



HAL
open science

Notes de lecture : Histoire de l'enseignement étranger en Égypte aux XIXe et XXe siècles, par Guirgis Salama

Frédéric Abécassis

► To cite this version:

Frédéric Abécassis. Notes de lecture : Histoire de l'enseignement étranger en Égypte aux XIXe et XXe siècles, par Guirgis Salama. *Égypte Soudan mondes arabes*, 1994, N° 18-19, pp.521-527. halshs-00159190

HAL Id: halshs-00159190

<https://shs.hal.science/halshs-00159190>

Submitted on 4 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.

Notes de lecture : Histoire de l'enseignement étranger en Égypte aux XIX^e et XX^e siècles, par Guirgis Salama,

A qui s'intéresse à l'histoire des établissements scolaires étrangers en Égypte, l'ouvrage de Girguis Salama, thèse de magistère soutenue en 1960 à l'Université du Caire, et publié en 1963, s'impose comme une référence fondamentale, un point de passage incontournable, constamment cité. La notoriété de l'ouvrage tient sans doute à trois facteurs : l'ambition de synthèse affichée dans le titre, la qualité des personnes qui ont dirigé la recherche ou l'ont avalisée, et le moment où il a été écrit.

Le travail paraît trouver appui dans les plus hautes instances éducatives du pays : l'historien Mohammed Anis a co-dirigé la thèse, les Docteurs Aboul Fotuh Radwân, Doyen de la Faculté de Pédagogie de Aïn Chams et Mohammed Kheiri Harbi, Directeur du Centre de Documentation Pédagogique en ont rédigé la préface. Quelques années plus tard, en 1966, c'est Mohammed Youssef lui-même, Ministre de l'Enseignement et de l'Instruction, qui préfacera la thèse de doctorat de Girgis Salama, montrant par là que ses idées ont trouvé un écho au plus haut niveau de l'État. Ces différents parrainages situent d'emblée Girgis Salama parmi ceux qu'il appelle les "*rigæl et-ta'lim*", (hommes d'instruction), expression qui revient sans cesse sous sa plume. Le terme, formé sur le modèle "homme de religion", "homme de lettres", "homme d'État" etc., désigne à la fois les hommes du Ministère ayant œuvré à la conquête de l'enseignement étranger, et la légitimité dont ils peuvent se parer en termes d'instruction, assez différente des légitimités anciennes pour que soit forgée de toutes pièces une nouvelle expression. De fait, Girgis Salama était adjoint à la direction (*wakîl*) du collège Victoria (*madraset na'Or*) d'Héliopolis, et a sans doute fait partie de l'équipe qui en a pris la tête au lendemain de la Triple Agression. Il explique lui-même (p. 15) qu'il a travaillé dans l'enseignement américain et anglais, ce qui l'a mis en position d'observateur participant des pratiques scolaires, et lui a permis un accès privilégié à des sources non publiées.

La préface et l'introduction affirment d'emblée la forte conscience d'un tournant rendant opportun la publication d'un tel ouvrage : le "*rôle historique*" de l'enseignement étranger en Égypte ayant pris fin, il devient possible d'en faire l'histoire, pour en quelque sorte tourner la page. L'heure n'est plus à l'affrontement, et sa recherche paraît susceptible d'aider à "*transformer l'ancien rôle [de cet enseignement] en un rôle nouveau, servant le nationalisme arabe, dans la société nouvelle à l'élaboration de laquelle nous contribuons tous, de toutes nos énergies*" (p. 7). L'ouvrage de Girgis Salama prétend ainsi délivrer la vision d'un régime consolidé qui entend rassembler, et éteindre la guerre scolaire et les connotations de collaboration qui y étaient attachées. L'histoire racontée est une histoire anonyme, dont les acteurs ne sont que des jouets innocents entre les mains des impérialismes : "*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).

Le texte s'organise en trois grandes parties, centrées sur les origines, l'apogée et la disparition de l'enseignement étranger sous la pression de l'État. Il ne s'agit pas, on le voit, de restituer une chronologie ou une périodisation, mais d'étayer une démonstration préconstruite selon le schéma naissance, vie et mort d'un objet appelé à disparaître. Un enseignement étranger enterré, en quelque sorte, sous garantie du gouvernement.

Les trois premiers chapitres insistent sur les origines religieuses de l'enseignement étranger au XIX^e siècle. L'expédition d'Égypte en est le point de départ. L'expansion de cet enseignement a été encouragée d'abord par les khédives Saïd et Ismaïl, qui ont concédé aux missions religieuses des terres, des cadeaux, et des subventions ; ensuite "*par la persistance du vieux désir de ces organisations de convertir les Coptes d'Égypte au catholicisme, ou au protestantisme, selon les confessions dont dépendaient ces organisations*" (p. 39) ; en troisième lieu par le fait que "*les écoles égyptiennes n'accueillaient pas d'élèves étrangers dans leurs locaux*" (p. 39), le *diwân el madares* ne délivrant ses autorisations qu'au compte goutte. À partir de là, deux types d'écoles sont présentés, selon les objectifs suivis : l'enseignement étranger est tantôt vu comme un moyen de diffuser les confessions catholique et protestante parmi les coptes (chapitre 2), ou de conserver les usages, les coutumes et la langue des colonies étrangères (chapitre 3).

Copte lui-même, l'auteur paraît gêné d'évoquer le succès des écoles de mission auprès du public copte. Il l'excuse en évoquant l'importance des moyens mis en œuvre, les églises édifiées à l'intérieur d'écoles gratuites, les équipements sociaux, et le degré d'instruction des missionnaires, tout cela à un moment où l'Église copte était dans un profond sommeil. Il évoque également le succès des écoles auprès des musulmans aisés, à qui elles conféraient un certain nombre d'avantages, comme des dispenses de service militaire, de corvée, et assuraient, somme toute, un enseignement de langues étrangères qu'ils ne trouvaient pas ailleurs. Il évoque surtout quelques figures coptes de résistance nationale à l'ingérence étrangère, ce qui tenait de l'héroïsme, dans un contexte où le pouvoir politique soutenait les missions religieuses. C'est le cas, en particulier, du patriarche Cyrille V, et de son célèbre voyage en Haute Égypte en 1867, pour lutter contre les missions protestantes américaines : "*Et c'est ainsi que le Patriarche a refusé toute influence extérieure et étrangère sur le pays, et a persévéré dans son combat contre les missions étrangères, pour préserver l'Église copte orthodoxe en Égypte*" (p. 64). L'auteur insiste enfin sur le fait que les communautés (désignées par le terme de *galiya*, colonies, de préférence à *ʔa'ifa*, communautés) copte catholique et protestante ne représentent qu'une minorité par rapport au nombre des coptes en Égypte, restés dans leur ensemble fidèles à leur tradition et à leur pays.

Le troisième chapitre est l'occasion de régler la question des écoles étrangères destinées à leurs colonies nationales en Égypte. Visiblement inséré pour n'être pas accusé d'avoir négligé une partie du sujet, il est peu étoffé, et survole l'histoire de ces colonies plus qu'il n'en décrit les écoles. Tout au long de l'ouvrage, on ne reviendra plus sur les écoles grecques, arméniennes, allemandes et italiennes que de façon allusive. Seules les écoles anglaises, dont l'appartenance à cette catégorie est discutable, feront l'objet de développements ultérieurs.

La deuxième partie couvre une période plus large que son titre ne le laisserait supposer. Ce n'est pas simplement l'enseignement étranger dans les dernières années du XIX^e siècle qui est évoqué, mais une vaste fresque présentant cet enseignement à son apogée, de la fin du XIX^e siècle au milieu du XX^e siècle.

Un chapitre introductif (chapitre 4) insiste sur le rôle de l'occupation britannique dans le développement de l'enseignement étranger, et sur l'évolution vers la laïcité (*ʔulmaenîya*) de ces écoles. Le terme, tel qu'il est employé, désigne en réalité deux choses distinctes. Il est d'abord présenté comme le nœud du conflit qui a opposé en France et en Italie les religieux (*rigæl ed-dîn*) à la construction de l'État. Girgis Salama repère l'écho en Égypte de cette évolution jugée universelle dans la lutte engagée depuis la création du *diwæn el-madæres* en 1832 entre le Ministère de l'Instruction et celui des Waqf pour le contrôle des kuttabs. Dans ce contexte, la "laïcisation" des écoles

étrangères désigne l'harmonisation de leurs programmes avec ceux des établissements gouvernementaux. Les écoles américaines ont été les premières affectées par ce phénomène, et les écoles religieuses françaises, soumises à la double pression des cursus français et égyptiens, et à la concurrence du lycée, ont souvent séparé leurs élèves en deux sections parallèles, l'une française, l'autre égyptienne, reconnaissant par là les monopoles d'État dans la délivrance des diplômes. L'éducation anglaise se distinguait des autres, dans la mesure où elle s'est développée après l'occupation, était prioritairement adressée aux ressortissants de la colonie anglaise, et se déclarait d'emblée laïque.

Avec les établissements anglais, on est plus proche du second sens que Girgis Salama attache au mot laïcité, liée à une certaine neutralité religieuse, qui va de pair avec la diversification et l'égyptianisation du public des écoles. En ce sens, il signale que leur laïcisation est toute relative. La religion était enseignée la plupart du temps comme une matière (elle était au programme du General Certificate of Education), et imprégnait bien souvent la vie de ces écoles, sans considération de la confession de leur public. Dès lors, la revendication de laïcité telle qu'elle se formulera dans la troisième partie de l'ouvrage apparaît surtout comme un désir de lutte contre les prosélytismes. C'est dans ce contexte qu'il faut replacer la demande, prise en charge par l'État, que dans les établissements scolaires, chacun soit instruit dans sa propre religion, et elle seule. Pour Girgis Salama, la laïcité n'a rien de militant. C'est le *statu quo* religieux à l'école, celle-ci réalisant la fusion des légitimités anciennes (religieuses) et nouvelles (scientifiques) dans un creuset égyptien garanti par l'État. Il s'agit, d'un même mouvement, de "*préserver le patriotisme, la générosité et les sentiments religieux des élèves*" (p. 281).

La sociologie des écoles étrangères et leurs "*relations avec les différents milieux égyptiens*" fait l'objet du cinquième chapitre. Le rôle de promotion sociale des écoles religieuses françaises ou des missions américaines n'est pas nié, mais évoqué de façon très rapide. Girgis Salama insiste davantage sur la collusion entre les écoles étrangères et le pouvoir économique et politique. C'est peut-être dans ces quelques pages qu'on perçoit le mieux à quel point ressentiment de classe, revendication nationaliste et affirmation identitaire se confondent. La maîtrise des langues étrangères étant la clé de l'accès au secteur "moderne" de l'économie (grands magasins, banques et compagnies aux mains des étrangers), c'est sa diffusion parmi les "*filles du peuple*" qu'il faut viser. Ce désir de démocratisation ne peut pourtant pas s'exprimer en tant que tel, car il signifierait la négation de l'arabe comme langue de l'élite. "*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)". L'opération idéologique permettant de sortir du dilemme consiste à poser au préalable le mythe de l'unité précoloniale perdue : "*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 filles 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 entre les filles du peuple, et a créé parmi eux les clivages de classe et les factions*". (p. 113). A partir de là, la lutte contre les écoles étrangères prend sa place dans le mouvement d'égyptianisation des rouages de l'économie et de l'État. La maîtrise de la langue arabe, négligée dans la plupart de ces

établissements peut alors marquer une frontière d'usage entre égyptiens et non-égyptiens. La conquête des "écoles étrangères", c'est l'accès à la formation de "l'aristocratie" d'un public dont le caractère arabisant suffit à garantir l'appartenance nationale.

Toutes les écoles étrangères sont en effet loin d'être visées de la même façon. Le long chapitre 6, qui compte près de 100 pages sur un total de 300 est un inventaire détaillé de *"quelques types d'écoles étrangères ayant eu une influence sur la vie de l'Égypte"*. Cette liste ne comprend que des écoles françaises, anglaises et américaines, et, parmi elles, les établissements les plus prestigieux du Caire, d'Alexandrie et d'Assiout. Girgis Salama n'a visiblement pas eu accès aux archives de ces écoles, à l'exception peut-être de l'école anglaise du Caire. Il s'appuie sur leurs prospectus de présentation, les livres ou journaux de commémoration, ou les histoires des missions ou des établissements eux-mêmes, à visée hagiographique. Il en reproduit d'ailleurs souvent le ton bienveillant, ce qui tranche avec les chapitres précédents. Pour chaque établissement cité, il se complaît à raconter les difficultés de trésorerie des fondateurs, les débuts difficiles, l'augmentation des effectifs, témoin du succès, et reprend les passages où l'on se flatte du caractère cosmopolitain (et/ou pluriconfessionnel) de l'école, en déclinant les nationalités qui y sont représentées. Ce n'est qu'au chapitre 7, consacré aux *particularités pédagogiques des écoles étrangères*, qu'on retrouve un ton de reproche. Après avoir décrit les mécanismes de contrôle et de discipline en usage dans ces institutions, les bénéficiaires qu'elles tiraient de leurs activités extra-scolaires, il souligne leur isolement : *"Et il convient de noter ici que les écoles étrangères pratiquaient une politique de ségrégation, et que toutes, quelles qu'elles soient exerçaient leurs bienfaits sans y associer les élèves des écoles de l'Etat, ni associer les élèves des écoles étrangères à l'intérêt général de l'Etat."* (p. 235). Cette autonomie des écoles, et l'impression, renforcée au long du chapitre 6, qu'elles appartenaient toutes au même réseau fermé et indépendant, se retrouve dans l'organisation des cursus et des examens. Les établissements pouvaient délivrer leurs propres diplômes, recevoir de leurs pays d'origine les examens qu'elles se chargeaient de faire passer, ou bien suivre les programmes du Ministère de l'Instruction. Bien qu'elles deviennent de moins en moins la règle au fil du temps, c'est, bien entendu sur les deux premières solutions qu'il insiste, une citation de Taha Hussein¹ mettant un terme à la démonstration et assurant la transition avec la troisième partie : *"A l'abri des privilèges étrangers, sans considération pour l'Etat et sans respect de son pouvoir et sans se préoccuper des besoins du peuple ni de ses intérêts, leur seule préoccupation était de diffuser la culture du pays dont elles étaient venues, et d'attirer les gens vers ces pays."* (p. 273).

La troisième et dernière partie suit, à travers les textes de loi, les développements de la politique de l'État vis-à-vis de l'enseignement étranger. Le contrôle gouvernemental est d'abord présenté comme un processus de longue haleine, né dans le dernier quart du XIX^e siècle, qui s'affirme de façon continue et linéaire tout au long de la première moitié du XX^e (chapitre 8). Si l'on omet les grands fondateurs, Mutapha Riad, Mohammad Abdou, Ali Moubarak, l'histoire racontée ici est absolument anonyme, du fait même semble-t-il de Girgis Salama. Ce n'est pas la volonté particulière de tel ou tel ministre qui agit, mais celle du peuple qui s'exprime à travers la loi, l'État, les règlements, les commissions et les circulaires. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, la révolution de 1952 ne marque pas de rupture. La loi 583 de 1955 corrige et améliore celles qui l'ont précédée. La soumission des établissements

¹Taha Hussein, *L'avenir de la culture en Égypte*, Le Caire, 1938, tome 1, p. 273.

étrangers à l'inspection du Ministère, l'enseignement de l'arabe obligatoire, l'enseignement en arabe de matières nationales (histoire, géographie, instruction civique), et enfin l'enseignement de la religion à l'intérieur des établissements, chacun selon sa confession, sont choses acquises dans les textes. Leur mise en œuvre se heurte toutefois à de sérieux obstacles : *"Et malgré toutes ces garanties, certaines écoles n'appliquaient pas la loi comme elles l'auraient dû, ni n'aidaient à l'appliquer de façon satisfaisante, liées qu'elle étaient au contrôle qu'exerçaient leurs États sur elles. Cela, sans réaliser que la période des privilèges étrangers et du contrôle étranger avait disparu sans retour, que le nationalisme arabe s'était dressé, qui ne supportait pas la réticence à appliquer les lois dans des domaines vitaux pour les intérêts de l'État. C'est ce que représentait l'éducation de ses enfants dans un cadre national et patriote satisfaisants indépendamment des circonstances ou de la situation."* (p. 282).

L'agression de 1956 joue un peu le rôle d'une "divine surprise", dans la mesure où elle permet de nationaliser, en représailles, une quinzaine d'établissements français et anglais, et surtout d'intimider assez les écoles religieuses catholiques devenues de nationalité vaticane ou les écoles américaines pour briser toute velléité de résistance. L'activité du Ministère au lendemain de l'agression est évoquée dans le neuvième et dernier chapitre. Elle suggère l'effort qu'il a fallu fournir pour légitimer, dans la pratique, la conquête et le contrôle de ces établissements. Une commission des examens de fin d'études secondaires a été instaurée pour organiser en Égypte les examens selon les programmes étrangers afin de ne pas pénaliser les élèves égyptiens qui avaient opté pour ces formations. Parallèlement, le bureau technique pour l'enseignement étranger (*al-maktab alfannî lel ta'lim al-agnabî*), sous-direction créée en 1958, dépendant de la direction de l'enseignement général (*al-say@d al-wakîl al-musæ'ed leẓu'n at-ta'lim al-æm*) apparaît comme une véritable machine de guerre contre l'enseignement étranger. *"La mission de ce bureau était une mission énorme, et ses responsables ont déployé des efforts considérables pour réaliser les objectifs pour lesquels le bureau avait été fondé. Pour cela, un congrès des inspecteurs de l'enseignement étranger s'est tenu du 6 au 8 septembre 1958, sous la présidence du directeur du bureau [...]"* (p.296) Réaffirmant les objectifs de leur action (*"jeter les bases positives d'un renouveau par son degré de compétence et sa pédagogie"* ; *"insuffler l'esprit national aux écoles étrangères"* ; *"accorder une importance toute particulière à l'éducation religieuse, à la langue arabe, et à la culture nationale, parce que ces matières sont la base de la formation des élèves dans les écoles étrangères"*), ces journées semblent être des journées de formation et de centralisation d'une action, afin que les inspecteurs ne soient pas le jouet de la direction des écoles, où l'on imagine bien qu'ils étaient accueillis avec une certaine rancœur. Tout ce travail est le prélude à la loi 160 de 1958, qui assure *"l'arabisation des écoles étrangères"*. La citation *in extenso* de tous les articles de cette loi sert de conclusion à l'ensemble de l'ouvrage.

Le travail de Girgis Salama, rempli de renseignements intéressants, laisse toutefois son lecteur sur un soupçon. L'enseignement étranger y a l'apparence d'un objet reconstitué *a posteriori*, qui, dans la lutte contre l'État-nation, réunit toutes les conditions d'illégitimité pour être le perdant. Derrière le vocable "étranger", c'est bien autre chose qui paraît visé. Ce n'est pas l'école des riches, car toutes les dispositions sont prises pour conserver à ces écoles "leur cachet", c'est à dire, moyennant des frais de scolarité élevés, un bon niveau en langues étrangères et des matières absentes des programmes gouvernementaux. *"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"*. (p.25) Le rôle des écoles payantes, ou des langues étrangères dans la formation des élites du pays n'est pas remis en cause, à condition, certes, que l'arabe y

figure au premier plan. En revanche, les impératifs de construction de l'État interdisent qu'une partie du système scolaire puisse lui échapper. Il pouvait paraître tout naturel qu'en 1957, les écoles séquestrées passent sous le contrôle de l'Établissement des Instituts Nationaux pour l'Enseignement et l'Instruction (*muassassat al marahed al qawmiya lel terbeya wal ta'lim*), au même titre que les écoles privées qui avaient répondu à la demande d'instruction dans la première moitié du siècle : les organisations de bienfaisance islamiques, coptes, les conseils de moudiria, les conseils locaux, les waqf. Tout comme elles, les écoles étrangères ont longtemps été considérées comme des écoles privées. Elles ont en revanche résisté plus longtemps aux propositions de subventions accordées par le Ministère en échange d'un contrôle plus étroit. Mises en avant et stigmatisées par les "hommes d'instruction", les écoles étrangères, condamnées à terme par la fin du système capitulaire, semblent avoir servi de cible permettant de faire coup double, et de rejeter aux marges de la nation, en même temps que les prétentions à l'animation d'un système de formation et de promotion sociale parallèle, toute structure communautaire ou privée qui se serait opposée au monopole du Ministère de l'Instruction sur le système éducatif.