : l'école intercommunautaire.

². Travail élaboré en collaboration avec Anne KAZAZIAN, "L'identité au miroir du droit, le statut des personnes en Égypte (fin XIX^e - milieu XX^e siècle)", *Égypte, Monde arabe*, n°11, 3^e trimestre 1992, p.11 à 38.

A. Une définition institutionnelle controversée : construction et redéfinition d'un objet par les statistiques

A travers les statistiques et les catégories quantifiées se lit la manière dont le pouvoir appréhende le réel. La définition des écoles étrangères par l'appareil statistique égyptien des années 1910 aux années 1960 est révélatrice des difficultés à définir avec précision cet objet : Comment, en effet, considérer comme "égyptiens" des établissements échappant totalement ou presque au contrôle du Ministère de l'Éducation ? Réciproquement, comment considérer comme tout à fait étrangères des écoles dont l'encadrement et la majorité des élèves sont de nationalité égyptienne ? Les approches différentes du Ministère de l'Éducation et du Ministère des Finances sont significatives de cette difficulté.

La *Statistique Scolaire de l'Égypte* est une publication qui relève de la responsabilité du Ministère des Finances, Département de la Statistique Générale et du Recensement, et débute en 1906-1907. Annuelle mais irrégulière jusqu'à la Première Guerre Mondiale, elle devient trisannuelle à partir de 1921-22, jusqu'à la Révolution. Le dernier volume paru se rapporte à l'année scolaire 1954-55, mais il demeure introuvable, ce qui fait que les données présentées ici ne vont que jusqu'en 1951-52.

Pour le Ministère des Finances, les écoles égyptiennes, exclusion faite des kuttabs, constituent un ensemble hétérogène comprenant à la fois écoles publiques et universités, mais aussi des écoles libres musulmanes ou coptes, des écoles de patriarcats ou de communautés³. La scolarisation "égyptienne" n'est pas, on le voit, l'apanage de l'État. C'est avec les communautés, qu'elles soient reconnues officiellement ou non, et les initiatives privées, qu'il partage cette fonction. Les écoles "étrangères" regroupent tout le reste. Ce n'est ni par leur langue, ni par leurs apparentements religieux qu'elles sont définies comme telles, mais par le fait qu'elles ressortissaient ou non d'une puissance capitulaire. Cette définition, et cette méthode de calcul aux fondements très juridiques ont duré au delà de 1937 et même de 1949, en concurrence avec les données élaborées par le Ministère de l'Éducation. Il faut attendre la révolution pour voir ce dernier assurer une mainmise pleine et entière sur le système éducatif, dont il n'était jusqu'alors qu'un partenaire parmi d'autres.

Après 1955, la responsabilité de la publication des statistiques scolaires incombe totalement au ministère de l'éducation. Un bureau des statistiques y existait depuis longtemps, mais il ne travaillait sans doute pas avec les mêmes méthodes et selon les mêmes critères que la Statistique Générale de l'État. En effet, en 1949-50, de sensibles différences existent entre le nombre des écoles étrangères et leurs effectifs, publiés par les deux organismes. Le ministère de l'éducation avait tendance à considérer comme écoles étrangères bien davantage d'établissements que le Département de la Statistique Générale et du Recensement.⁴

³. En 1949, la catégorie des écoles égyptiennes comprend les écoles gouvernementales, les écoles dépendant des conseils provinciaux, les Universités du Caire, de Ain Chams et d'Alexandrie, les écoles et universités dépendant du conseil de l'Azhar, les écoles musulmanes jouissant de revenus waqf, les écoles dépendant de sociétés musulmanes de bienfaisance, les écoles musulmanes libres, les écoles dépendant de sociétés coptes de bienfaisance, les écoles de la communauté copte évangélique, les écoles coptes libres, les écoles israélites, les écoles arméniennes, et d'autres écoles, dont l'école patriarcale grecque catholique.

⁴. Ce recoupement difficile montre bien que les deux agences étaient fondées sur des critères différents. Il est vraisemblable que la Statistique Générale de l'État ait été fondée sur des critères juridiques, et celle du Ministère de l'Éducation sur des critères financiers, et, plus encore peut-être, des critères de programmes officiels. Il est possible que la statistique du ministère de l'Éducation ait intégré à l'enseignement étranger des kuttabs comptabilisés par la

A partir de 1955, c'est cette logique de calcul qui s'impose. L'*Annuaire statistique de l'Égypte* incluait régulièrement jusqu'à cette date la page de la *Statistique Scolaire* concernant les écoles étrangères. Celle-ci y est toujours présente, mais largement recomposée dans l'édition de 1955. On n'y trouve plus de statistiques par religion ni nationalité. On ne compte plus en nombre d'écoles, mais en sections, c'est à dire des unités internes à l'école, dépendant du degré d'enseignement et du type de programme enseigné. Tout l'enseignement élémentaire, c'est à dire en fait les kuttabs, est adjoint à l'enseignement égyptien, ce qui a pour effet de faire énormément croître les effectifs. Enfin, la distinction entre écoles égyptiennes et étrangères, sans disparaître complètement, est remplacée par la distinction entre les écoles gouvernementales, les écoles libres subventionnées et les non subventionnées. En réalité, dans le tableau, les deux se recoupent exactement. La frontière entre égyptien et étranger passe par la subvention. Étranger signifie échappant au contrôle de l'État, tant du point de vue financier que du point de vue des programmes. Ces modifications doivent être reliées à l'objectif d'unification nationale affiché par la Révolution : les différences religieuses ne comptent pas face à l'unité nationale, les écoles n'existent plus en tant que telles, mais comme outils-relais de programmes unifiés enseignés dans des sections ; il n'y a plus enfin une école de riches et une école de pauvres, mais une seule et même école pour tous les citoyens, financée et garantie par l'État. Tout ce qui sort de ce cadre s'exclut de lui-même de la nation, et devient étranger.

Ainsi, le terme d'"école étrangère" ne doit pas être pris pour une évidence. Son sens se transforme au cours du XX^e siècle. Référence aux protections capitulaires, il devient progressivement l'anti-modèle d'une culture nationale qui établit et affermit ses institutions. Mieux encore que les chiffres, les discours se font l'écho de cet écart de sens.

B. Insertion affirmée dans un processus de réforme sociale contre rejet *a posteriori*

1. Réformer sa "*patrie d'adoption*"

Le tableau de l'éducation en Égypte dressé en 1933 par le R.P.Bovier-Lapierre, *s.j.*, s'insère totalement dans la perspective de la Réforme sociale. Du souverain au peuple industriel en passant par le relais des notables, le modèle est parfaitement pyramidal, ce qui autorise le conférencier à contempler quarante siècles d'histoire du pays :

"Éducation, instruction : ces deux termes inséparables résument les conditions fondamentales de tout véritable progrès. Sans elles, un peuple ne fait que piétiner sur place, ses qualités natives s'étiolent faute de culture, il sombre dans l'inertie, il tombe en décadence.

Ainsi apparaissait, aux yeux de l'Europe, au début du dernier siècle, un peuple autrefois puissant et prospère. De ce déplorable état, où l'avait réduit une longue période d'anarchie, le Grand Mohammed Aly entreprit de le retirer. Pareille tâche, de toute évidence, dépassait les efforts d'une seule génération, mais l'œuvre du Vice-Roi, interrompue par la mort, ne pouvait être abandonnée. Épris de progrès et de culture moderne, le Khédive Ismaïl lui imprima une nouvelle impulsion, et c'est à son fils et quatrième successeur, le Roi Fouad I^{er} glorieusement régnant,

Statistique Générale de l'État comme égyptiens parce qu'ils étaient recensés avec "l'enseignement élémentaire libre", mais dépendaient d'un financement "étranger", et ne suivaient pas les programmes officiels du gouvernement. Un indice allant dans ce sens est que les statistiques du Ministère de l'Éducation font figurer dans l'enseignement étranger les écoles arméniennes, qui sont comptabilisées dans l'enseignement égyptien d'après la Statistique Générale de l'État.

qu'il semble avoir légué le soin de réaliser dans toute son ampleur le rêve du Grand Ancêtre." (p.70)

[...] "Cette attention que le Chef de l'État prête aux questions pédagogiques se manifeste en toutes rencontres ; les pages qui suivent en apporteront plus d'une preuve. Ne retenons ici que la conduite du Souverain dans ses nombreux voyages à travers les provinces de la Haute et de la Basse Égypte. Dans chaque localité qu'Il traverse, nous disent les comptes rendus, la visite des écoles est inscrite en tête du programme. Partout Il inspecte, interroge, fondant les prix, donnant des récompenses, distribuant aux élèves, comme autrefois Charlemagne, l'éloge et le blâme avec impartialité.

On voit alors notables et Conseils Provinciaux, stimulés par l'exemple venu d'en haut, rassembler des fonds, recueillir des souscriptions, et voici que, dans des districts jusqu'alors déshérités, des écoles toutes neuves semblent naître sous les pas de l'Auguste Visiteur, qui laisse après Lui, comme un sillage permanent, les traces de son bienfaisant passage inscrites sur le sol égyptien." (p.72)

Toutes les instances d'enseignement participent de cette "Renaissance intellectuelle de l'Égypte", et l'auteur se garde bien d'inscrire l'enseignement étranger dans une rubrique à part : celui-ci ne représente qu'une sous-section des "écoles non officielles", où il côtoie les fondations royales et "les écoles religieuses". L'Égypte, "patrie d'adoption"⁵ des colonies étrangères, les congrégations enseignantes "venues d'Europe ou d'Amérique", tout concourt à insérer cet enseignement étranger en interaction et en symbiose avec le pays, comme une des pierres centrales⁶ de la pyramide. Il est vrai qu'hormis les écoles grecques presque exclusivement réservées à leurs nationaux, les écoles françaises, religieuses ou laïques, les écoles américaines, anglaises ou italiennes, qui sont les principales écoles étrangères en termes d'effectifs, ont eu, des années 1920 aux années 1960, une clientèle de nationalité égyptienne si ce n'est majoritaire, du moins jamais inférieure à 37% de leur public⁷. Les élèves des écoles américaines étaient à plus de 90% égyptiens, et ceux des écoles françaises l'ont toujours été dans une proportion largement majoritaire de 1921 à 1945. Cette présence massive plaide indubitablement pour une certaine osmose entre les écoles des puissances capitulaires et une fraction de la société égyptienne.

Derrière les paroles du conférencier transparait également une vision de l'État extrêmement personnalisé, arbitre et régulateur de la société civile, se situant complètement à l'opposé des aspirations parlementaristes des années 1920-1930. Il suggère, et la référence à Charlemagne n'est sans doute pas seulement à cet égard une pure flagornerie, que si le souverain donne la nécessaire impulsion à la fondation d'écoles, il n'entre pas dans sa fonction d'en être l'administrateur direct, cette tâche devant revenir aux clercs (dans tous les sens du terme, et en l'occurrence, surtout au sens propre).

Il convient enfin de noter que l'enseignement s'inscrit dans une perspective de régénération morale, et ne saurait en rien remettre en cause l'allure d'ensemble de l'édifice social : "Le fils de l'artisan des villes, du cultivateur des campagnes s'engage dans la voie de l'Enseignement élémentaire où il recevra, sans bourse délier, les connaissances indispensables à sa modeste condition : l'instruction civique et religieuse, les éléments de l'arabe, du calcul, de l'histoire et de la géographie, avec des notions d'hygiène et de culture physique. Par une sage disposition de la loi, les enfants ne passent à l'école que la moitié de la journée ; ils peuvent ainsi employer leur temps libre à l'apprentissage d'un métier ou se livrer au travail des champs auprès de leurs parents. [...] Comme on le voit sans peine, cet enseignement n'est autre que l'ancien système des

⁵. Cf. la citation placée en exergue.

⁶. La position même du paragraphe qui leur est consacré est centrale dans le texte, et n'a rien d'un appendice.

⁷. Minimum atteint par les écoles italiennes en 1933.

"Kouttab" perfectionné et adapté aux besoins modernes. Il correspond assez bien à l'enseignement primaire réservé aux classes laborieuses en France et en d'autres pays". (p.72)

Pour ceux qui en auraient nourri quelque inquiétude, c'est bien de réforme qu'il s'agit, et l'étanchéité sociale des cloisons entre les types et les niveaux d'enseignement est le plus sûr garant d'un ordre immuable. Ce n'est certainement pas en termes d'identité que se pose pour le Révérend Père jésuite la question de la réforme sociale.

2. Le rejet partiel d'une greffe mal implantée

L'ouvrage de Guirguis SALAMA, publié au lendemain de la mise en place du contrôle de l'État sur l'ensemble du système éducatif, y compris les écoles autrefois protégées par les puissances capitulaires, préfacé par le ministre de l'éducation, présente l'intérêt de livrer, au moins de façon implicite, la vision éducative du régime et la manière dont celui-ci délimite le champ des écoles étrangères. L'ouvrage distingue bien les écoles des colonies étrangères, dont la tâche était *"de conserver les habitudes et la culture des colonies étrangères, de crainte qu'elles ne se fondent dans la société égyptienne, toujours disposée à cette assimilation."* (préface, p.8) des écoles à finalité missionnaire. Un petit chapitre en forme d'inventaire (le chapitre 3) est consacré aux premières⁸, passage obligé, mais, à propos des secondes, l'auteur paraît toujours gêné d'évoquer l'audience qu'elles ont eue sur la population égyptienne. Le soupçon de collaboration qui s'y attache rend nécessaire une absolution ministérielle en début d'ouvrage : *"Nous avons pu convaincre l'auteur d'éliminer les noms des individus et des familles qui étaient mentionnés dans les sources de la thèse ; il n'y avait pas de nécessité à le faire. C'est en effet la situation culturelle, sociale et politique qui a eu l'effet le plus important sur l'établissement de ces écoles. Le rôle des individus en la matière n'a consisté qu'en une tâche d'exécution, réalisée de leurs mains comme elle aurait pu l'être des mains de n'importe qui d'autre placé dans la même position en un même temps et un même lieu."* (p.8).

Il n'empêche, la question de la fréquentation par les Égyptiens des écoles étrangères est le plus souvent abordée sous forme d'excuse⁹ ou de périphrase¹⁰, selon une grille d'analyse qui mêle intimement impérialisme et ségrégation sociale. *"L'occupation a œuvré pour que la langue anglaise prenne la place de la langue arabe dans les écoles égyptiennes, et l'a instituée comme langue d'enseignement dans les cycles primaire et secondaire, en même temps qu'elle rendait l'éducation payante dans ces deux cycles. Parmi les fils du peuple, personne d'autre que les gens aisés ne pouvait supporter cette dépense. Cela a contribué à former deux classes distinctes par la culture et l'argent, peu disposées à se faire mutuellement confiance, ou même à se comprendre. Elle encourageait à côté de cela les écoles étrangères à créer une caste considérée comme aristocratique dans le pays de par sa culture étrangère. Elle a essayé ainsi de semer la division parmi les fils du peuple, et a créé en eux les clivages de classe et les factions"*. (p.113). Le mythe de l'unité nationale précoloniale ainsi posé, on peut soutenir, sans pousser très loin le paradoxe, que plus une institution scolaire est associée à la formation d'élites égyptiennes, plus elle est étrangère au pays, ou fait le jeu de l'étranger. Il ne faut pas s'y tromper. Les monographies d'écoles

⁸. Il y mentionne les écoles grecques, arméniennes, allemandes, italiennes et anglaises au XIX^e siècle, et, à l'exception des anglaises, n'y reviendra plus jusqu'à la fin de l'ouvrage.

⁹. Cela est particulièrement sensible lorsqu'il évoque les Coptes passés/convertis au protestantisme ou au catholicisme.

¹⁰. On retrouve fréquemment des constructions de phrases du type "[...] *ʿadad al misriyin qad tazayada hatta asbahat ghalabiyet at-talamiz fihi men al-misriyin*" (p.19) (le nombre des Égyptiens augmenta jusqu'à ce que la majorité des élèves y soit devenue égyptienne), tendant à dénier au *sujet* de l'action la fonction grammaticale qui devrait logiquement être la sienne.

qui occupent le plus de pages dans l'ouvrage sont le Collège de la Sainte Famille, le collège des Frères de Khoronfich, le Victoria College d'Alexandrie et celui du Caire. La revendication dont Guirguis SALAMA se fait l'écho procède plus de l'exigence de démocratisation de l'enseignement "moderne", avec une reconnaissance explicite de son bien-fondé, que d'un "*nationalisme étroit*".

Un dernier point, essentiel, permet d'expliquer la formulation de cette revendication en termes étranger/national, et de situer clairement les enjeux inavoués. Il s'agit de tout ce qui a trait à la langue arabe, objet sur lequel est appelée à se fonder l'unité retrouvée de la nation. "*En ce qui concerne l'aspect économique, les grands magasins et les compagnies utilisaient les langues française ou anglaise dans leurs transactions, et la maîtrise de ces deux langues était devenue une des compétences nécessaires pour occuper un emploi dans ces magasins et ces compagnies. Tout cela alors que les centres de commandement de ces banques, de ces magasins et de ces compagnies étaient aux mains des étrangers, du fait de la pénétration économique étrangère en Égypte, ou bien des Égyptiens qui possédaient ces langues, ce qui ne se trouvait pas ailleurs que parmi les anciens des écoles étrangères. Et ces centres sont devenus interdits aux anciens des écoles égyptiennes, et à ceux qui possédaient seulement la langue arabe nationale, bien que celle-ci fût la langue nationale du pays. Tout cela a conféré de l'importance aux écoles étrangères, et leur a valu l'intérêt des élèves égyptiens. [...] Et c'est ainsi que la possession des langues étrangères est devenue une valeur dans notre pays arabe, et que la langue arabe a disparu dans cet océan*". (p.131) Cette approche de la langue paraît plus significative que les incantations en termes identitaires : c'est moins la valeur intrinsèque de l'arabe, son contenu religieux qu'on aurait pu trouver plus volontiers sous la plume d'un auteur musulman, qui est ici invoquée que sa capacité à constituer une frontière susceptible de rejeter vers l'étranger tous ceux qui n'en ont pas la maîtrise (orale et, au moins pour l'avenir, écrite). En d'autres termes, toutes les communautés juives et chrétiennes dont les membres connaissaient peut-être le dialecte cairote, mais qui communiquaient entre elles (et avec l'étranger) dans des idiomes importés, anglais peut-être, mais surtout français.

On retrouve ici le clivage suggéré plus haut entre deux visions des rapports de l'État à la société politique :

- D'un côté, la vision fusionnelle de l'Etat-nation, avec un État dont la mission principale devra être éducative, mettre à la portée de tous ses ressortissants l'usage écrit de la langue nationale, dans une école aux programmes unifiés. Un État organisateur de la promotion sociale, garant de la formation des élites, le lien de ces derniers avec l'ensemble de la nation étant assuré par la langue commune.
- De l'autre côté, un pouvoir d'autant plus lointain qu'il est personnel, arbitre entre des corps intermédiaires puissants, au sein desquels un intérêt de classe commun favorise l'adoption d'un idiome permettant les échanges intercommunautaires ; l'école des élites constituant ce lieu d'entraînement où l'idiome s'acquiert, mais aussi celui où l'on marque son territoire, où l'on apprend à se côtoyer, à ne pas franchir en intrus les domaines des autres groupes, où se dessinent les frontières subtiles et toujours fluctuantes de l'influence et de l'échange.

Cette école intercommunautaire constitue le référent tacite des deux discours, rejeté à la périphérie ou au contraire considéré comme l'essence même du rôle réformateur de l'État et de la société politique. Jusqu'aux départs massifs des années 1960, cette école a fonctionné. Il importe à présent d'envisager les dynamiques sociales qui l'ont soutenue jusque là.

II. ÂGE D'OR DES ÉCOLES ÉTRANGÈRES, ÂGE DES "PRÉSUMPTIONS D'ÉGYPTIANITÉ" (1930-1949)

L'appareil législatif qui met en place la nationalité égyptienne et fixe le statut personnel en Égypte a fait l'objet d'une enquête publiée par ailleurs.¹¹ Il convient d'en citer ici les principales conclusions, et de mesurer les conséquences pratiques qu'on peut en tirer dans le champ des écoles "intercommunautaires".

La loi sur la nationalité de 1929, qui remplace et actualise celle de 1926, entendait clairement régler la question des anciens sujets ottomans établis en Égypte. La nationalité égyptienne leur était certes acquise de plein droit sous certaines conditions, mais il fallait bien, à un moment ou à un autre (souhait de participer aux élections, demande d'emploi dans l'administration...), pouvoir en justifier. Ainsi, dans la pratique, il était nécessaire aux Ottomans de faire d'eux-mêmes une démarche et une demande, soit pour bénéficier de la nationalité égyptienne, soit pour bénéficier de la nationalité de l'un des territoires détachés de l'Empire Ottoman. Finalement assez libérale dans sa lettre pour les modalités d'acquisition de la nationalité, cette loi cherchait de façon évidente à réduire le nombre d'étrangers pouvant réclamer à leur profit les privilèges capitulaires ou une protection étrangère. *"Tout individu habitant le territoire de l'Égypte est réputé égyptien et traité comme tel jusqu'à ce que sa nationalité ait été régulièrement constatée. Toutefois, jusqu'à ce que sa nationalité égyptienne ait été établie, il ne jouira pas de l'exercice des droits politiques en Égypte."* (article 24). La nationalité apparaît ainsi comme le point d'aboutissement de l'affirmation identitaire signifiée par l'indigénat qui, lui aussi, avait commencé à imposer l'idée d'une préférence nationale, dans le monde du travail en particulier. Elle trace, de façon plus systématique, les frontières, et se dote progressivement d'un appareil de contrôle (des visas, des diplômes, des professions...).

La loi sur la nationalité ne présentait pourtant pas de réel caractère obligatoire. L'État pouvait finalement bien se satisfaire d'un volant d'infra-citoyens, dont le statut était soumis à son bon vouloir, et dont il pourrait jouer en temps utile. Pour la majorité des anciens sujets locaux, l'ignorance de la loi, la force de l'identité communautaire ou peut-être aussi la confiance dans la protection anglaise sur les minorités religieuses pouvaient ne pas rendre pressantes les démarches à entreprendre afin d'opter pour une nationalité. Elle n'était pas indispensable à la vie quotidienne, du moment qu'on ne brigait pas une carrière d'homme politique ou de fonctionnaire. Du côté des notables, tant que le système capitulaire n'est pas remis en cause, il est possible qu'ait longtemps été entretenu l'espoir de jouer sur l'ambiguïté des statuts. Les fonctions commerciales, communautaires, municipales, les professions libérales ou éventuellement les distinctions offertes par la Cour offraient des débouchés peut-être plus valorisants qu'une carrière dans la fonction publique. Les écoles étrangères qu'ils fréquentaient ont pu représenter ce lien culturel indispensable avec l'étranger, permettant de briguer une citoyenneté étrangère d'abri, ou de rêver à défaut un statut personnel égalitaire.

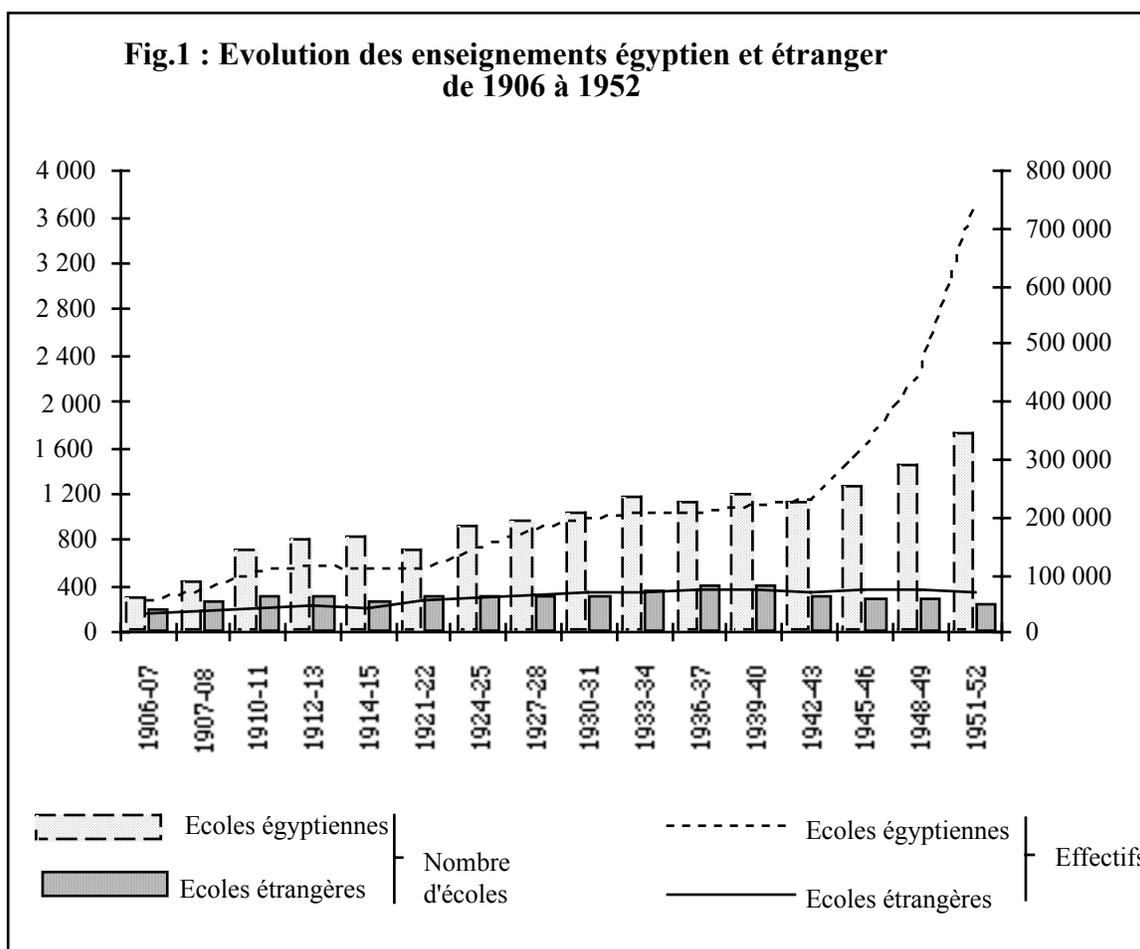
C'est dans ce contexte qu'il faut essayer de comprendre les liens que les écoles étrangères ont pu nouer avec des clientèles aux statuts variés dans l'Égypte des années 1930-1940. Des frontières d'usage commencent à s'y dessiner nettement et tracent, d'ores et déjà, les contours de la nation.

Les premiers résultats d'une analyse systématique de la *Statistique scolaire de l'Égypte* permettent une saisie globale de l'importance des écoles étrangères, et la mise en évidence de

¹¹. KAZAZIAN, Anne et ABÉCASSIS, Frédéric, *op.cit.*

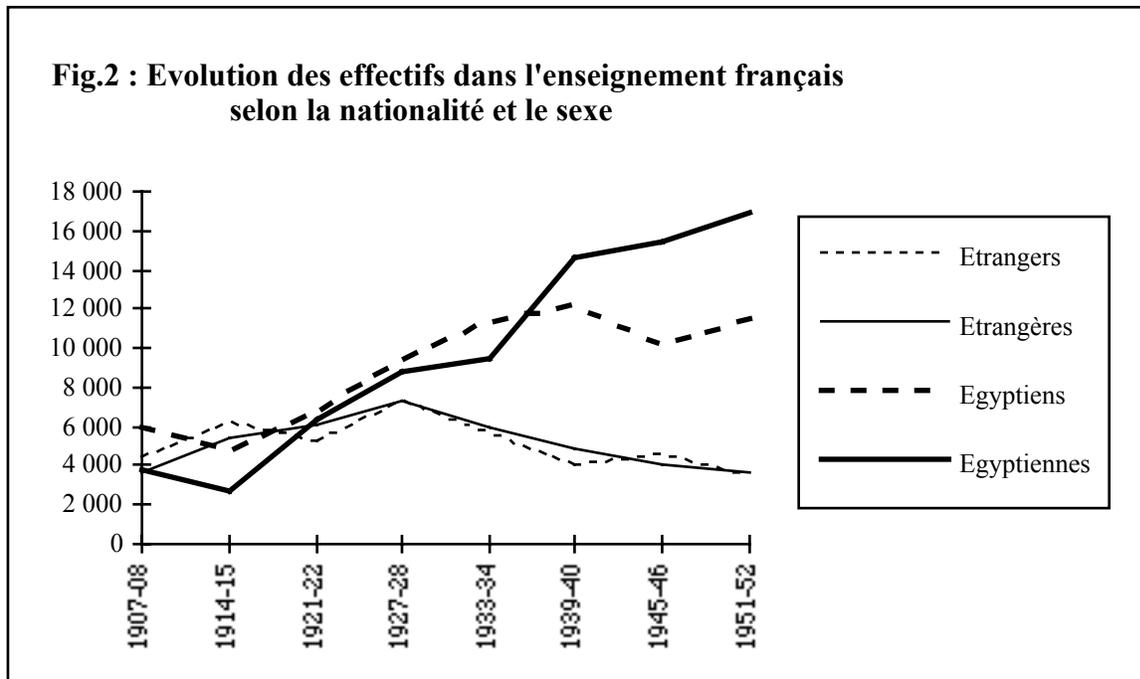
comportements bien différenciés vis-à-vis d'elles. Rappelons qu'il s'agit, derrière le terme d'"écoles" de données excluant l'enseignement élémentaire égyptien et se référant à des établissements bien souvent payants. Ce n'est donc pas dans la pression démographique qu'il faut chercher la cause première des mutations affectant le champ scolaire.

La figure 1 montre bien l'amenuisement progressif, au fil des ans, du rôle de l'enseignement étranger devant l'enseignement égyptien. Si l'on peut, en début de siècle, parler d'un second rôle tout à fait honorable, au début des années 1950, l'enseignement étranger n'est plus, en termes d'effectifs et de nombre d'établissements, qu'un simple figurant de la scène scolaire égyptienne.



Les années 1930, jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, apparaissent comme les années prospères des écoles étrangères. Le nombre d'établissements et d'élèves y atteignent leur apogée, à un moment où les écoles et universités égyptiennes plafonnent. Ce n'est qu'après 1945 qu'interviennent les décrochements majeurs : une considérable demande d'instruction à laquelle les pouvoirs publics ne répondent que de façon limitée ; de leur côté, les établissements étrangers, sur le déclin, ne font qu'augmenter les capacités d'accueil des écoles maintenues.

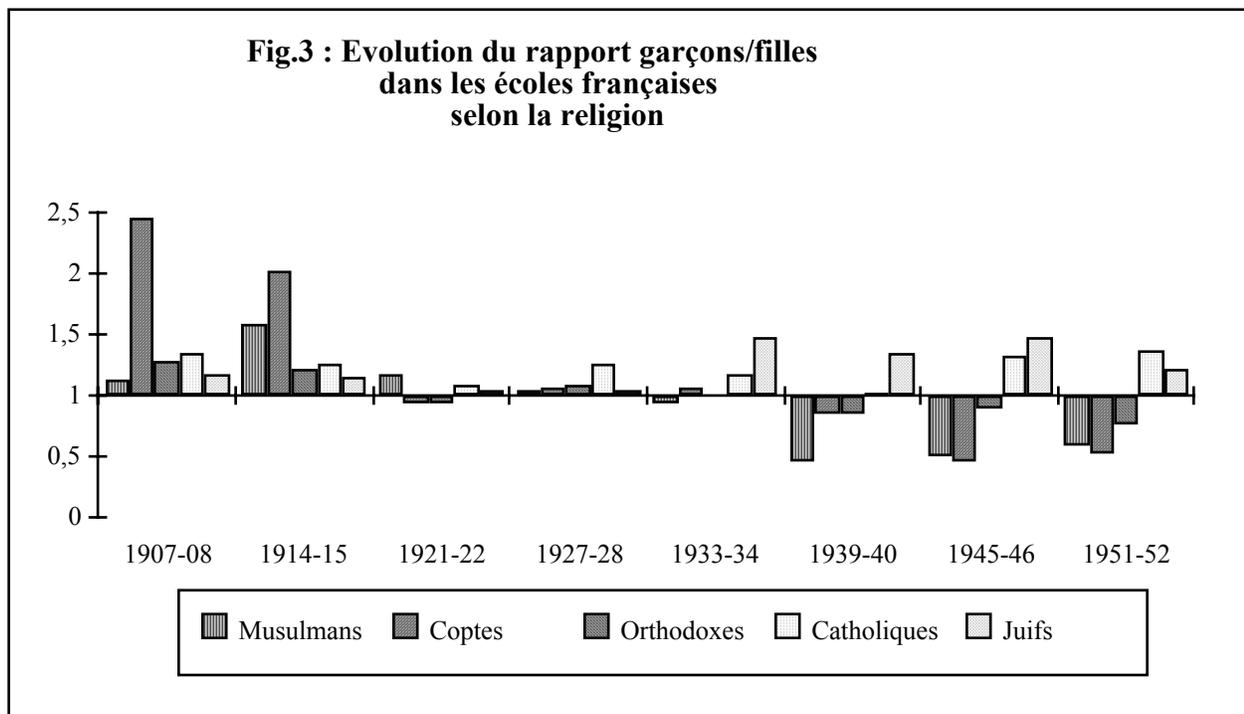
Tout au long de la période envisagée, près de la moitié des élèves scolarisés dans l'enseignement étranger le sont dans les écoles françaises, soit un effectif variant de 20 à 35 000 élèves environ. Les écoles anglaises n'ouvrent réellement leur recrutement qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, culminant à un peu plus de 10 000 élèves, et restent, jusqu'à cette date, avec des effectifs de 2 à 4 000 élèves, bien moins peuplées que les écoles italiennes ou américaines. La place tout à fait centrale qu'occupent les écoles et la culture françaises dans l'Égypte libérale justifie qu'on s'attarde de façon prioritaire sur la manière dont elles sont fréquentées. Le critère du sexe est à cet égard tout à fait parlant. Derrière les variations du *sex ratio*, se lisent les stratégies familiales de formation.



Familles égyptiennes et étrangères investissent différemment les écoles françaises (Fig.2) : Les Égyptiens, dès le milieu des années 1930, y envoient plus volontiers leurs filles que leurs garçons ; ils en retirent leurs garçons à partir de 1939, mais continuent à y envoyer leurs filles. En revanche, les familles étrangères qui ont choisi une école française l'ont fait de la même façon pour leurs garçons et pour leurs filles. Il faut, bien sûr, corriger cette première impression par les conséquences de la mobilisation de 1939, qui a plus atteint le corps enseignant masculin, et obligé beaucoup d'écoles de garçons à fermer. Il reste que ce mouvement de repli remonte, pour les musulmans, au début des années 1930, période de forte expansion de l'enseignement français. Deux séries d'explications permettent d'en rendre compte, dans des proportions qu'il conviendra de mesurer. La première renvoie à la "politique française" d'implantation d'écoles et de sélection de leur clientèle. La seconde, plus directement, à des stratégies familiales de diversification sélective des atouts. Il est certain que des écoles religieuses ont eu plutôt tendance à privilégier en période de pénurie d'enseignants, leurs terrains de mission traditionnels, tandis que les autorités officielles ont, jusqu'à la conférence de Lausanne, toujours mis en avant l'aura des établissements de langue française pour revendiquer un rôle éminent dans la protection des minorités religieuses d'Égypte. Il reste que la relative désaffection des garçons égyptiens pour les écoles françaises est exactement contemporaine de la conférence de Lausanne, et de la décision de supprimer, à terme, les tribunaux mixtes. La filière d'excellence : établissement français - école française de droit -

carrière juridique au sein des tribunaux mixtes est ainsi vouée à disparaître. Les écoles françaises peuvent continuer à dispenser leur culture prestigieuse aux filles, mais il semble que les parents égyptiens commencent à choisir pour leurs garçons une formation professionnellement plus rentable dans des écoles anglaises ou égyptiennes. Il ne faut pas oublier non plus que le garçon est appelé à être le chef de famille, et surtout, à transmettre la nationalité. Le choix d'une scolarisation dans un établissement égyptien a pu jouer, en quelque sorte, pour le garçon ancien sujet local, un rôle de validation de l'option de nationalité prise au cours des années 1930.

Cette analyse est confirmée par l'examen un peu plus détaillé des *sex ratio* dans les écoles françaises selon la religion. Chacun sait qu'en termes globaux, les garçons sont, dans la première moitié du XX^e siècle, et même au delà, plus scolarisés que les filles. C'est chose avérée dans les écoles françaises jusqu'au milieu des années 1930 toutes religions confondues, et jusqu'en 1952 pour les Juifs et les Catholiques. En revanche, Musulmans, Coptes¹² et Orthodoxes voient le nombre des filles dépasser celui des garçons à partir de la Seconde Guerre Mondiale.



Catholiques et Juifs dans les écoles françaises ont un "comportement d'étrangers", leur sex ratio restant à peu de choses près inchangé tout au long de la période. La scolarisation se fait par famille entière dans le même type d'écoles, et l'on peut penser que l'option de scolarisation choisie tient peut-être autant de la formation que de l'allégeance-identification à une seconde patrie.

Coptes et Musulmans ont en revanche un "profil égyptien" de multiplication des lieux de formation pour les membres d'une même famille. Les Musulmans sont plus précoces à retirer leurs garçons (début des années 1930), alors que les Coptes conservent un "profil étranger" jusqu'en 1939, effectuant un "rattrapage" à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Quant aux garçons orthodoxes, beaucoup sont encore, avant la révolution, scolarisés dans les écoles grecques.

¹². Sous la rubrique "Copte" sont comptabilisés la majorité copte-orthodoxe, mais aussi les Coptes catholiques et protestants.

L'éclectisme de communautés indiscutablement égyptiennes devant les écoles françaises contraste ainsi nettement avec la manière dont des communautés moins intégrées fréquentent ces mêmes écoles. Pour des Juifs ou des Syro-libanais, les missions laïques ou religieuses françaises représentent encore, en 1945, une possibilité d'échapper au carcan trop rigide de l'Etat-nation.

III. L'INVESTISSEMENT DES ÉCOLES PAR DE NOUVELLES ÉLITES, CONSTITUTION ET FERMETURE D'UNE CASTE ? (1940-1967)

"C'est un fait que nous avons besoin aujourd'hui de gens perfectionnés en langues étrangères, qui les parlent couramment, les pratiquent dans la recherche et l'écriture. Peut-être pouvons-nous profiter de l'expérience de ces écoles dans ce domaine pour une formation de ce type, dont nous avons besoin pour notre développement présent, et cela dans la mesure où leur option nationale est devenue garantie par l'affirmation du droit de l'État à exercer un contrôle sur elles."

Docteurs Aboul Fotouh Radwân et Mohammed Kheiri Harbi,
Préface de l'ouvrage de Guirguis SALAMA,
Târikh at-ta'lim al-agnabî fe Misr
(*Histoire de l'enseignement étranger en Égypte*), Le Caire, 1962 (p.9)

Ainsi a été tournée une page de l'histoire de l'enseignement en Égypte, longue de trois siècles ; et il fallait qu'elle fût tournée. Il nous faut rappeler à présent qu'il incombait à l'État de ne priver ses fils d'aucun des avantages que prodiguaient les écoles étrangères à leurs élèves.

Guirguis SALAMA, *Târikh at-ta'lim al-agnabî fe Misr*
(*Histoire de l'enseignement étranger en Égypte*), Le Caire, 1962, (p.25)

Le tri qui s'opère à partir de 1956-1958 à l'intérieur même des écoles étrangères, au terme duquel on en conserve une grande partie sous forme d'écoles à niveau de langue renforcé se situe dans le droit fil de la difficulté à les saisir comme radicalement autres ou étrangères. Certaines de ces écoles étaient porteuses d'une dynamique qui trouvait son origine dans la réforme sociale, et ont pu perdurer. Il convient à présent d'émettre quelques hypothèses sur cette dynamique, à partir du corpus législatif qui assure l'égyptianisation des écoles, et de l'exemple d'une des institutions-phares de cet enseignement communautaire, le Collège de la Sainte Famille.

A. Le contrôle croissant du ministère de l'éducation sur l'enseignement étranger, promesse et garantie d'une appartenance nationale

Les différentes lois assurant l'égyptianisation des "écoles de langues" ont été recensées par Guirguis SALAMA¹³. L'auteur insiste sur le fait que seule la Révolution a eu la volonté politique de rendre effectif un contrôle de l'État sur les écoles étrangères. Il n'en reste pas moins que la liste des projets, ou des lois les concernant indique une maturation qui s'opère tout au long de la première moitié du siècle¹⁴. Leur fréquentation majoritairement égyptienne empêchait d'envisager de pures et simples solutions d'exclusion radicales. Il s'agit de composer, de séparer le bon grain de l'ivraie. Il est intéressant de constater que ce n'est pas une évidente pression sociale qui est invoquée, mais de pures raisons pédagogiques. L'auteur précise que ces écoles ont malgré tout des

¹³. Guirguis Salama, *op.cit.*

¹⁴. Les archives du Collège Saint Marc ont conservé de façon systématique une copie des lois et décrets concernant les écoles étrangères, ce qui montre bien l'intérêt précoce et constant de l'institution pour son environnement juridique.

avantages, des savoir-faire et des pratiques pédagogiques intéressantes qu'il ne faut pas ignorer. Grâce à eux, *"il leur a été possible d'attirer à elles les étudiants et les étudiantes, d'exercer sur eux une influence, et de les diriger là où elles en avaient envie"* (p.21). D'où l'intérêt pour l'État de les faire entrer *"dans le cadre patriotique national, sans déviationnisme"* (p.21)

Ainsi, le premier contrôle devait porter sur la religion. *"L'État se devait de garantir la liberté religieuse à chaque élève selon sa religion"* (p.21). Dès la rentrée 1953, la religion devient matière obligatoire d'enseignement sanctionnée par les examens de passage d'une classe à l'autre ; et depuis 1948, il est interdit d'enseigner à un élève une autre religion que la sienne, même avec l'accord des parents. Tout cela supposait que, outre le catéchisme, le Coran fût enseigné dans des institutions catholiques et protestantes. Cette mesure est le point de départ d'un dialogue entre les différentes confessions chrétiennes, copte orthodoxe, protestante et catholique, pour tenter d'élaborer un programme commun d'enseignement religieux.

En ce qui concerne l'Islam, toutes les stratégies d'attente et de louvoiement sont déployées par les missions religieuses étrangères. Ainsi, le recteur de l'Université Américaine envoie au ministre une lettre de protestation, tandis qu'au Collège de la Sainte Famille, on essaye de tenir tête : *"Pour le Coran, la décision prise par les chefs religieux de pourvoir à cet enseignement hors de l'enceinte du collège doit être maintenue. On facilitera aux parents les moyens de pourvoir à cet enseignement hors de l'enceinte de l'école. Quant à l'examen, s'il a lieu hors de l'école par des étrangers, il y a risque de voir coller tous les élèves de nos écoles par représailles. Il vaut mieux donc s'arranger pour que cet examen soit passé à l'école même, et par les soins de l'un des professeurs musulmans."*¹⁵

Ce type de position devient rapidement intenable. La loi n°583 de 1955 sur les écoles libres réitère l'exigence d'un enseignement religieux. L'échec d'une action commune des chrétiens d'Égypte devant la suppression des tribunaux confessionnels à l'automne 1955, et la proclamation de l'Islam religion d'État par la constitution du 16 janvier 1956 réduisent vite à néant toutes les velléités de résister à l'exécution de ces mesures. La personnalité religieuse d'un établissement d'enseignement ne peut plus être juridiquement reconnue. Il est tenu d'appliquer la loi de l'État.

Le deuxième point important concernait la langue arabe, dont l'État entendait renforcer le niveau dans ces écoles, en prenant notamment exemple sur la Turquie contemporaine, qui avait interdit à ses ressortissants de s'inscrire dans une école étrangère avant d'avoir atteint 11 ans et achevé le cycle primaire.

Il faut bien souligner mais aussi nuancer la réticence des écoles étrangères vis-à-vis de la langue arabe. Celle-ci paraît tout d'abord nettement plus marquée dans les établissements religieux français que dans leurs homologues laïcs, anglais ou américains. Pour les écoles catholiques, la langue arabe semble indissociable, au début des années 1950, dans le climat de violence qui précède la chute de la monarchie, du réveil égyptien et arabe de l'Islam. Plus encore peut-être qu'au début du siècle, la langue première reste le français, langue de fonctionnement interne de la plupart des communautés religieuses et langue d'apostolat. Les injonctions venues de Rome pour l'arabisation des communautés religieuses et de l'enseignement se font de plus en plus pressantes à partir de 1949. Celle-ci demeure relativement lente, et se heurte à deux obstacles. Le premier, la réticence des familles, commence, après la Seconde Guerre Mondiale à s'estomper. Le collège Sainte Marie de Port Saïd lui-même, qui dépendait de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes, s'est mis à l'enseignement de l'arabe et envisage de l'introduire dans le cycle secondaire à la rentrée de 1950. *"Autrefois, la langue arabe ne pouvait y être donnée tellement cela répugnait aux*

¹⁵. Compagnie de Jésus, Consulte d'Égypte du 24 novembre 1953.

élèves et à leurs familles."¹⁶. Les temps, et sans doute plus encore les familles ont changé... Le second obstacle, plus sérieux, et qui ne sera jamais vraiment surmonté, tient à la formation des religieux enseignants. Très peu connaissent l'arabe, et son étude s'avère laborieuse : elle est le signe même de la fin d'un monde cosmopolite et francophone dans lequel ils baignaient.

Le troisième ensemble de dispositions mentionnées par Guirguis SALAMA concerne le contrôle des écoles. Les efforts de l'État pour y parvenir remontent loin : Mustapha Riad Pacha, en 1872, Mohammed Abdou en 1881 s'y sont essayés, sans grand résultat. La période qui s'ouvre en 1882 voit le triomphe de la colonisation culturelle, en même temps que le contrôle politique et économique étrangers.

Aucune des lois promulguées avant la Révolution ne trouve grâce aux yeux de Guirguis SALAMA. La loi n°12 de 1913, qui imposait le diplôme officiel de fin d'études secondaires pour accéder aux études supérieures et une équivalence avec le programme gouvernemental pour obtenir ce diplôme a fait changer leurs programmes à beaucoup d'écoles étrangères, pour répondre aux vœux des parents. Il insiste cependant sur le fait qu'il ne s'agissait que de l'effet pervers d'une loi qui n'était pas directement faite pour contrôler les écoles étrangères.

Le second pas a été franchi avec la loi n°40 de 1934, qui soumettait les écoles étrangères préparant aux examens officiels à l'inspection de l'État. L'auteur critique l'inefficacité de cette mesure, puisque beaucoup de ces écoles ne préparaient pas aux examens égyptiens, et échappaient à ce contrôle. La loi n°38 de 1948 a étendu ce contrôle de l'État, mais elle n'était pas appliquée par les écoles comme elle aurait dû l'être.

Les lois de 1953 et 1955 sont présentées comme fondatrices et très importantes. Surtout, la loi 160 de 1958 vient couronner tout l'édifice. Elle supprime les écoles étrangères, dont elle assure l'égyptianisation. Elle maintient toutefois en même temps une formule garantissant un niveau élevé en langues étrangères. Rappelons ses principales dispositions :

- Le directeur, le propriétaire, les professeurs des écoles privées devront être égyptiens à partir de la rentrée 1962-63 ; les professeurs étrangers de langues étrangères et de certaines matières devront recevoir l'approbation des autorités.
- Les programmes devront être les mêmes que ceux du gouvernement, pour tous les élèves, arabes et étrangers dont les parents résident en République Arabe Unie (notamment en religion et matières nationales¹⁷ enseignées en arabe). Certaines exceptions sont autorisées pour le renforcement des langues ou l'enseignement en langue étrangère de certaines matières.
- Les manuels scolaires seront les mêmes pour tous. Tout autre manuel devra être soumis à approbation gouvernementale.

L'année 1958 met ainsi pour Guirguis SALAMA un point final à l'enseignement étranger en Égypte. *"Et il était naturel que le gouvernement de la Révolution, après avoir libéré l'Égypte politiquement et économiquement, ne laisse pas en l'état les privilèges culturels étrangers, qui avaient eu leurs effets et leurs dangers sur la jeunesse."* (p.24)

L'ensemble du dispositif appelle un commentaire. Les écoles étrangères sont, certes, contrôlées, encadrées, mais tout est organisé pour que l'enseignement en langue qu'elles dispensaient puisse perdurer, et que leurs corps enseignants étrangers continuent d'exercer. La modération égyptienne contraste avec les solutions plus radicales qui ont prévalu en Syrie vis-à-

¹⁶. Archives du Collège Saint Marc, dossier 17 : Correspondance avec la Hiérarchie religieuse sur l'étude de la langue arabe.

¹⁷. Histoire, géographie, éducation civique.

vis des missions religieuses. C'est dans la manière dont ces écoles ont été utilisées qu'il nous faut chercher une réponse.

B. L'école étrangère, consécration d'une promotion sociale

1. Le repli de l'enseignement étranger : la qualité plus que la quantité ?

Le déclenchement de la Seconde Guerre Mondiale et la fin de la période transitoire (1949) jalonnent le "déclin" de l'enseignement étranger (cf. Fig. 1). Le repli est géographique mais aussi socialement différencié. Les écoles françaises et américaines avaient un réseau relativement serré d'établissements dans le Delta et en Haute Égypte. Ce maillage disparaît ; ne subsistent que les centres (Le Caire et Alexandrie essentiellement) d'un enseignement qui a du mal à assurer son maintien.

Il semblerait également, mais cela reste à vérifier dans le détail, que, parmi les écoles étrangères, seules se soient maintenues les écoles payantes. Les missions religieuses entretenaient, à côté de leur établissement de prestige, et à ses frais, des écoles populaires dont elles choisissaient librement la clientèle. Les transferts de fonds d'une école à l'autre furent interdits, ce qui coupait les vivres aux écoles populaires. Le marché proposé alors par le gouvernement était la subvention en échange de l'adoption des programmes ministériels, notamment en matière de religion. L'enseignement catholique des années 1940-1950 lutte sur le terrain de la subvention, en cherchant tous les moyens d'y échapper. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la création, en 1941 de l'Association Catholique des Écoles d'Égypte, ou le regroupement, au début de 1956, de toutes les écoles populaires des Frères dans l'établissement prestigieux de Khoronfish. Ce qui se joue entre l'école intercommunautaire et l'État, c'est la maîtrise de la redistribution du savoir. De la même façon qu'avec la mise en place de l'État-providence, la redistribution des richesses doit passer des notables des communautés aux hauts fonctionnaires, l'allégeance à l'État suppose que l'éducation ne soit plus une œuvre de charité, mais un droit. Moyennant quoi, les savoirs redistribués changent, et il est probable que la pratique d'une langue étrangère par les "*fils du peuple*" avait moins d'importance aux yeux du nouveau régime que le creuset d'une instruction commune. Il avait en revanche besoin des écoles étrangères pour parer ses nouvelles élites des oripeaux de l'ancienne.

2. La substitution des clientèles au Collège de la Sainte Famille : le basculement de 1959.

Une étude du Collège de la Sainte Famille¹⁸, complètement corroborée par une analyse de la clientèle du collège Saint Marc d'Alexandrie a montré ce mouvement de substitution des élites dans un collège prestigieux. Dès le milieu de la Seconde Guerre Mondiale commence l'investissement de ces deux établissements par des familles coptes et musulmanes qui n'y avaient eu accès auparavant que dans des proportions limitées. La cohabitation d'une ancienne et de cette nouvelle clientèle dure jusqu'en 1959-60. Un coup de force symbolique de l'État en 1959 (réquisition du collège de la Sainte Famille, puis réinvestissement des Pères dans leur fonction d'administrateurs du collège, mais cette fois-ci, au nom de la République Arabe Unie) montre clairement où se trouve l'autorité. L'ancienne clientèle de levantins, de juifs, de Grecs disparaît progressivement par le jeu des départs, et les programmes d'enseignement subissent de sensibles réajustements pour s'adapter à leur nouveau public.

¹⁸. Pour une présentation plus détaillée, voir ABÉCASSIS, Frédéric, "Le Collège de la Sainte Famille et l'Égypte nassérienne, 1949-1960", *Itinéraires d'Égypte, Mélanges offerts au Père Maurice Martin*, Le Caire, IFAO, 1992.

L'administration des écoles a bien perçu ces mutations. Au collège Saint Marc d'Alexandrie, des festivités sont organisées pour la fête du Saint Fondateur du 15 au 18 mai 1958, et le conseil de communauté en planifie le déroulement. Un Frère est spécialement chargé du placement à la Chapelle. Le programme prévu vise à ne pas mélanger les genres, et à ne pas créer d'impair :

"15 mai : Ascension. A 7 heures, réunion générale des Anciens. Théâtre. Buffet.

Distribution du Répertoire des Anciens (1958)

16 mai : à 5h Réception des Parents officiers & fonctionnaires (environ 120) et thé.

*Présentation de l'Institut et de son esprit. Double but : propagande et information. Ces parents sont nouveaux venus dans le "monde occidental" et nous ignorent ; or, ils font l'opinion et la loi depuis 1953"*¹⁹.

Au Caire, il ne fait pas de doute que la classe qui investit le collège de la Sainte Famille se sent beaucoup plus liée au pays que ceux qui en parlaient "à la troisième personne". Le critère de la langue usuelle (arabe ou française) est sur ce plan tout à fait significatif. Des enquêtes ont montré que la nouvelle clientèle du Collège était sensiblement plus arabophone à la maison que l'ancienne, mais aussi que le français s'était diffusé dans les foyers par l'intermédiaire des femmes, scolarisées beaucoup plus tôt dans les écoles religieuses que leurs maris. Dans l'enseignement du français, ces écoles ont non seulement donné la possibilité technique de parler cette langue, mais ont également contribué à la diffusion d'un *habitus* culturel qui était celui de l'aristocratie égyptienne. Avoir une fiancée élevée chez les Sœurs, à la "Mère de Dieu", à "Notre-Dame des Apôtres", au "Sacré Cœur" marque la première étape d'un processus d'agrégation à une élite francophone prestigieuse, lequel trouve sa consécration avec la scolarisation du fils au Collège de la Sainte Famille. Là se tisseront des liens avec des enfants de notables. C'est moins la formation étrangère en elle-même qui est recherchée que l'intégration à l'élite qui y avait accès.

Le caractère plus national du recrutement se lit aussi dans la manière dont les familles choisissent d'orienter les études de leurs enfants, du secondaire au supérieur. Francis Berkemeijer a bien montré²⁰ combien les facteurs de nationalité et de religion étaient importants dans le choix du cycle d'études conduisant au baccalauréat français ou égyptien, et combien les Égyptiens de souche, plus encore les coptes que les musulmans délaissaient le cycle français. A mesure que les effectifs de ce cycle régressent, c'est le choix d'études et de carrières en Égypte qui s'affirme. L'image que renvoie au fil des ans le journal du Collège de son public montre également un souci de plus en plus présent de contribuer au développement du pays. Il serait sans doute erroné de ne voir là que la préoccupation des seuls éducateurs.

Il y a donc appropriation, et non rejet, de lieux symboliques, de pratiques culturelles qui étaient ceux d'une ancienne élite, à mesure que celle-ci, démantelée dans son pouvoir économique par la réforme agraire et les nationalisations, et menacée dans son monopole culturel par des classes montantes, prend le chemin de l'exil vers l'Europe ou les pays neufs.

Au terme de ce parcours, le schéma esquissé, qui pose successivement réforme sociale (ici, diffusion de l'enseignement sous toutes ses formes, aspiration vers l'accès à l'écrit ou à des codes de communication autres, "étrangers"), avènement de "*nouvelles couches*", bataille pour le contrôle des formations et constitution d'une élite nationale par mimétisme et fusion, n'est pas sans

¹⁹. Archive du Collège Saint Marc, dossier 65 : Registre d'administration ; Sommaire des délibérations du Conseil de Communauté de 1931 à 1967

²⁰. BERKEMEIJER Francis, "Facteurs socio-économiques dans le choix des parents pour l'un ou l'autre des cycles, français ou égyptien, dans une école de langues au Caire", in *Dimensions sociales de l'enseignement en Égypte, Communications présentées au séminaire CNRSC-CEDEJ-CEROAC, Dossier n°3*, Le Caire, CEDEJ, 1980, pp.45-63.

rappeler le modèle français communément admis par lequel la République s'est imposée et a trouvé ses cadres, au terme d'un parcours qui va de la Révolution au milieu du XX^e siècle.

Les écoles qu'il convient d'appeler successivement étrangères, intercommunautaires, et à niveau de langue renforcé, accusées encore aujourd'hui par certains fonctionnaires du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement d'être un État dans l'État, n'ont jamais perdu leur rôle de production des élites économiques et politiques dans la société égyptienne du XX^e siècle. Elles n'ont, certes, jamais eu le monopole de l'enseignement des langues étrangères, mais elles ont drainé la grande majorité des enseignants étrangers en Égypte et des aides extérieures allouées à l'enseignement égyptien, tout en continuant de limiter et de sélectionner leur clientèle.

En France, l'école démocratisée a trouvé dans les mathématiques et les langues anciennes des instruments efficaces de reproduction sociale²¹. Les écoles étrangères ont un peu joué ce rôle dans l'Égypte nassérienne, ce qui expliquerait leur maintien en dépit de la rhétorique officielle. Il demeure toutefois lourd de signification (et de conséquences) que l'Égypte indépendante se soit *tout naturellement* tournée vers ces écoles pour la sélection de ses élites.

Le champ d'hypothèses ainsi posé a exclu, on le voit, tout présupposé identitaire autour duquel se définirait une problématique du type "colonisation/décolonisation". Il ne s'agit en aucun cas d'adopter une démarche révisionniste qui nierait le rôle des impérialismes européens dans le champ social égyptien, mais de souligner au contraire, à l'instar de Jacques Berque, le rôle essentiel de la diffusion des modèles dans le processus colonial.

²¹. Cf. DURU-BELLAT Marie, et HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.