



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements
plurilingues francophones :
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*
Sandrine Hallion Bres & François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

LES LANGUES ET L'INTERNATIONALISATION DANS LES CHOIX EDUCATIFS DE L'ELITE EGYPTIENNE

**Salwa AGGAG
INALCO**

L'enseignement privé en Egypte vit à l'époque de la mondialisation un moment crucial, car il est majoritairement lié à l'enseignement des langues. Dans l'institution scolaire, la langue étrangère est perçue comme un élément de bonne éducation, une composante essentielle à un dispositif de formation offert à un public cherchant la distinction. Non seulement elle apparaît comme un moyen pour attirer les parents souhaitant valoriser l'éducation de leurs enfants, mais aussi elle opère une différenciation entre l'enseignement privé et l'enseignement public.

Des écoles et des universités à but lucratif existent depuis 1980 et témoignent de l'émergence de nouveaux modèles de socialisation scolaire matériellement élitistes. Les langues étrangères maintiennent le rôle fondamental qu'elles ont joué autrefois dans la socialisation scolaire de l'« élite » égyptienne et elles continuent à le faire de sorte qu'enseignement des langues étrangères et éducation s'entremêlent pour donner naissance aux systèmes étrangers dits internationaux en Egypte : système français, système anglais de Cambridge et système américain avec quelques tentatives limitées de systèmes éducatifs allemand, pakistanais ou même chinois.

La réponse à la question suivante nous permettra de définir le public visé par ces modèles internationaux.

Qu'est-ce que l'élite égyptienne aujourd'hui ?

Pour définir l'élite égyptienne d'aujourd'hui, il est indispensable de parcourir quelques événements historiques. En effet, l'élite est un élément consubstantiel à n'importe quelle société et il faut donc à la fois définir la notion en général et dans un contexte particulier.

Du point de vue linguistique, il existe deux formulations, l'élite et les élites dont la particularité d'être au singulier ou au pluriel constitue une distinction sémantique. « En effet, la double conception du terme "élite" [...] est fondée sur deux définitions distinctes de ce mot, l'une à caractère général, l'autre d'application plus restreinte » (Tran, 2005 : 48). La première définition distingue les personnes les meilleures dans leur domaine d'activités quel que soit ce domaine, par rapport aux individus qui ne manquent pas de qualités, mais sans se distinguer. Ce qui induit la « notion d'excellence » (*ibid.*). « Il y a donc autant d'élites que de domaines d'activités » (*ibid.*). Les élites, ainsi dépourvues de toute « connotation normative » (*ibid.*) et sans référence à une norme générale, n'ont rien d'absolu. Au contraire, les élites se

définissent par rapport à la norme du domaine auquel elles appartiennent, comme par exemple l'élite sportive ou l'élite ouvrière. La deuxième définition du mot *élite* renvoie à « tous ceux qui composent un groupe minoritaire occupant une place supérieure dans la société, notion de prééminence, du fait de leur naissance, de leurs mérites, de leurs cultures ou de leur richesse » (*ibid.* : 49).

La légitimité du souverain, dans les monarchies traditionnelles, est acquise d'avance parce qu'elle issue d'un pouvoir divin et héréditaire. De plus, un groupe de privilégiés, composé des trois forces majeures, matérielle, spirituelle et intellectuelle, entoure le monarque et entretient la légitimité absolue de son pouvoir. Ce groupe minoritaire obtient ainsi des privilèges et la possibilité de dominer la masse populaire ou l'aristocratie. On sait que ce terme d'aristocratie est emprunté au grec *aristokrateia*, « gouvernement des meilleurs », de *aristos*, « le meilleur », et *kratein*, « commander ». Ainsi, cette minorité ne dirige pas seulement la majorité mais représente un modèle social. Elle devient donc la classe dominante politiquement et socialement, une élite. Théoriquement, l'élite s'alimente des élites, les meilleures personnes de tous les domaines.

Cette élite composée est le résultat du brassage des élites spécialisées. Right-Mills (1969 : 17), en évoquant « les possesseurs du pouvoir, de la richesse et de la célébrité », reconnaît la diversité de cette élite et évoque l'idée de complicité entre ses différents segments. En effet, leurs intérêts se recoupent même s'ils semblent parfois contradictoires. « Les grands membres des ordres militaire, économique et politique adoptent volontiers les points de vues de leurs égaux, toujours avec sympathie, et souvent avec finesse. » (*ibid.* : 290). Ils forment ainsi un « pot pourri de pouvoirs » (Julliard, 1997 : 43).

La diversité des catégories participant à l'élite apparaît comme une nécessité indispensable à sa pérennité et à sa potentialité, parce que cette diversité lui permet de devenir autonome. Cependant l'élite, dans sa diversité, possède paradoxalement des traits particuliers qui la distinguent des autres. Une des particularités majeures de l'élite égyptienne, est la maîtrise des langues étrangères. Nous consacrons la partie suivante à décrire comment les langues étrangères acquièrent ce rôle social.

Une spécificité particulière liée à l'histoire de l'Égypte rend la définition de l'élite égyptienne plus complexe encore. En effet, l'élite dirigeante s'est constituée de plusieurs modèles étrangers qui ont fusionné à travers les différents siècles. L'élite dirigeante d'une époque à l'autre, formant des strates d'ethnies, de cultures et de langues variées, a engendré une élite d'origine non égyptienne, alliant paradoxalement identité propre au contexte où elle vit, lien du sol, et altérité liée aux origines auxquelles elle appartient héréditairement, lien du sang. Par ailleurs depuis l'époque de Mohamed Ali jusqu'à la moitié du XX^e siècle, des étrangers de provenances diverses sont venus résider dans le pays. Ils ont rapidement acquis de bonnes positions dans la société grâce à des privilèges accordés par la famille royale. L'élite égyptienne d'origine étrangère, occupant une place importante dans l'histoire de l'Égypte, semble aller à l'encontre du sentiment de l'identité nationale, qui se développe davantage chez le peuple égyptien depuis le début du siècle dernier et même auparavant. C'est pourquoi, une nouvelle élite se constitue progressivement.

La langue française, langue de la famille royale, représentait un des éléments unificateurs de ces étrangers. L'utilisation du français dans les tribunaux mixtes est le symbole de cette unification. En 1916 et pendant sa visite au collège des Jésuites, le sultan Hussein Kamel, imprégné de culture française, fils du khédive Ismaïl, déclare connaître par cœur « quarante fables de La Fontaine ». La classe dominée, les « vrais » habitants du pays, construit ou élabore ses aspirations sociales à partir de plusieurs modèles étrangers, européens, levantins, grecs, arméniens et syro-libanais naturalisés, mais ayant comme langue d'expression le français.

Quant à la bourgeoisie d'affaires proprement égyptienne, appelée *El Ektaa الإقطاع*, elle est essentiellement d'origine rurale. Ces deux classes forment l'aristocratie égyptienne du moment, constituées de *Pachas الباشاوات*, mot d'origine turque, un titre accordé par le souverain à l'intéressé. Une troisième classe émerge, la petite bourgeoisie intellectuelle, formée de militaires et de civils « bafoués et réprimés » par l'oppression étrangère et par l'aristocratie. Ces deux derniers éléments forment la classe dominante ou la « bourgeoisie traditionnelle ». En résumé, l'aristocratie, la bourgeoisie traditionnelle issue des affaires des étrangers naturalisés par la suite et de la bourgeoisie égyptienne d'origine rurale, les *pachas* et la petite bourgeoisie, constituent les différentes « sections » de l'élite égyptienne.

Une nouvelle élite locale s'annonce avec la révolution de 1952. La révolution des Officiers Libres (en arabe *الضباط الأحرار*) va bouleverser cet ordre social pour donner naissance à la République, dirigée pour la première fois depuis des siècles, par un « Chef Egyptien ». La configuration de l'élite égyptienne demeure identique, quoiqu'une variante de la classe dominante soit à l'œuvre. Une bourgeoisie étatique voit le jour, constituée de militaires et de civils de la petite bourgeoisie qui aspirent essentiellement à remplacer la « bourgeoisie traditionnelle ». L'apprentissage des langues étrangères, française et anglaise, représente un élément inhérent à ce mode de vie. Parallèlement, une attitude de plus en plus hostile vis-à-vis des Anglais et des Français caractérise la réaction de la masse populaire, notamment à la suite de l'agression militaire de 1956¹.

Un nouvel ordre social est établi. Désormais, capital matériel et capital social, étroitement liés, définissent la nouvelle élite. Les riches sont les élites et les élites sont les riches. L'enrichissement direct caractérise leurs aspirations. La langue arabe est la langue nationale et la langue française devient la langue de l'ancien régime à caractère aristocratique.

Après 1973, Anwar El Sadat *أنور السادات*, président de l'Égypte de 1970 à 1981, se montre plus libéral que Nasser en procédant à l'*infitah* الإفتاح, l'ouverture économique, en encourageant l'investissement privé et en désengageant l'Etat de l'économie. Cela a pour conséquence la création d'une classe de nouveaux riches, puissante et connue sous l'étiquette « d'hommes d'affaires ». « La tendance de libération économique [...] s'y est traduite, comme sous d'autres cieux, par l'émergence ou le renforcement d'un secteur privé » (Gobe, 1999 : troisième page de couverture). Le successeur de Sadat développe la politique de l'économie libérale. Entre-temps, le gouvernement égyptien devient un allié des Etats-Unis, qui lui versent une importante aide financière et militaire. La riche élite égyptienne se tourne alors vers l'Amérique. La culture américaine est désormais en expansion. Qui dit culture dit langue et *vice versa*. L'apprentissage des langues étrangères se trouve ainsi associé au pouvoir économique, à l'ascension sociale et aux nouveaux partenaires étrangers. Tout ceci se traduit dans l'émergence de nouveaux modèles de socialisation scolaire.

Les systèmes éducatifs internationaux et le rôle des langues étrangères (française et anglaise) à travers l'analyse des plaquettes des projets d'investissement dans l'enseignement

Les écoles d'investissement financent régulièrement des publicités dans la presse et distribuent des quantités de plaquettes pour promouvoir leur système. Nous avons choisi d'analyser la cartographie des projets d'investissement dans l'enseignement. Ce corpus est composé de documents de nature différente, les annonces publicitaires publiées dans la presse

¹ Suite à la crise de Suez, la France s'allie avec les Anglais (ex-colonisateur) et Israël (l'ennemi) pour reprendre par les armes l'entreprise du Canal de Suez.

et les brochures distribuées au public concerné en 2003. Notre critère de sélection de ces documents a été la langue d'enseignement dans ces établissements, à savoir le français ou l'anglais. Ces documents font la promotion des écoles dans le système national égyptien et/ou dans les systèmes étrangers, américain, anglais et français. Concernant les universités, l'Université américaine et l'Université française apparaissent comme deux modèles de l'enseignement supérieur étranger. Nous avons sélectionné et classé :

Quatre annonces publicitaires dans le journal El Ahram²

- *Document 1*- American University of London
- *Document 2*- Cairo Modern College
- *Document 3*- Ecole française, Collège International Néfertari³,
- *Document 4*- Moassaset Néfertari El Taaliméa مؤسسة نفرتارى التعليمية

Six plaquettes :

- *Document 5*- Le Collège International de Néfertari,
- *Document 6*- Why IGCSE,
- *Document 7*- New Victoria College, كلية فيكتوريا الجديدة,
- *Document 8*- Modern Schools of Egypt 2000 MSE,
- *Document 9*- El Karma language School,
- *Document 11*- L'Université Française en Egypte UFE

Un dossier d'inscription :

- *Document 10*- The International School of Chowefat-Cairo

Un catalogue :

- *Document 12*- le catalogue de The American University in Cairo AUC.

Avant toute chose, nous décrirons les écoles d'investissement et montrerons les conditions de leur création. Ensuite, nous détecterons la politique de marketing à travers quelques documents cités ci-dessus et le positionnement international dans leur discours. Enfin, nous repérerons le croisement des représentations dans ces nouveaux modèles institutionnels.

Les Ecoles d'Investissement, résultat d'une économie libérale

Que sont les Ecoles d'Investissement ? Comment peut-on allier éducation et économie ou plutôt commerce « *business* » ? Quelles sont les circonstances qui ont favorisé l'émergence de ce phénomène ?

Généralement, dans le cas des écoles d'investissement, une personne ou une collectivité place des capitaux dans la fondation d'une ou de plusieurs écoles afin de faire des bénéfices. Un but essentiellement lucratif incite les investisseurs en grande partie éloignés du domaine d'activités à s'intéresser à l'enseignement. C'est un système où l'école devient un projet commercial, l'enfant un client et le domaine de l'éducation un marché. Il est difficile de donner le nombre précis de ces écoles parce qu'il augmente constamment. Parallèlement, d'autres écoles disparaissent, car le projet étant commercial et le but étant de gagner de l'argent, les investisseurs sont confrontés à la perte comme au bénéfice. Elles sont également soumises à l'évolution du marché de l'éducation. Ajoutons que quelques écoles fonctionnent et reçoivent des élèves en attendant la validation du Ministère de l'Education. Le nombre de ces écoles, d'après une estimation approximative, ne dépasse pas une centaine.

² Quotidien égyptien le plus lu, le journal n° 1.

³ Le *Collège International Néfertari* se trouve à la fois dans les brochures et dans les annonces.

En amont, presque tous ces établissements présentent un enseignement selon le système égyptien mais actualisé et modernisé. Progressivement ils répondent aux attentes des parents et du marché et ajoutent les systèmes étrangers à l'offre proposée. La validation des baccalauréats étrangers par le Ministère de l'Éducation a permis à ces établissements de commencer à appliquer les différents systèmes étrangers dès la maternelle pour préparer avec justesse ces baccalauréats, par exemple : le système américain, le système anglais et le système français. Dans le même établissement, plusieurs systèmes sont proposés aux parents « clients ». Ainsi, ces écoles ne sont plus sous le contrôle du Ministère de l'Éducation. Elles sont libres de choisir des programmes importés de l'étranger à condition qu'elles enseignent l'arabe, la religion, l'histoire et la géographie du système égyptien aux élèves égyptiens.

Les enseignants égyptiens sont plus ou moins bien payés en fonction de leurs compétences et des écoles. Cependant les enseignants de nationalité européenne qui se manifestent davantage dans ces écoles ont des salaires en euros et en dollars. Les parents sont donc satisfaits de cette présence occidentale dans l'éducation de leurs enfants. Ils rencontrent une seule difficulté : les frais d'inscription excessifs et souvent payés en devises étrangères, dollars ou euros.

Le marché national des produits linguistiques/éducatifs

« Le marché de l'éducation » est une expression qui annonce bien la politique du marketing. La pluralité des formes de discours utilisés dans les plaquettes, textes, images, logos et devises révèle les caractéristiques d'une nouvelle conception de l'éducation en Egypte, aujourd'hui où l'enseignement des langues étrangères reflète les tendances internationales.

Des annonces publicitaires publiées dans la presse et les brochures distribuées au public concerné font la promotion des projets d'investissement dans l'enseignement : des écoles dans le système national égyptien et/ou dans les systèmes étrangers, américain, anglais et français et des universités.

Le marché national des systèmes éducatifs égyptien, américain, britannique et français est marqué par l'hétérogénéité de l'offre linguistique : l'anglais américain, l'anglais britannique et le français. Les langues étrangères, anglaise et française, jouent le rôle de catalyseur par rapport aux produits linguistiques exposés. Le système national et les systèmes étrangers dits internationaux, sont vendus grâce aux langues étrangères. Elles deviennent ainsi un outil de marketing pour leur propre promotion. Certaines annonces publicitaires et brochures sont écrites uniquement en langue étrangère. L'arabe disparaît complètement. Rien ne fait référence au contexte égyptien à part le nom « Egypte » qui se trouve en anglais et parfois en français, de même que l'endroit où se trouve l'établissement, comme « *Cairo* ».

D'autres annonces ou plaquettes sont écrites dans deux langues étrangères auxquelles s'ajoute la langue maternelle (anglais/arabe, français/arabe, français/anglais/arabe). Tantôt la langue arabe est la traduction littérale de la langue française ou anglaise et tantôt la langue arabe est la traduction du contenu du document.

Dans quelques documents, il y a complémentarité entre la langue maternelle et les langues étrangères, arabe et anglaise. C'est-à-dire que chacune donne une partie des informations. Par exemple, l'adresse, le numéro de téléphone et le descriptif des activités présentées sont en arabe mais le nom de l'école est en langue étrangère.

Nous pouvons repérer la politique de marketing adoptée dans ces documents. Les procédés de publicité sont clairs. Au niveau du mot, le nom de l'établissement reflète une identité étrangère ou égyptienne (exemple : *American University of London*, *Cairo Modern College*, *Ecole française*, *Collège International Néfertari*⁴). Il est toujours accompagné d'un slogan qui

⁴ Néfartari est le nom d'une reine pharaonique, la femme de Ramsès II et signifie « la plus belle des belles ».

reflète une vision particulière ou une spécificité (exemple : Un enseignement d'excellence – Why IGCSE – The Pioneers in distance learning since 1984 – The Key to global success – A new perspective on education/American Diploma – Today learners, tomorrow leaders – For a changing world, educate citizens of the world).

Pour bien vendre le produit, il y a des promotions, « Offre Spéciale » *Ard khas* عرض خاص écrit en caractère gras et dans une police plus grande que le reste du texte, comme, par exemple, dans l'annonce de l'Ecole française, Collège International Néfertari (doc.4). Le mot « surprise » écrit en arabe et encadré *mofagaa* مفاجأة dans l'annonce du Cairo Modern College (doc. 2) pour attirer le client.



Document 4

Offre Spéciale
Inscriptions
En Petite Section

عرض خاص
لأطفال التمهيدي
مواليد ٢٠٠١



Document 2

مفاجأة

La majorité des annonces et des plaquettes comporte un logo particulier et l'initiale du nom de l'école. Décryptons les quatre logos suivants des écoles et des universités figurant dans le tableau ci-dessous.

Tableau des logos

 <p><i>Collège International Néfertari</i></p>	 <p><i>American University of London</i></p>
 <p><i>The International School Of Choueifat</i></p>	 <p>الجامعة الفرنسية في مصر UNIVERSITÉ FRANÇAISE D'ÉGYPTE</p>

Le logo du collège Néfertari, s'appuie sur la stylisation de la tête de la reine Néfertari, grande épouse royale et préférée de Ramsès II. Nous retrouvons nettement dans le logo de l'établissement la perruque enveloppante et sa bordure inférieure constituée de l'extrémité de ses tresses, l'*uréus* royal, serpent protecteur, au milieu du front et la rangée de perles qui encadre le visage. Si la couronne est absente, le collier *Ousekh*, symbole de haute classe sociale, à plusieurs rangs de perles est très présent, reprenant les formes semi-cylindriques de la perruque. Il fait le lien avec le sigle de l'école. En partant de l'*uréus* stylisé, puis en descendant le long du visage par les lignes de la perruque pour suivre ensuite les rangs de perles du collier, on arrive inmanquablement au sigle CIN, volontairement écrit en lettres majuscules rouges pour se détacher de l'ensemble et former la troisième couleur du drapeau français, qui manquait.

En ce qui concerne l'*American University of London*, il s'agit tout d'abord d'un blason. Il est composé de deux emblèmes forts : un lion, symbole des rois d'Angleterre, comme par exemple Richard cœur de lion, et un aigle aux ailes largement déployées et aux pattes écartées. Cet aigle est le motif central du dollar américain et du logo de la sécurité de la Maison Blanche. Il mobilise deux entités fortes, pouvoir économique et pouvoir politique.

Le logo de l'école internationale de Choweifat : *The International School Of Choueifat*, est formé d'un arbre à l'intérieur de deux cercles. L'olivier, symbole de sagesse, de savoir, de paix et d'éternité est l'arbre noble par excellence, un arbre qui nourrit et qui éclaire l'humanité. C'est également un rappel biblique avec le rameau rapporté par la colombe de Noé pour signaler la fin du déluge. C'est cet arbre qu'a offert Athéna aux habitants d'Athènes dans la mythologie grecque, face à la force brutale proposée par son rival Poséïdon, dieu des mers. La couleur verte sied parfaitement à cet arbre qui donne des fruits verts et s'apparente aussi à l'Islam.

Enfin, nous pouvons commenter le logo de l'Université Française d'Égypte. Fidèle à son amour pour l'Égypte, la France a choisi d'évoquer le symbole égyptien par excellence, une pyramide. Cela peut également évoquer le « temple de la culture » en France, le Louvre et sa pyramide de verre. Nous pouvons y voir et surtout y entendre la célèbre phrase de Bonaparte aux pieds des pyramides lors de la campagne d'Égypte le 21 juillet 1798 : « Soldats, songez que, du haut de ces pyramides 40 siècles vous contemplant ». L'ensemble traduit tout de même un hommage à la pérennité du savoir et de la science, voire à l'immortalité, sans oublier d'ajouter l'évocation divine chrétienne iconographique du triangle, figure trinitaire et même maçonnique. Enfin un pan de la pyramide est soulevé afin que les deux verticales, l'une rouge à gauche et l'autre blanche à droite, en s'unissant à la vague bleue, recréent la « trinité républicaine » bleu, blanc rouge du drapeau français.

Un positionnement international dans un contexte géopolitique et socioculturel

Ces documents reflètent majoritairement et parallèlement une appartenance nationale et une ouverture internationale. Couleurs et symboles sont bien définis dans quelques documents, comme nous allons le montrer dans la partie suivante.

Le double jeu de l'identité nationale et du positionnement international se manifeste dans ce dispositif à choix multiples. Les langues étrangères sont utilisées dans l'argumentation à des fins opposées : le national versus l'international. Les langues jouent un rôle controversé à travers les documents publicitaires du marché de la formation des élites égyptiennes. Quand la langue maternelle et les langues étrangères échangent leur rôle pour marquer les appartenances, c'est tantôt l'identité nationale qui est mise en avant, tantôt la visée internationale. Les noms des différents établissements sont en français ou en anglais. L'appartenance nationale apparaît souvent dans le nom de l'école en utilisant des mots comme Cairo, Néfertari, Egypt, mais avec des adjectifs marquant une adaptation au monde

contemporain comme Modern, New, un positionnement international comme Internationale, International et les noms des pays dont ils offrent la langue, American, London, française.

Après avoir explicité le langage de la langue ou des langues utilisées dans ces documents, voyons le langage iconographique. En effet, le « capital symbolique national » (Zarate, 1993), existe à travers la langue utilisée et à travers les images choisies et leurs connotations diversifiées. Une étude iconographique de ces documents nous permet de détecter deux types d'icônes, des photos et des logos. Notre perspective est de montrer à quel point le national égyptien et l'international non égyptien fusionnent dans le contexte géopolitique égyptien d'aujourd'hui à travers ces documents publicitaires. Il s'agit de valoriser les dimensions « nationale » et « internationale » de l'établissement, explicitement ou implicitement affichées. Analysons-les, premièrement à travers les logos.

Dans certains documents, logo d'appartenance nationale et logo de signification internationale sont associés. Prenons par exemple les deux documents suivants dans lesquels le logo d'appartenance nationale pharaonique, tête de Néfertari de l'école est encadré par les deux organismes de soutien, CFCC et République française. De même sur la plaquette de l'école britannique du même établissement, au logo de l'école, tête de Néfertari, est juxtaposé le blason de l'Université de Cambridge. Chaque système étranger est présenté avec toutes les garanties de sérieux cautionnées par les instances officielles : le CFCC, la devise de la République française et le blason de Cambridge sans oublier de signaler textuellement l'accord du ministère de l'Education égyptien. Cette démonstration iconographique renforce la crédibilité des discours.



Par ailleurs, les couleurs choisies pour les plaquettes ont parfois une signification évidente. Les couleurs bleu, blanc et rouge sont celles du drapeau français. La couleur verte à forte signification symbolique fait référence à la vigne et à l'olivier et a une connotation religieuse. La photo de la Tour Eiffel n'a pas été oubliée sur la plaquette d'une école à cursus français.

La comparaison entre le catalogue de l'Université américaine au Caire et la brochure de l'Université Française est très révélatrice quant au poids que représentent ces deux langues. L'Université Française (UFE), encore jeune, a mis six ans pour ouvrir ses portes et, depuis octobre 2002, rencontre des difficultés au niveau de ses effectifs tandis que l'Université Américaine (AUC), installée depuis 1927 en Egypte, conserve le même nombre d'étudiants – environ 5 000 – malgré une augmentation constante de ses prix.

Pour résumer, nous sommes dans une logique de marketing qui utilise des représentations sociales pour promouvoir des modèles éducatifs à visée internationale, à travers un produit conçu localement et cautionné par la plupart des pays concernés. Le positionnement social d'un modèle éducatif international crée un nouveau marché, le marché de l'éducation, qui répond à un besoin éducatif national. Le croisement des représentations dans la création des nouveaux modèles institutionnels

Nous sommes dans un processus fluctuant de représentations, où se croisent les représentations des émetteurs de ces argumentaires des produits de formation et les représentations des récepteurs/bénéficiaires de ces produits. L'émetteur utilise consciemment

les effets des représentations sociales afin d'agir sur le récepteur, mais lui-même agit sous l'emprise de ses propres représentations. Toutefois, cet émetteur se sert souvent de clichés universels. Dans l'annonce de *l'American University of London*, l'émetteur anglais, manifestant son alliance avec le pouvoir économique américain, emploie un logo hermétique, élaboré à partir de référents étrangers voire incompréhensibles pour le public visé, le lion et l'aigle, pour apparier des représentations afin de constituer un schème anglo-américain approprié. Il reflète aussi une double appartenance occidentale. Sur la photo, Tony Blair, d'une taille plus grande que les autres personnes, non seulement renforce le pouvoir politique de ce pays, mais aussi garantit la qualité du produit. Le Sheik Dr. Mohamed Bin Oboud d'Arabie Saoudite, pays de pétrole, diplômé de la même université, en 2004, représente le client-type, à la fois riche et musulman. Cependant, les émetteurs anglais, en choisissant une personnalité arabe, projettent sur les Egyptiens une appartenance uniquement arabo-musulmane. Ils les associent ainsi à leurs voisins de l'Arabie Saoudite, bien que le peuple égyptien ne puisse pas s'y reconnaître. Comment cette annonce, formée de symboles pluriels et publiée dans un journal égyptien, peut-elle agir sur un public égyptien ? Le récepteur égyptien se sentira-t-il concerné par cette publicité qui provoque un contresens ? La photo du politicien est supposée rassurer le client. L'absence totale de la langue maternelle dans l'annonce accrédite davantage ce discours. Nous sommes face à un processus de représentations collectives qui s'entrecroisent. Les représentations de la culture égyptienne par l'émetteur anglais croisent les représentations que se fait le récepteur égyptien des langues et des cultures étrangères.

Dans l'annonce de l'Entreprise Néfertari, l'émetteur du discours, la propriétaire et directrice des quatre écoles et des quatre systèmes expliqués dans les documents a choisi la tête de Néfertari comme emblème. Derrière ce choix, nous pouvons détecter une appartenance historique pharaonique collective, mais aussi une histoire individuelle. En effet, Nadia Hafez, propriétaire de cette entreprise a travaillé au *Ramses College for Girls*⁵ comme professeur d'histoire-géographie et ensuite comme responsable pédagogique des enseignants, durant une vingtaine d'années à partir de 1960. En choisissant le nom de l'épouse de Ramsès II pour son projet éducatif, elle montre très subtilement le lien qui l'unit à l'établissement dont elle est issue. Appartenant à la communauté égyptienne, Nadia Hafez utilise les appartenances historiques de son groupe dans les plaquettes de ses écoles, la tête de la reine pharaonique, une représentation égyptienne, pour promouvoir ses nouveaux modèles institutionnels. Elle élargit l'éventail de son offre éducative grâce aux langues étrangères, française et anglaise et grâce aux systèmes étrangers.

Dans le catalogue de l'Université américaine, plusieurs photos présentent les professeurs américains souriant et discutant amicalement avec des étudiants égyptiens, dans des salles au décor oriental, symbole du contexte local. Cette apparente empathie est une représentation de la culture appréhendée par l'émetteur et par les professeurs qui témoignent de la présence américaine. Dans son imaginaire socioculturel, un Egyptien aura forcément une conception différente du bâtiment de l'Université Américaine au Caire. L'image construite correspondra davantage à sa perception de la culture américaine. Les jeunes filles jouant de la musique, du piano, de la flûte ou du violon, et exécutant un ballet dans plusieurs documents véhiculent des valeurs classiques et universelles quant à ce que doit être l'éducation des filles.

Les représentations se situent à trois niveaux, individuel, collectif et universel, qui s'entremêlent et s'entrecroisent pour constituer une sphère close, un sous-ensemble de représentations. Par ailleurs, entre les représentations véhiculées par les individus et les

⁵ Une école protestante de l'ex mission américaine.

représentations intériorisées par l'individu, il y a souvent une relation de cause à effet difficile à discerner, engendrant parfois un contresens inévitable et conduisant à l'incompréhension de l'Autre.

Les représentations sociales se présentent toujours avec deux faces : celle de l'image et celle de la signification qui se correspondent réciproquement ; elles font correspondre à chaque image un sens et à chaque sens une image. Elles constituent une forme particulière de la pensée symbolique, à la fois images concrètes saisies directement et en même temps renvois à un ensemble de rapports plus systématiques qui donnent une signification plus ample à ces images concrètes. (Doise et Palmonari, 2002 : 15-16).

La création des nouveaux modèles institutionnels concrétise les représentations des différents partenaires à travers les images iconographiques et les textes choisis. Le croisement de ces représentations multiples manifeste une certaine logique interne dans la façon dont les choses sont présentées, mais engendre parallèlement des contradictions incontournables dans la manière dont les uns appréhendent les autres.

L'internationalisation des aspirations éducatives des parents et des enfants

Pourquoi vouloir préparer les enfants à la mobilité ?

Dans le cadre d'une recherche (Aggag, 2007) menée auprès de dix familles⁶ en 2004/2005, nous avons eu parallèlement des entretiens qualitatifs avec des parents et leurs enfants. L'observation participante et l'entretien compréhensif étaient les outils avec lesquels ces entretiens ont été réalisés. Cet aperçu approfondi sur le présent nous permet de faire un pronostic sur les aspirations des acteurs sociaux avec plus ou moins de contingence en fonction des résultats recueillis de cette enquête.

Dans le contexte égyptien, champ éducatif et champ des langues semblent indissociables. Dans les propos des enquêtés⁷ et à maintes reprises, un mouvement alternatif constant entre les deux champs présuppose que les acteurs sociaux associent l'éducation à l'apprentissage des langues étrangères.

Le défi de l'école dans le contexte mondial actuel, et le rôle accordé aux langues, facteur commun aux trois espaces – espace-classe, espace social et espace mondial ou international – séparés volontairement et en interactivité plus ou moins inconsciente, exige une réflexion profonde. En effet, il existe une relation étroite entre l'espace-classe et l'espace social, qui fait que l'école devient le résultat d'un vécu social, reflet des situations politiques et économiques de chaque pays. Cela explique l'hétérogénéité des systèmes scolaires existant aujourd'hui dans les différents pays. Ce vécu social génère, chez les individus, une image socialement construite de ce que doit être l'école et que Gilles Rouet (1993 : 30) reprend en ces termes :

En effet, la représentation sociale de l'école présente peut-être plus d'intérêt que l'école elle-même, dans sa réalité mesurée – ou construite – et il faudrait en faire l'histoire. Car l'école est une figure sociale abstraite, ou plutôt elle va le devenir, collectivement. Ainsi l'histoire de l'école ne peut être qu'une synthèse entre l'histoire des faits et des pratiques et celle des idées, des valeurs et des représentations sociales. L'école est le fruit de pratiques sociales en même temps qu'elle est constituée par l'image que ses acteurs se font d'elle. Elle ne peut donc pas se concevoir comme un objet possédant d'une manière autonome les fondements de son existence propre, un objet

⁶ Le choix de ces familles s'est fait selon les critères suivants : la langue de scolarisation des enfants (le français ou l'anglais), la religion de la famille (chrétienne ou musulmane), le type d'école des enfants (religieuse ou école d'investissement) et le système éducatif (système national ou système étranger).

⁷ Des parents et des enfants ont été questionnés sur les choix de leurs écoles et des écoles de leurs enfants.

détaché du social, pratiquement extérieur à la société, mais bien comme le résultat de l'interaction, dans les actes et les idées, avec le social. »

Déjà en 1993, Gilles Rouet expliquait l'interaction entre l'école et le social. Aujourd'hui, il est aussi nécessaire de parler de l'école et de sa relation avec l'espace mondial. Ces situations économiques et politiques qui gèrent le vécu social sont un corollaire du contexte mondial.

L'« espace-classe » est influencé par l'« espace-social ». Analysons le contexte mondial. A l'échelle planétaire, la libéralisation des échanges, l'expansion de la concurrence et les retombées des technologies de l'information et de la communication ont créé des marchés vastes, ayant des frontières autres que les frontières nationales. L'extension progressive de l'espace dans lequel l'individu se déplace habituellement, atteint un niveau beaucoup plus large aujourd'hui, celui de l'échelle mondiale. Autrefois, le déplacement des individus ne dépassait que rarement les limites de leur société. Par conséquent, leurs aspirations se réduisaient aux milieux fréquentés. Aujourd'hui, l'accès au monde entier devient plus facile. Les aspirations atteignent un niveau international. Mais la question suivante mérite d'être posée : qu'est-ce que l'internationalisation et quelle est la différence entre internationalisation et mondialisation ? Le sociologue Guy Rocher (2001) fait une distinction entre la mondialisation et l'internationalisation :

(...) celle-ci [l'internationalisation] nous réfère aux échanges de diverses natures, économiques, politiques, culturels, entre nations, aux relations qui en résultent, pacifiques ou conflictuelles, de complémentarité ou de concurrence. Si l'on parle de mondialisation, on entend évoquer une autre réalité, contemporaine celle-là : l'extension de ces relations et de ces échanges internationaux et transnationaux à l'échelle du monde, conséquence de la rapidité toujours croissante des transports et des communications dans la civilisation contemporaine. Quant à la globalisation [un terme qui a la préférence du sociologue], elle ferait référence à un système-monde au-delà des relations internationales, au-delà de la mondialisation, un fait social total au sens propre du terme, un référent en soi.

Le « système-monde » n'est autre qu'une grande société du monde dans laquelle l'individu doit acquérir des savoir-faire plus complexes et variés. Il a donc besoin de développer des compétences nouvelles et multiples pour devenir un citoyen du monde. Pour y accéder, l'internationalisation des choix éducatifs semble être indispensable. D'après la définition de la globalisation obtenue sur le site de l'Unesco, il résulte de ce système une nouvelle dynamique transnationale et multinationale qui a causé nombre de changements économiques et politiques. Ce qui induit une formation des acteurs globaux et locaux, plus indépendants des décisions exclusives de leur Etat traditionnel.

[...] it may induce global and local actors to be more autonomous from a traditionally exclusive State decision-making⁸.

La spécificité de ces acteurs globaux et locaux de la société monde est cette mobilité dans l'espace concret et dans la pensée. Cette mobilité libère l'individu de ses origines. L'« espace vital devient portable et mouvant », et favorise les intérêts ou les interactions de différents genres. Une nouvelle scène sociale se constitue pour engendrer d'autres appartenances, désormais plus globales et dépassant les frontières du pays. L'appartenance nationale explosera-t-elle ?

Les huit familles enquêtées dans le cadre de cette même recherche (Aggag, 2007) privilégient les langues étrangères plutôt que la langue maternelle. Les langues française et

⁸ *Social and Human Science*, <http://www.unesco.org/most/globalisation/Introduction.htm>

anglaise semblent bénéficier d'un coefficient mélioratif, elles remplissent en effet des fonctions sociales qui contribuent à positionner l'individu par rapport à son groupe. La nature sociale de l'objet *langue étrangère* crée un consensus général concernant son utilité dans le monde du travail et l'acquisition d'un certain prestige social dans le contexte égyptien. Des innombrables interactions quotidiennes naît une production sociale qui non seulement favorise l'apprentissage des langues étrangères, mais encore donne à chaque langue une valeur caractéristique. Pour tous les enquêtés, la langue anglaise est la langue de la communication mondiale, du progrès scientifique, et donc des opportunités de travail. La langue française a une fonction sociale bien précise, distinguer d'abord l'élite des autres groupes sociaux et ensuite donner l'image d'une certaine élégance en ce qui concerne les filles. La langue française vient en deuxième position en tant que langue étrangère qui favorise essentiellement une ascension sociale. Elle est perçue comme élément substantiel dans la gradation de l'échelle sociale. Ce qui explique souvent les quelques mots français utilisés dans une conversation de la haute société.

Conclusion

L'école et/ou l'université d'aujourd'hui doivent impérativement former des citoyens du monde. Ces citoyens du monde circulent dans l'espace mondial, munis non seulement d'un bagage linguistique de plusieurs langues, mais aussi d'un savoir-être dans ces langues. Ils n'ont plus besoin de la langue pour traduire uniquement des textes ou pour communiquer avec les autres, afin d'accomplir quelques actes de la vie quotidienne avec des interlocuteurs natifs, mais pour « exister » socialement et professionnellement dans ces langues. Le défi de l'école d'aujourd'hui représente un dilemme ou une situation paradoxale par le fait que l'école, qui a comme rôle essentiel de renforcer l'identité nationale, se trouve obligée de présenter un modèle d'éducation plus global pour former un individu global. Au moment où elle doit concevoir l'identité nationale du pays, elle doit satisfaire les besoins de ses clients qui sont à la recherche d'un niveau mondial.

Pour conclure, il convient de soulever une question importante. En effet, dans ce contexte, un nouveau statut de l'enseignant est à déterminer. Dans l'imaginaire des Egyptiens, le bon enseignant est celui qui possède une bonne maîtrise de la langue étrangère, qui sait tout et qui respecte les conventions, comme nous l'avons constaté d'après les entretiens. Par ailleurs, trois des parents enquêtés évoquent la question des enseignants du point de vue du recrutement, de la formation et de la rémunération. Leurs reproches hiérarchisés représentent trois critiques qui révèlent les faiblesses du système. La première critique concerne le niveau de sélection des enseignants. Une bonne école doit choisir de bons enseignants. C'est la raison pour laquelle Nadia n'a pas hésité à changer sa fille d'établissement. En ce qui concerne la deuxième critique, Ghada met encore l'accent sur le changement de la société, et par la suite sur la dégradation du niveau des enseignants de l'établissement de sa fille. La troisième critique reprend cette dernière en justifiant la raison de cette dégradation. En effet, Mayssa pense que cette dégradation est due aux conditions matérielles insuffisantes offertes aux enseignants par les établissements scolaires. Dans les trois cas, les parents enquêtés semblent rejeter la responsabilité sur les dirigeants des établissements qui ne recrutent pas de « bons » enseignants et qui ne font pas d'efforts pour garder les enseignants expérimentés.

Ce point s'est imposé parce que nous ne pouvons pas clôturer notre réflexion sans que l'enseignant, l'un des acteurs principaux du système, ne soit mentionné. Les nombreuses questions relatives à cette personne-clef nécessitent une réflexion : d'abord, où se positionne l'enseignant par rapport aux nouveaux rôles des acteurs sociaux, propriétaires, clients ?

Ensuite où se situe-t-il dans le système du consumérisme scolaire ? Et enfin, comment dans ce contexte mondial, joue-t-il le rôle de formateur de citoyens du monde ?

Ces questions représentent aujourd'hui une part importante des préoccupations de l'avenir de l'enseignement des langues en Egypte.

Bibliographie

- AGGAG S., 2007, *Représentations des langues, française et anglaise, et socialisation scolaire et familiale d'une élite égyptienne*, Thèse de doctorat, Paris, INALCO.
- DOISE W., PALMONARI A., 2002, *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GOBE E., 1999, *Les hommes d'affaires égyptiens*, Paris, Karthala.
- JULLIARD J., 1997, *La faute aux élites*, Paris, Folio.
- MURPHY-LEJEUNE Elizabeth, 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- RIGHT-MILLS Ch., 1969, *L'Elite du pouvoir*, trad. Fr., Maspero (1^{ère} éd. américaine, 1956).
- ROCHER G., 2001, « *La mondialisation: un phénomène pluriel* », dans D. Mercure (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*, Presses de l'Université Laval, De Boeck, pp. 17-31.
- ROUET G., 1993, *L'Invention de l'école*, Presse Universitaire de Nancy.
- TRAN E., 2005, « Les élites, Le point sur », *Sciences Humaines* 156 (janvier)
- ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Crédif : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français/ENS Saint-Cloud, Didier.

Site internet

www.bibliomonde.com

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425