



HAL
open science

Approche d'un champ, l'enseignement étranger en Égypte, 1921-1952

Frédéric Abécassis

► **To cite this version:**

Frédéric Abécassis. Approche d'un champ, l'enseignement étranger en Égypte, 1921-1952. Égypte Soudan mondes arabes, 1994, N° 18-19, pp.169-194. halshs-00159191

HAL Id: halshs-00159191

<https://shs.hal.science/halshs-00159191>

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.

Approche d'un "champ" : l'enseignement étranger en Égypte d'après la *Statistique scolaire de l'Égypte, 1921-1951*

Frédéric ABÉCASSIS
M.R.C. Le Caire
Secteur universitaire

L'objet de cette contribution est de broser à grands traits un tableau de l'enseignement étranger en Égypte et de son évolution à partir d'une source statistique présentant l'avantage d'une presque parfaite continuité de l'année scolaire 1921-22 à 1951-52. Cette analyse purement morphologique, qui couvre l'ensemble de la période dite "libérale" en Égypte, s'inscrit dans une problématique plus large, visant à relier le processus d'émergence de l'État-nation à la définition d'une culture nationale, dont l'école est le creuset privilégié. L'hypothèse est que la désignation en termes d'étranger, constitutive de l'identité nationale, procède d'une démarche largement rétrospective, et stigmatise un ensemble de pratiques distinctives plus ou moins explicites, ayant cours depuis le début des années 1920 et même auparavant : en dépit des slogans, toutes les écoles étrangères ne sont pas également prises pour cible dans la rhétorique de la marche vers l'indépendance culturelle ; et le tri qui s'opère sous la révolution paraît maintenir en place les bastions les plus en vue de cet enseignement "étranger" pourtant si décrié. Dans cette perspective, la fréquentation des écoles, le degré de gratuité qu'elles offrent et leur répartition dans le pays dans les années précédant la révolution deviennent des critères tout aussi pertinents, sinon davantage, que les catégories juridiques, pour rendre compte des lignes de fracture sur lesquelles se cristallisent les frontières dans les années 1950. La série que nous tenterons d'analyser en permet une approche assez précise. Avant toutefois d'en présenter les résultats, il convient de bien comprendre quels ont été les critères de son élaboration.

I. La statistique scolaire, vitrine de l'Égypte libérale

La *Statistique scolaire de l'Égypte* est une publication du Ministère des Finances, Département de la Statistique Générale et du Recensement, qui a démarré en 1906-1907. Annuelle mais irrégulière jusqu'à la Première Guerre Mondiale¹, elle devient trisannuelle à partir de 1921-22, jusqu'à la Révolution. Celle-ci marque le terme de cette série homogène, pour des raisons qui ne sont pas seulement idéologiques. Durant la première moitié du siècle, la statistique scolaire a appréhendé son objet en fonction de ce qu'elle considérait comme la norme scolaire, et de catégories juridiques qui se fissaient, ou n'avaient déjà plus cours dans l'Égypte de 1951.

1. Les reflets de la modernité

Le dénominateur commun des écoles égyptiennes et étrangères figurant sur le même tableau de données est d'abord et avant tout leur caractère "moderne". Les introductions à la *Statistique de l'Enseignement en Égypte* rédigées par le Ministère de l'Instruction Publique ne cessent de le répéter : "*Le système d'éducation européenisé, largement répandu de nos jours dans le pays, n'est pas une dérivation du système indigène summentionné, mais une innovation*"². Dans l'optique d'un dénombrement, on ne pouvait envisager de comparer que des choses que l'on estimait comparables, ce qui a tout d'abord conduit à exclure des comptages l'enseignement "traditionnel", en fait, les kuttabs. "*Jusqu'en 1913, [cet ouvrage] était spécialement consacré aux écoles*

¹. Cinq volumes ont été publiés avant et pendant la Première Guerre Mondiale : 1906-07, 1907-08, 1910-11, 1912-13, 1914-15.

². *Statistique de l'Enseignement en Égypte*, 1914-1915, p.1.

supérieures ou séminaires religieux musulmans et aux écoles indigènes et étrangères où l'enseignement est donné suivant les méthodes et les programmes en usage en Europe. [...] En général, l'enseignement des *Maktabs* est d'ordre tout à fait inférieur et ils ont grandement besoin d'améliorations radicales au double point de vue hygiénique et pédagogique"³. C'est ainsi que "l'enseignement élémentaire égyptien" (*kataṭīb*, puis *madāres awaliya*) fait son apparition dans la publication à partir de 1914-1915 dans un chapitre à part, isolé des "écoles", égyptiennes et étrangères, qui délivraient un enseignement préparatoire, primaire, secondaire, supérieur, professionnel ou spécial. Au clivage école traditionnelle vs école moderne organisée à l'image de l'Europe se superpose ainsi sans l'effacer le clivage (de classe) école élémentaire, c'est à dire école du peuple vs école destinée à former les cadres du pays. L'enseignement élémentaire étranger demeure, lui, doté du capital de modernité qu'il avait aux débuts de la publication. Derrière ces catégories, c'est le rôle même dévolu à l'école "moderne" et à ses initiateurs étrangers qui transparait : il s'agit de former, dans la double acception du terme (éduquer et constituer) la société politique libérale cosmopolite et ses hiérarchies, intériorisées par les verdicts de l'institution scolaire.

La fin de la Seconde Guerre Mondiale et le début des années 1950 voient se modifier cette perspective. Conformément aux orientations données par le Conseil Supérieur de l'Enseignement en 1946, la loi n°143 de 1951 réalise au moins sur le papier, la fusion des enseignements primaire et élémentaire en un cycle unique de six ans, avec journée scolaire complète. "*L'étape précédente obligatoire était de cinq années, et avait pour but l'analphabétisme des enfants* (sic). *L'enseignement primaire obligatoire prépare maintenant l'enfant à devenir un citoyen utile pouvant gagner sa vie et servir sa patrie suivant ses penchants et sa préparation. Cette loi stipule pour la première fois en Egypte l'unification de l'enseignement dans la première étape et l'abolition des différences qui se trouvent entre les écoles élémentaires d'un côté et les jardins d'enfants et les écoles primaires d'un autre côté, à l'instar de de qui est suivi aux écoles démocratiques où il y a égalisation entre tous les enfants du peuple dans cette première étape de l'enseignement.*"⁴ Une telle orientation rend inopérante la distinction qui fondait les divisions du recueil de données. Une fiction est maintenue jusqu'à la publication concernant l'année scolaire 1951-52, avec un chapitre concernant "*l'enseignement primaire transféré*", c'est à dire marqué par ses origines élémentaires, mais toutes les écoles primaires récemment créées, et les élèves qu'elles scolarisent, gonflent les effectifs des "*écoles égyptiennes*", qui finissent par fédérer, à partir de 1955, la presque totalité du champ éducatif du pays.

2. Continuités et discontinuités des critères d'appréhension de la réalité scolaire

Les statistiques donnent, pour chaque nationalité d'écoles, une répartition par nationalité et religion des élèves des deux sexes qui les fréquentent. La définition de ces catégories mérite qu'on s'y attarde, car la continuité de 1921 à 1951 est fondée sur des bases juridiques qui deviennent caduques après cette date.

La distinction entre écoles étrangères et écoles égyptiennes ne repose pas, jusqu'en 1951-52, sur les programmes ou les langues en usage dans ces établissements, ni sur les subventions allouées par le Ministère de l'Instruction Publique (*wizārat al-ma'āref al-'om'omīya*)⁵, ni sur le contrôle que celui-ci pouvait exercer sur elles, mais sur le fait que ces écoles dépendaient ou non juridiquement d'une puissance étrangère et pouvaient de ce fait bénéficier des avantages liés aux capitulations. Les écoles dites "égyptiennes" forment ainsi un ensemble composite, regroupant des établissements liés

³. *Statistique de l'Enseignement en Egypte, 1914-1915*, p.V.

⁴. *Statistique scolaire 1951-1952*, p. 12.

⁵. Ces critères de dénombrement étaient à la base des statistiques émanant du Ministère de l'Instruction Publique, qui publie en 1949 un recueil de données concurrentement à la *Statistique scolaire*.

à l'action de l'État, à des sociétés de bienfaisance musulmanes ou coptes, ou aux patriarcats et conseils des communautés reconnues par la loi égyptienne⁶.

Ce système de dénombrement n'a plus sa raison d'être à partir du moment où les capitulations sont effectivement abolies (1949), et où le Ministère de l'Instruction Publique s'est assuré un large contrôle de l'enseignement égyptien, soit par l'administration directe d'écoles⁷, soit par la subvention de celles qui ont accepté de se plier à ses exigences d'unification des programmes et d'adéquation de l'enseignement religieux au public scolaire. Le Ministère de l'Instruction se voit confier en 1955 la responsabilité de la publication des statistiques scolaires. Au moment où, à leur tour, les tribunaux confessionnels sont abolis, sapant l'un des piliers de l'organisation communautaire au profit d'une unification judiciaire, le critère de définition des écoles égyptiennes ou étrangères se transforme, et conduit à retrancher des écoles égyptiennes certains établissements communautaires⁸. La frontière passe désormais par l'acceptation ou le refus de la subvention du Ministère. Les écoles françaises (hors religieuses) et anglaises font le chemin inverse et deviennent égyptiennes après leur nationalisation au lendemain de l'agression de Suez. On ne pourrait donc sans se livrer à quelques acrobaties peu légitimes, poursuivre l'analyse au delà de 1951-52.

La définition légale d'une nationalité égyptienne en 1929 ne semble pas réellement entacher la continuité de la série statistique. Les catégories du recensement de 1917 montrent que la "*nationalité*" des individus est, dès le début de la période que nous envisageons, une question de sujétion (*taba'īya*), non de citoyenneté. Les "*Britanniques*", "*Français*", "*Italiens*", " *Grecs*"..., sont des sujets d'empire (*ra'awīa al-Īok^oma...*), pouvant être éventuellement de "*race*" (*gensīya aŌlīya*) égyptienne, protégés par les capitulations ou simplement par leurs consulats. Les "*Sujets locaux*" appelés aussi "*Égyptiens*" (*ra'awīa al-Īok^oma al-malāliya* ou bien *miŌrīy^on*) sont des individus de toutes "*races*" ne bénéficiant pas de protection capitulaire. Suite à la disparition de l'Empire Ottoman, il semble que ses anciens sujets non égyptiens ont, jusqu'à la loi sur la nationalité de 1950, été comptabilisés comme Égyptiens, sauf s'ils avaient opté pour une nationalité turque, libanaise, syrienne, palestinienne ou transjordanienne. A partir de cette date, s'ils n'en ont pas fait la demande, ils ne sont plus considérés comme égyptiens. La catégorie "*égyptien*" en usage dans la *Statistique scolaire* semble donc revêtir deux acceptions avant et après 1950 : l'une négative et relativement inclusive (tout ce qui n'est pas "étranger" ou protégé doit ressortir de la souveraineté égyptienne), l'autre positive et exclusive (seuls sont égyptiens les Ottomans qui en ont fait la demande aux termes de la loi de 1929). Cela ne joue, pour les Égyptiens, que sur des effectifs marginaux. Il est en revanche probable que les effectifs relativement élevés en 1951-52 des scolarisés d'"*autres nationalités*"⁹ incluent bon nombre d'anciens sujets ottomans non - encore ? - égyptiens.

Plus encore que la nationalité, le critère religieux met l'accent sur l'origine nationale des individus concernés. A l'intérieur des confessions chrétiennes, les *Coptes*,

6. En 1933-1934, les catégories de dépendance des écoles égyptiennes sont : Ministère de l'Instruction Publique, Université égyptienne, Direction des Universités théologiques, Ministère des Waqf, Conseils provinciaux, Diverses administrations de l'État, Waqf royaux, Autres waqf, Sociétés de bienfaisance musulmanes, Musulmanes libres, Sociétés de bienfaisance coptes, Patriarcat copte orthodoxe, Coptes libres, Évangéliques, Patriarcat arménien, Arméniennes libres, Autres patriarcats, Israélites.

7. Le Ministère de l'Instruction Publique administrait directement en 1933 20% des effectifs scolarisés en Égypte dans l'enseignement moderne ; il en contrôle 53% en 1951.

8. C'est en particulier le cas des écoles arméniennes, qui figurent comme écoles étrangères dans les statistiques du Ministère de l'Instruction publique.

9. Les ressortissants de nationalités autres qu'égyptienne, britannique, française, italienne, grecque scolarisés dans l'enseignement "moderne" en Égypte représentent 5 à 7 000 individus jusqu'en 1945-46. Ils passent brutalement à plus de 24 000 individus en 1951-52, ce qui suggère l'hypothèse d'une redéfinition de la catégorie.

quelle que soit leur obédience (orthodoxes, catholiques, protestants), tiennent une place à part, et ne se mélangent pas aux "*Catholiques*", aux "*Protestants*", ni aux "*Orthodoxes*" qui font chacun l'objet d'une colonne distincte. *Musulmans* et *Coptes*, voisins sur les tableaux, forment donc l'ensemble des Égyptiens de souche, par opposition aux religions et confessions considérées comme allogènes : *Orthodoxes* d'obédience grecque, arménienne ou syrienne ; *Catholiques* romains ou levantins¹⁰ ; *Protestants* d'origine britannique ou allemande (anglicans, luthériens)¹¹ ; *Juifs* rabbiniques ou karaïtes ; et les *autres religions*, catégorie derrière laquelle il faut comprendre une majorité de libre-penseurs. Ce mode de classement est, lui aussi, très significatif de la période durant laquelle il est mis en œuvre. Il révèle d'abord l'importance numérique non négligeable des communautés allogènes dans l'Égypte de la première moitié du XX^e siècle. Surtout, dans un monde de transition entre le démembrement de l'empire ottoman et l'État nationaliste, où les appartenances nationales se refondent, la nationalité des individus ne permet pas à elle seule de les situer. Le paramètre religieux intervient alors comme repérage supplémentaire, corrolaire indispensable de la nationalité, voire fondement ultime de sa légitimité.

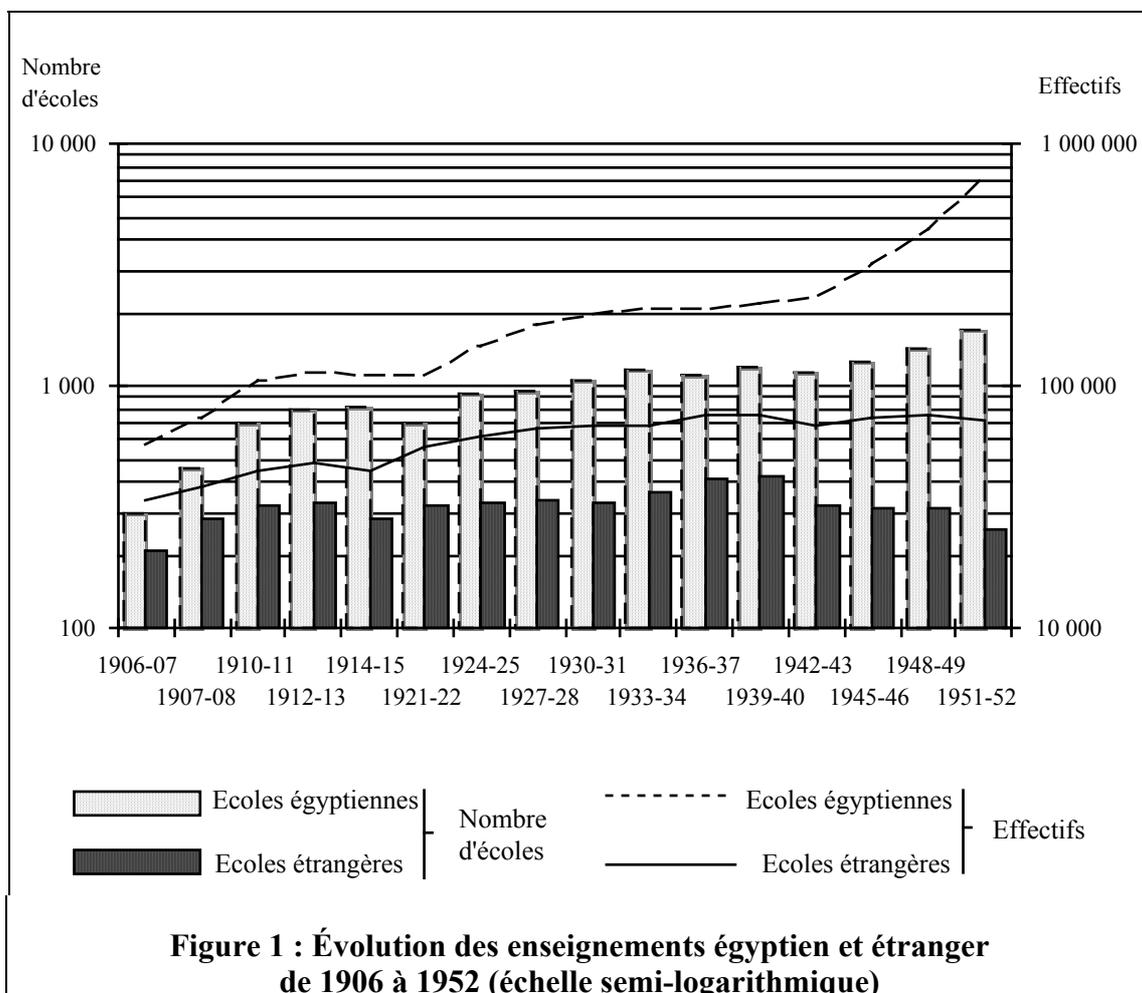
II. Les écoles étrangères et la scolarisation "moderne" en Égypte (1921-1951)

L'importance relative des écoles étrangères n'a cessé de diminuer au cours de la première moitié du XX^e siècle au profit de l'enseignement égyptien, surtout celui dépendant du Ministère de l'Instruction Publique. Investies d'un rôle pilote en début de siècle (elles représentent 41,4% des établissements et 36,7% des effectifs en 1906), elles se cantonnent à un rôle d'appoint en 1951, avec des taux respectifs de 12,8% et 8,7%. Ce n'est pourtant qu'à l'issue de la Seconde Guerre Mondiale que l'on peut parler de déclin numérique de cet enseignement, dont l'apogée se situe dans les années 1930, avec un ensemble de 421 écoles en 1939. Après une croissance régulière dans les années 1920, les effectifs se stabilisent dans les décennies 1930-1940 autour de 75 000 élèves, avec un creux durant la guerre, pour diminuer d'environ 10% en fin de période. La chute est spectaculaire pour le nombre des écoles, qui ne sont plus que 255 en 1951-52. C'est en revanche au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale que l'enseignement égyptien change d'échelle. Ses effectifs, qui culminaient à 230 000 en 1942-43, doublent presque en 1948-49, et dépassent 750 000 en 1951-52.¹²

¹⁰. L'Église catholique reconnaît six rites orientaux, héritiers du rattachement à Rome d'Églises ou de fractions d'Églises orientales : le rite copte, le rite grec, appelé également byzantin-melkite, le rite arménien, le rite chaldéen, le rite maronite, et enfin le rite syrien, appelé également syriaque.

¹¹. Les écoles de la communauté évangélique (d'origine américaine), sont, rappelons-le, comptabilisées avec les écoles égyptiennes, et les fidèles égyptiens de cette église avec les Coptes. La rubrique "Protestants" regroupe les protestants non égyptiens, donc en majorité des sujets britanniques.

¹². Ce gonflement des effectifs est en grande partie lié à la fusion des enseignements élémentaire et primaire évoquée plus haut. Dès 1946, c'est à dire l'année où le Conseil Supérieur de l'Enseignement approuve ce programme, il est vraisemblable qu'on ne crée plus d'écoles élémentaires, mais des écoles primaires. L'enseignement élémentaire est en attente de transfert, mais n'apparaît dans les statistiques qu'après 1951. Ces chiffres sont donc bel et bien le reflet d'un dynamisme et d'une demande sociale d'éducation "moderne".



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'entr'ouvrent 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 et grecques qui dépassent les 10 000, ou américaines qui en comptent 6 à 8 000. Le tassement des effectifs atteint écoles grecques et italiennes de façon plus précoce et plus continue que les autres, depuis le début des années 1930. Il est un peu moins perceptible dans l'enseignement anglais, français ou américain, qui rivalisent au contraire de fondations d'écoles dans les années 1930. La guerre porte un coup d'arrêt à cet essor. La reprise au lendemain du conflit s'avère timide et éphémère ; les années qui précèdent la révolution voient l'enseignement étranger, toutes nationalités confondues, se rétracter.

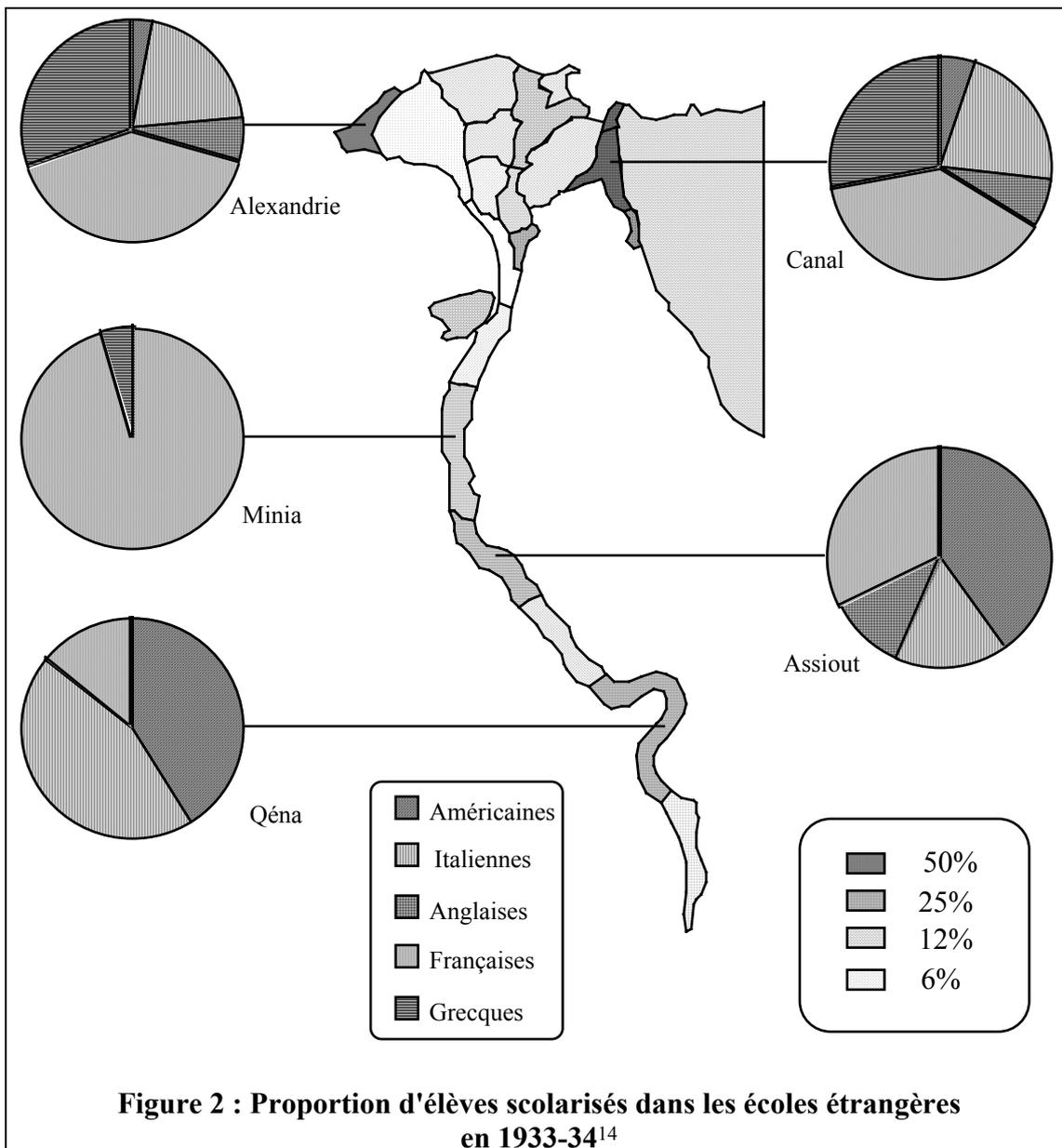
Ces évolutions divergentes de l'enseignement égyptien et étranger sur une période somme toute assez brève, apportent déjà un premier élément de clivage et un germe de ressentiment. Au moment où la demande d'éducation prend une ampleur considérable, comme le montre l'essor des effectifs de l'enseignement égyptien, les écoles étrangères, qui représentent, un modèle de référence, ne sont pas en mesure d'y répondre, ferment ou cèdent leurs établissements, et contingentent au contraire leurs effectifs. Les trois critères précédemment évoqués (géographie, fréquentation et taux de gratuité) vont nous permettre maintenant de mieux situer ce clivage, et d'en mesurer l'ampleur.

1. Une géographie calquée sur les centres de commande du pays

L'organisation spatiale de l'enseignement étranger dans le pays nous permet de situer à la fois ses points d'appui et les limites de son influence. Une carte de scolarisation est, par nature, largement influencée par la répartition de la population à l'intérieur du territoire, et par le poids des zones urbaines. Une cartographie en termes d'effectifs permet d'approcher deux hiérarchies urbaines parallèles, organisées selon une logique égyptienne et étrangère. Mais dans la perspective qui nous intéresse, c'est aussi en termes d'écart qu'il convient de réfléchir : à l'intérieur d'un système scolaire "moderne" orienté vers la formation d'élites nationales et provinciales, quelles sont les places respectives des formations égyptiennes et étrangères ? Il fallait, pour répondre à ces deux questions, se situer aux environs de l'apogée de l'enseignement étranger, dans les années 1930.¹³ Ces écoles scolarisent à cette date 25% des effectifs, mais la carte (Figure 2) montre bien l'ampleur des variations, d'une extrémité du pays à l'autre.

Il n'est pas vraiment surprenant de trouver au Caire la majorité des élèves scolarisés dans les écoles étrangères (40% en 1933-34) dès lors qu'on sait qu'il s'y trouve exactement la même proportion dans l'enseignement égyptien. Un écart significatif apparaît avec Alexandrie, où se concentrent 33% des effectifs des écoles étrangères, contre 12% de ceux des écoles égyptiennes. Pour moitié scolarisée dans l'enseignement étranger, Alexandrie, seconde capitale du pays, oscille encore entre deux mondes. Sur la marge orientale de l'Égypte, liée à des intérêts stratégiques et financiers, la zone du Canal est la troisième place forte de la scolarisation étrangère, et cela, presque sans partage. Si la province de Tanta apparaît comme la capitale du Delta pour l'enseignement égyptien (9% de ses effectifs), c'est Mansoura, siège du troisième tribunal mixte, qui rayonne sur la région pour l'enseignement étranger. La hiérarchie urbaine est davantage respectée en Haute Égypte. Dans un contexte marqué par l'indigence de l'investissement scolaire égyptien, Assiout, relayée par Minia au Nord, et, dans une moindre mesure, Qéna au Sud, draine l'essentiel des effectifs des écoles étrangères du Saïd.

¹³. L'année 1933-34 a été choisie de préférence aux autres, car elle se situe avant le repli qui affecte les écoles grecques et italiennes, dans une période de dynamisme des autres écoles étrangères.



Les effets de ceinture de cette hiérarchie urbaine sont perceptibles, même à l'échelle d'une approche par gouvernorats. Les provinces limitrophes du Caire, d'Alexandrie, du Canal, de Qéna enregistrent des taux de scolarisation étrangère toujours très inférieurs à la moyenne. Cela tend à suggérer que, présentes dans des provinces stratégiquement importantes, les écoles étrangères ne descendent que rarement plus bas, dans la hiérarchie urbaine, que la capitale de province, ou le markaz. Cette analyse paraît moins fondée au Sud du Caire, où la totalité des écoles étrangères

¹⁴. Cette carte a été réalisée à partir d'un fond de carte des gouvernorats de l'Égypte actuelle, aimablement mis à ma disposition par l'équipe de l'Observatoire Urbain du Caire Contemporain (CEDEJ). Sans doute les limites de ces gouvernorats ont-elles quelque peu changé par rapport à 1933, notamment dans le Delta (les gouvernorats de Port-Saïd et Ismaïlia étaient à l'époque regroupés en un seul gouvernorat du Canal ; le gouvernorat de Kafr el Qayl n'existait pas encore, et cette ville dépendait de la province de 'arbîya ; les frontières des gouvernorats dont les noms sont demeurés ont parfois subi de larges transformations) ; ces modifications n'ont qu'une incidence limitée sur notre propos, car elles concernent des zones peu dotées en établissements étrangers.

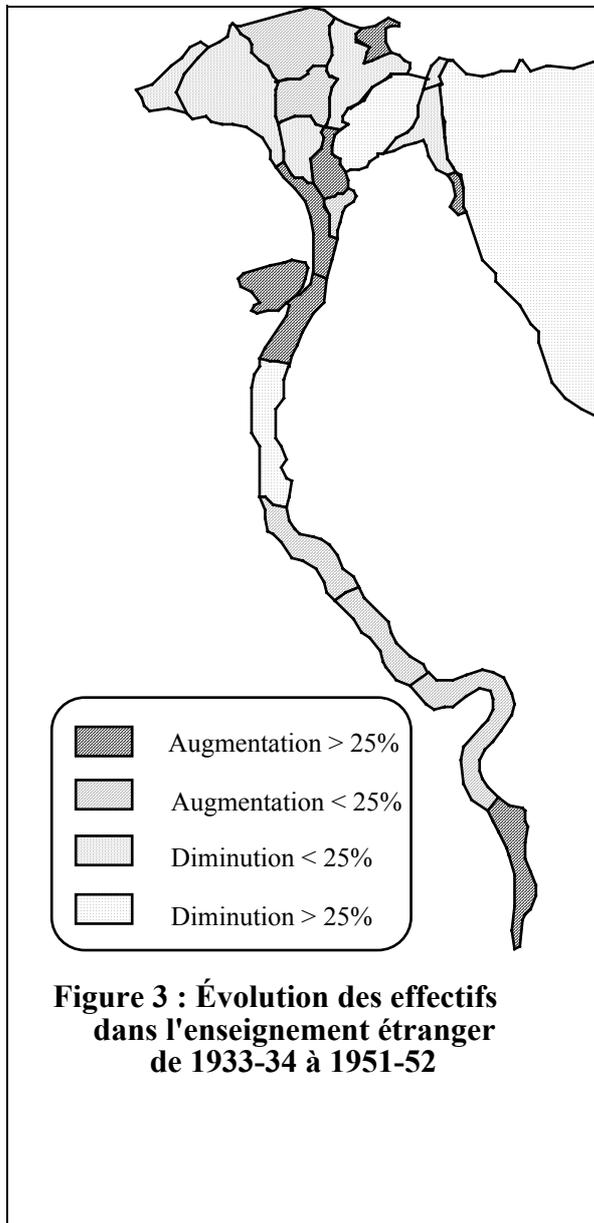
L'intensité des plages grisées est proportionnelle au rapport entre la fréquentation des écoles étrangères et l'ensemble de la population scolaire de chaque province. Ce rapport va de 0% (Guiza) à 61% (Canal), pour une moyenne nationale de 25%. La répartition de ce public entre les différentes écoles étrangères a été rajoutée pour quelques gouvernorats présentant une proportion non négligeable d'écoles étrangères, et une répartition des effectifs entre elles particulièrement originale.

dépendent de missions religieuses. Une recension très fine de l'implantation et du maintien d'écoles catholiques dans les diocèses de Minia et de Tahta réalisée par le Père Maurice P.Martin, s.j., montre qu'en 1907, au sommet de l'effort, 35 localités y possédaient une école. Elles ne sont plus qu'une petite vingtaine en 1920. "*L'effort d'implantation du catholicisme porte désormais sur ces centres où le christianisme reste relativement dense et la présence protestante bien affirmée, où également l'orthodoxie se défend avec les mêmes armes que ses concurrents*"¹⁵. Pour les intérêts économiques et géopolitiques européens, l'Égypte à instruire se limite à Port Saïd, Ismaïlia, Alexandrie et Le Caire. Pour les missions religieuses, elle tend à se replier sur quelques foyers de diffusion du catholicisme ou du protestantisme en Moyenne Égypte.

Ces quatre villes du Delta et du Canal sont aussi, avec Mansoura, celles dont le cosmopolitisme est le plus éclectique : la présence d'écoles de toutes nationalités s'y impose, et dans des proportions comparables à la moyenne nationale. En dehors de ces trois centres, l'Égypte semble assez vaste pour offrir des terrains de prédilection relativement différenciés selon les nationalités. Une ligne de partage oppose ainsi les "terres" grecques ou/et françaises (Minia, Tanta, Suez, Sinaï¹⁶), au terrain de lutte des missions américaines et italiennes (franciscaines) (Qéna, Assiout, Fayoum). La présence grecque, massive à Alexandrie, et diffuse dans le Delta, est négligeable au Sud du Caire ; les écoles américaines sont essentiellement situées en Haute Égypte, au Caire, et dans le Delta oriental. A la différence des autres puissances, la France a choisi Minia comme tête de pont de son influence en Haute Égypte.

¹⁵. Maurice P. MARTIN, "les Coptes catholiques 1880-1920", in *Proche-Orient chrétien*, t.XL, 1990, p. 49.

¹⁶. La teinte relativement foncée du Sinaï sur la carte est liée à la présence d'une école grecque à T^or, qui scolarise une soixantaine d'élèves sur les quelque 500 que compte la péninsule.



Les grandes lignes de cette répartition géographique ne se modifient que de façon tout à fait marginale entre 1933-34 et 1951-52. Les zones de forte variation sont toutes des zones qui ne comptaient que peu d'établissements étrangers en 1933-34. La moindre hausse ou baisse d'effectifs s'en trouve donc considérablement amplifiée. Quelques traits pourtant tendent à rééquilibrer les constats qui ont été faits en 1933-34.

Les écoles étrangères du Canal et d'Alexandrie perdent des élèves (respectivement -5% et -10%), et la tendance est à la fermeture d'établissements. Les écoles grecques et italiennes sont les plus affectées par ce phénomène. En revanche, les effectifs des établissements français augmentent ou se maintiennent, mais dans un nombre d'écoles plus restreint ; et les écoles anglaises connaissent un développement considérable (elles triplent presque d'effectifs dans les deux gouvernorats, et on compte 8 écoles de plus à Alexandrie). La légère croissance d'effectifs au Caire (+6%) est entièrement le fait des écoles anglaises et américaines. Les autres enseignements ne font que se maintenir.

A l'exception notable de Minia, l'ensemble du Saïd connaît un développement de la scolarisation dans l'enseignement étranger. Missions américaines et italiennes continuent de s'y affronter. Les premières affichent encore un dynamisme important, mais les écoles italiennes ont cédé une part non négligeable de leur terrain dans la province de Qéna. Les influences française et anglaise en Haute Égypte apparaissent également en mauvaise posture. Les deux pôles d'Assiout et de Minia sont en perte de vitesse : les 15 établissements français de la région de Minia ne sont plus que 4, et ont perdu un tiers de leurs effectifs.

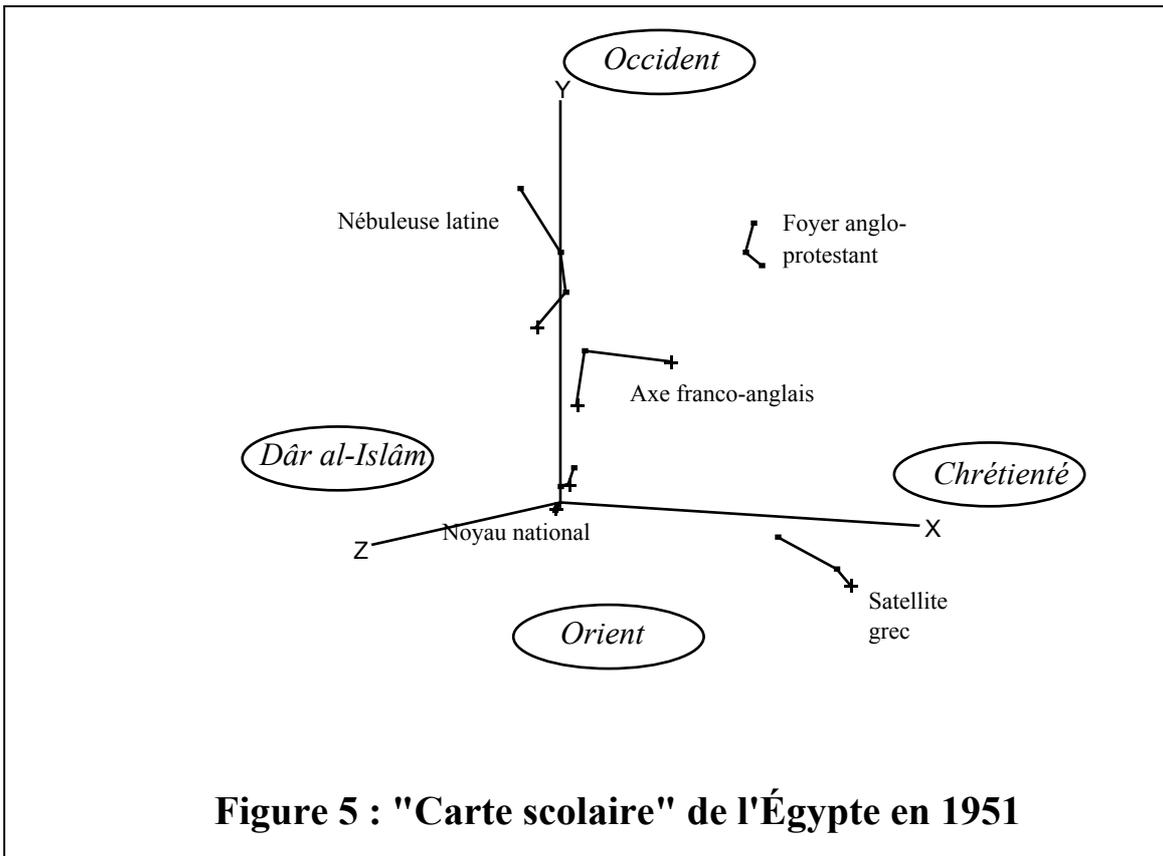
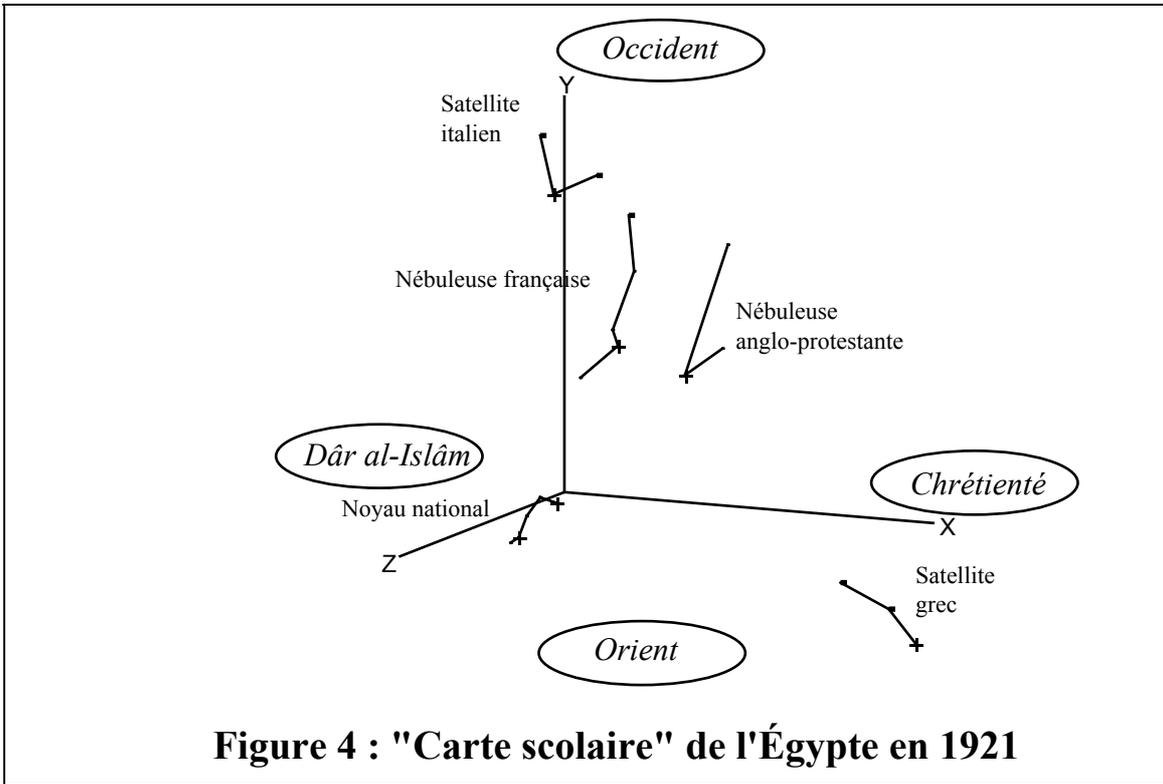
A l'exception des établissements américains, la géographie des écoles étrangères paraît donc en premier lieu calquée sur celle des communautés allogènes dans le pays, et suivre leur évolution. C'est en particulier le cas des écoles grecques et italiennes, et, dans une moindre mesure, des anglaises et françaises. Le second paramètre rendant davantage compte de la localisation de ces dernières est lié aux intérêts économiques, politiques et stratégiques des deux puissances dans le pays. Négoce international, exploitation des filières du coton et de la canne à sucre, tribunaux mixtes et présence dans la haute administration, contrôle du Canal de Suez commandent la présence d'écoles au gré des besoins. Les écoles américaines n'échappent pas à cette attraction des "capitales étrangères d'Égypte", à cette différence près que l'investissement sur le

Saïd y est bien plus marqué que pour les autres puissances. L'analyse de la fréquentation des écoles selon la religion et la nationalité vont nous permettre à présent de dégager l'importance du paramètre religieux dans ce choix géographique.

2. Mythes et réalités de "l'école intercommunautaire"

Les inaugurations, les journaux scolaires, les distributions des prix, et les rapports diplomatiques oublient rarement de mentionner, parmi les bienfaits des écoles étrangères, (au moins les françaises et les anglaises) leur caractère inter ou trans-communautaire : elles constituent un creuset où se côtoient, pour la plus grande gloire de la culture moderne, religions et nationalités différentes. Témoin cet extrait du discours prononcé le 27 mars 1909 par Lord Cromer lui-même pour l'inauguration du *Victoria College* d'Alexandrie : "[...] *la fondation de ce collège est un excellent exemple de condensé de la société égyptienne, puisque dans l'effectif total du collège qui atteint aujourd'hui 196 élèves, on trouve 90 chrétiens, 67 israélites et 39 musulmans. Si l'on se tourne vers les nationalités, nous y trouvons des Égyptiens, des Turcs, des Syriens, des Arméniens, des Maltais, des Grecs, des Anglais, des Français, des Italiens, des Espagnols, des Hollandais, des Suisses et des Belges. Je souhaite que ce mélange contribue à atténuer la force de l'inimitié entre les nationalités, et mon espoir est que tous les gens instruits et les européens influents de ce pays prennent conscience qu'ils sont les héros de la civilisation occidentale. A cet égard, et entre autres raisons, je me félicite de la fondation du Collège Victoria.*"¹⁷ On trouverait sans peine des propos similaires sous la plume des responsables de l'enseignement français. Reste que le "condensé de société égyptienne" demeure singulièrement marqué par les préférences communautaires et nationales des puissances qui tiennent ou protègent ces écoles. Entre l'alibi de la non-exclusion et l'absence de préférence affichée pour tel ou tel public, il existe plus qu'une simple nuance. Les "cartes scolaires de l'Égypte" élaborées à trente ans d'intervalle, en 1921-22 et 1951-52 nous permettent de mettre en évidence ces fréquentations différenciées.

¹⁷. Cité (en arabe) par Guirguis Salama, *Histoire de l'enseignement étranger en Égypte aux XIX^e et XX^e siècles*, Le Caire, 1962, p.176.



Quelques clefs de lecture permettront de comprendre ce qui est figuré sur les "cartes scolaires" de l'Égypte. Ces cartes sont le résultat d'analyses factorielles des correspondances pratiquées sur des tableaux de chiffres donnant, pour chaque

nationalité d'écoles établies en Égypte, les effectifs d'élèves selon leur religion et leur nationalité¹⁸.

Chaque nationalité d'écoles, chaque religion et chaque nationalité d'élèves sont symbolisées par un point (un "+" pour les écoles) dont trois axes orthogonaux définissent les coordonnées. Ces trois axes factoriels, X, Y et Z, résultent d'une opération mathématique visant à résumer selon trois "facteurs communs" l'essentiel des informations contenues dans le tableau de données de départ. Ainsi, les noms attribués aux axes X et Y sont-ils arbitraires et résultent-ils d'une *interprétation* de l'ensemble des traits distinctifs des écoles, des religions, des nationalités que chaque axe prétend résumer et représenter.

a) *Des affinités sélectives*

Entre deux points rapprochés existe une corrélation, matérialisée sur la carte par un trait reliant chaque point à celui qui lui est le plus proche¹⁹. Plus on s'éloigne de "l'origine" (l'intersection des trois axes), plus cette corrélation est significative et témoigne de la démarcation d'un type d'écoles, d'une religion, d'une nationalité par rapport à la distribution "moyenne" des élèves dans les écoles, ou inversement, par rapport à la préférence globale de la population scolarisée pour un type d'écoles. Cette distribution moyenne, symbolisée par l'intersection des trois axes, obéit à la loi du nombre, et est largement commandée par le type d'écoles qui compte le plus d'élèves, par la religion et la nationalité majoritaires : la norme correspond à la pratique du plus grand nombre.

La corrélation doit se lire de deux façons. Intuitivement, elle est facile à formuler en termes d'*attirance* d'une religion ou d'une nationalité par un type particulier d'écoles. On est ainsi convenu d'appeler "*satellite*" une nationalité d'écoles attirant de façon préférentielle voire quasi-exclusive ses ressortissants et sa religion majoritaire ; et "*nébuleuse*" une nationalité d'écoles recrutant au delà de son champ immédiat d'attraction. A proximité de l'origine, la corrélation est peu significative, c'est-à-dire qu'on ne peut l'interpréter que négativement : si attirance il y a entre une école et un groupe national ou confessionnel, celle-ci ne tend pas à l'exclusivité ; c'est qu'aucun des deux ne s'éloigne de la distribution moyenne des uns par rapport aux autres, dans laquelle, nous l'avons dit, la majorité pèse de tout son poids. On voit se dégager ici le second aspect de la lecture d'une corrélation, en termes de *profils voisins*. Ainsi, la proximité de deux écoles, de deux groupes nationaux ou religieux ne signifie pas une attirance des uns par les autres mais une relative similarité de caractères, de comportements scolaires que la définition des axes permet d'explicitier.

Les écoles grecques, italiennes, et anglaises, attirent au premier chef leurs publics nationaux et religieux : les ressortissants grecs et les orthodoxes pour les écoles grecques, les Italiens et les catholiques pour les écoles italiennes, les sujets britanniques et les protestants pour les écoles anglaises. Elles le font néanmoins de façon différente, et à des degrés divers. Le "satellite grec" présente la spécificité la plus forte avec un caractère d'exclusivité qui va s'atténuant lorsqu'on envisage le "satellite italien", pour disparaître du "satellite anglo-protestant". L'orientation des "constellations nationales" par rapport à l'origine est riche d'enseignements. Les écoles grecques sont plus distantes de l'origine que les Grecs et les orthodoxes. Plus discriminatoires que les

¹⁸. Ces analyses ont été réalisées sur le logiciel *Anaconda 0.8*, mis au point par le Laboratoire Mathématiques Informatique et Statistiques, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Franche Comté, Besançon, Groupement Scientifique CNRS Technique Nouvelles en Sciences de l'Homme. Je remercie M. le professeur Claude CONDÉ d'avoir bien voulu le mettre à ma disposition.

¹⁹. Les traits ont été tracés automatiquement en associant à chaque point son plus proche voisin (et lui seul). On trouvera en annexe les résultats de ces analyses en 1921, 1933, 1945 et 1951, en deux dimensions, sans traits reliant les points les uns aux autres, mais avec le nom de chaque point, celui-ci ayant été ôté des "cartes scolaires" afin de ne pas les surcharger.

comportements de leurs "sujets", elles apparaissent ainsi comme l'instrument d'un projet national extérieur à l'Égypte, "tirant" en quelque sorte ceux qu'elles considèrent comme faisant partie de la nation grecque vers "l'extérieur". De fait, leur public est composé en 1921 à 98% de Grecs et à 97% d'orthodoxes. La réciproque est moins marquée : 75% des ressortissants grecs et 63% des orthodoxes scolarisés le sont dans ces écoles. À l'inverse, écoles italiennes et anglaises apparaissent un peu comme des conservatoires culturels au service de communautés allogènes qui entendent le rester. En effet les Italiens, les catholiques, les sujets britanniques et les protestants sont plus "centrifuges" que les écoles qu'ils fréquentent. Plus de la moitié des quelque 8 500 italiens scolarisés en Égypte en 1921 le sont dans les écoles italiennes, mais celles-ci, pour moitié italiennes par leurs effectifs, demeurent ouvertes aux Égyptiens et à d'autres nationalités, accueillant à proportion égale musulmans et coptes (chacun des deux groupes constituant environ 15% de leur public). L'absolue priorité nationale et religieuse du recrutement disparaît avec les écoles anglaises. Le tiers seulement des quelque 2 400 sujets britanniques et des 1 700 protestants scolarisés en Égypte y sont inscrits. Les écoles françaises attirent même davantage d'Anglais qu'elles, et ceux-ci ne dédaignent pas non plus les établissements italiens ou égyptiens. Cet éclectisme se retrouve dans les écoles anglaises elles-mêmes, encore plus accusé. Deux élèves sur trois y sont égyptiens en 1921, avec une préférence marquée pour les coptes (un élève sur trois). Tout comme les écoles françaises, dont elles sont sur la "carte" relativement proches, les écoles anglaises recrutent bien au delà de leur clientèle nationale ou confessionnelle propre. Leur caractère pluricommunautaire est donc indéniable. Les ordres de grandeur très différents de chacun des deux enseignements²⁰ empêchent toutefois de situer leur rivalité exactement sur le même terrain.

De la même façon que les écoles italiennes avec qui elles se partagent les catholiques d'Égypte, les écoles françaises sont en partie nationales et au service de près de 60% de la communauté française installée dans le pays (celle-ci totalise un peu moins de 3 000 élèves en 1921). Mais leur recrutement s'étend bien au delà des 1 687 français de 1921, qui ne représentent que 7% de leur public. Celui-ci est massivement égyptien (53%), et secondairement, dans des proportions très comparables, ottoman, italien, et grec (autour de 12% pour chacune de ces nationalités). À l'image des écoles anglaises et italiennes, et davantage encore que ces dernières, les écoles françaises se situent dans la partie la plus centripète de leur "nébuleuse". Français et "Autre nationalités" (comprendre surtout ottomans non égyptiens en 1921) y trouvent leur lieu de scolarisation privilégié, et "regardent", avec les libres-penseurs scolarisés dans les établissements de la mission laïque et dans les écoles italiennes, vers "l'Occident". Les communautés juives d'Égypte font elles aussi partie de la nébuleuse française. Cependant, scolarisées pour plus de moitié dans l'enseignement égyptien²¹, elles sont la partie la plus orientée vers "l'Orient" et vers le "*Dâr al-Islâm*" de la "constellation".

Au voisinage immédiat du "centre de gravité" de la distribution, la "nébuleuse nationale" s'organise autour de deux pôles. Les musulmans et les écoles égyptiennes sont les plus éloignés du centre, les coptes et les écoles américaines en sont les plus proches. Les Égyptiens se situent entre les deux. Si l'enseignement égyptien est la filière normale de 91% des musulmans, l'ensemble des coptes ne s'y oriente qu'à 72%, une partie non négligeable d'entre eux marquant ainsi leur préférence pour les écoles étrangères françaises, américaines et italiennes qui comptent, dans l'ordre décroissant, les effectifs coptes les plus nombreux. Des trois, les écoles américaines sont les plus exclusivement missionnaires. Deux élèves sur trois y sont coptes, et une bonne part du tiers restant sont musulmans. Présentes en Égypte depuis 1854, les écoles américaines sont à l'origine de la formation de la communauté copte évangélique ; leur géographie

²⁰. En 1921, les effectifs des écoles françaises (24 492 élèves) sont plus de sept fois plus importants que ceux des écoles anglaises (3 360 élèves).

²¹. La scolarisation des Juifs dans l'enseignement égyptien est essentiellement le fait des "écoles de la communauté israélite d'Égypte", et très peu celui du Ministère de l'Instruction Publique.

est en priorité calquée sur celle des communautés coptes en Moyenne et en Haute Égypte. Cette caractéristique de leur recrutement au sein d'une minorité nationale les fait, plus que les autres écoles étrangères, participer d'une scolarisation spécifiquement égyptienne.

La mise en évidence de ces affinités préférentielles n'est qu'une des conclusions que l'on peut tirer de ces "cartes scolaires". Les positions des "constellations nationales" par rapport aux axes factoriels peuvent à présent nous éclairer sur la manière dont ces préférences se conjuguent, s'opposent ou s'ignorent.

b) Des oppositions anciennes et pérennes

Les axes (on les appelle aussi "facteurs") sont construits de façon à mettre en évidence, de façon dégressive, plusieurs niveaux d'oppositions à l'intérieur du tableau de données de départ. Ils synthétisent trois "directions" d'écart à la moyenne, de la plus pertinente (l'axe des X, qui résume à lui seul environ 60% de l'ampleur des écarts à la moyenne) à la plus secondaire (l'axe des Z, qui en rend compte de moins de 6%)²². Les élèves ressortissants grecs, les écoles grecques et les élèves orthodoxes commandent l'écart le plus significatif à la moyenne, et impriment donc sa direction à l'axe des X. Les coordonnées de chaque point sur cet axe sont fonction des affinités avec le "monde" grec orthodoxe. On voit que tous les points de la nébuleuse nationale, dont les coordonnées sont négatives sur cet axe, sont en opposition avec cet ensemble. Les écoles égyptiennes accueillent peu de Grecs, et, en retour, les écoles grecques ne comptent que peu de musulmans. Les autres écoles et communautés n'ont ni attirance ni répulsion marquées pour le monde grec. C'est selon d'autres critères qu'il faut les distinguer. L'axe des Y corrige et précise la première approximation donnée par l'axe des X, et prend plus largement en considération l'originalité des élèves italiens et des catholiques, dont les écoles italiennes, et, dans une moindre mesure, les écoles françaises, constituent les établissements de prédilection. L'axe des Z enfin, rend compte d'un trait négligé par les deux axes précédents, et isole élèves anglais, élèves protestants et écoles anglaises du reste de la représentation.

La distribution des points en 1921 en fonction des deux axes principaux et des quadrants qu'ils délimitent, met en évidence une opposition fondamentale entre tout ce qu'on a pu appeler "nébuleuse nationale" (écoles égyptiennes, écoles américaines, élèves musulmans, coptes, ressortissants égyptiens) et écoles étrangères ; et une opposition secondaire entre monde grec et nébuleuse nationale d'un côté, et les écoles, nationalités et religions liées aux puissances occidentales de l'autre. C'est de cette observation qu'on a pu tirer les quatre "points cardinaux" de cette "carte", assurant le lien entre topographies symboliques et pratiques sociales.

De 1921 à 1951, ce qui frappe, c'est la stabilité de ce système d'oppositions. Les proximités varient avec les effectifs au cours du temps, mais tout ou presque se joue à l'intérieur des limites tracées par les axes.

Les écoles des "chrétientés occidentales" dessinent les contours d'un monde qui n'est pas sans rappeler celui de Durell : un ensemble cosmopolite et interconfessionnel vivant en Égypte et partageant si ce n'est la même culture, du moins la claire conscience de sa singularité, de son originalité par rapport à la masse et à sa culture nationale. Autour des écoles françaises et anglaises gravitent la plupart des minorités nationales et religieuses, fréquentant presque indifféremment l'un ou l'autre type d'établissement au gré des circonstances. Un mouvement continu se dégage pourtant de ces mutations insensibles. Les écoles ont tendance à être davantage attirées vers le centre ; les minorités confessionnelles et les colonies étrangères à le fuir. Ce mouvement signifie, on l'a compris, dans un cas, l'égyptianisation du public de ces écoles, et dans l'autre, une

²². Les contributions au χ^2 des axes X, Y, Z sont respectivement de 58%, 31% et 6% pour 1921, et 71%, 21% et 5% pour 1951.

marginalisation croissante des colonies allogènes, numérique avant d'être culturelle. La physionomie des écoles italiennes est par exemple complètement transformée en 1951 par rapport à 1921 : à l'époque, on s'en souvient, les Italiens constituaient un peu plus de la moitié du public de ces écoles. En 1951, ils ne représentent plus que 21% de leurs effectifs. La communauté italienne scolarisée, qui comptait plus de 8 000 élèves a été divisée par deux. L'écart s'est parfois à ce point creusé entre les écoles et leur colonie nationale qu'elles apparaissent détachées l'une de l'autre. Citoyens français et sujets britanniques se sont "éloignés" de leurs écoles : ils n'en sont plus, numériquement, ni sans doute déjà symboliquement, les principaux partenaires.

L'évolution vers une scolarité "occidentale" ou "orientale" dessine à présent une frontière bien nette. C'est une communauté juive bien diminuée par rapport à celle de 1921 qui se retrouve, en 1951, majoritairement (51%) scolarisée dans les établissements français. Présente aussi dans les écoles anglaises et italiennes, elle semble s'abriter derrière "l'axe franco-anglais" et "regarder" vers "l'occident", qui peut en l'occurrence avoir aussi pour visage l'État d'Israël récemment créé. Les "autres nationalités", en revanche, appellation derrière laquelle nous avons cru déceler les anciens sujets locaux non encore naturalisés égyptiens, ont rejoint la partie la plus "occidentale" de la nébuleuse nationale. Essentiellement scolarisés dans les écoles égyptiennes, ils en acquièrent, si ce n'est la citoyenneté, du moins la culture. La corrélation qui apparaît, en fin de période, à quatre ans de la triple agression, entre la communauté juive d'Égypte, les établissements anglais et français, renvoie à la toujours troublante liaison entre école et politique. Champ magnétique d'intensité considérable orienté vers l'Occident chrétien, l'école intercommunautaire existe bel et bien, et s'inscrit dans la perspective impériale de deux puissances européennes soucieuses de former, au mieux de leurs intérêts politiques, économiques, stratégiques et culturels, les élites locales relais de leur pouvoir. En rupture avec les données de la démographie, elle demeure toutefois fondée sur l'exclusion de la majorité des gens qui peuplent l'Orient musulman.

3. L'égyptianisation des écoles étrangères, portée et limites

a) L'association mesurée des Égyptiens "de souche" à l'univers étranger

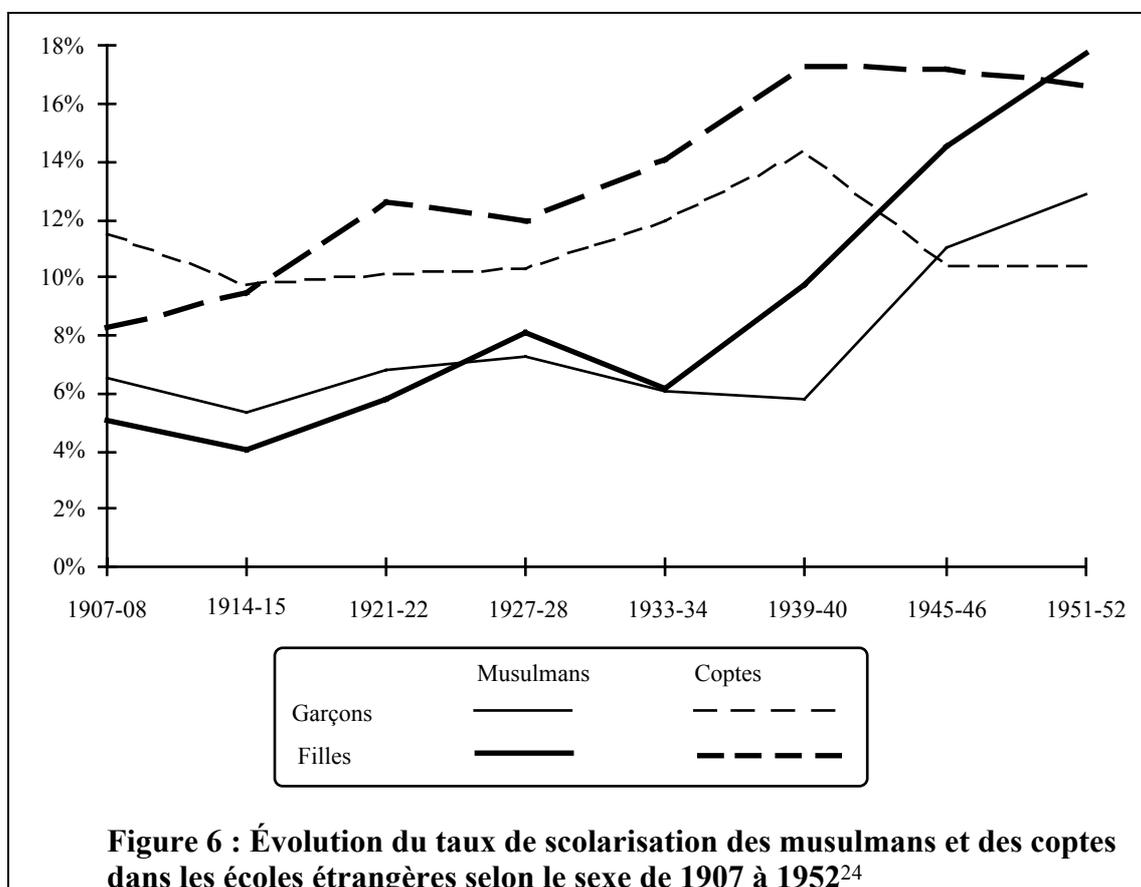
Le système d'exclusion sur lequel repose l'enseignement moderne en Égypte des années 1920 aux années 1950 fonctionne à plusieurs niveaux. En premier lieu, la scolarisation dans l'enseignement "moderne" confère aux minorités confessionnelles une importance disproportionnée par rapport à leur poids démographique. En 1921, 45% des élèves scolarisés dans l'enseignement "moderne" sont des chrétiens²³, et 7% sont des Juifs. Le recensement de 1917 indique que les chrétiens ne représentent pourtant que 8% de la population du pays, et les Juifs un peu moins de 0,5%. Ces écoles, toutes nationalités confondues, n'accueillent donc les musulmans que dans des proportions tout à fait inférieures à leur importance dans la société. Elles sont en revanche l'objet d'un investissement considérable de la part des minorités confessionnelles. Ces traits ont tendance à s'atténuer, sans disparaître, puisqu'en 1951, 20% de la population scolaire est chrétienne.

Ce premier degré de l'exclusion se double d'un second, qui, lui, apparaît sur les "cartes scolaires". Déjà sous-scolarisés, les musulmans sont sous-représentés dans toutes les écoles étrangères, et demeurent, dans leur immense majorité, cantonnés dans l'enseignement égyptien. Ce déficit relatif de musulmans dans l'enseignement étranger dure tout au long de la période. Il s'atténue quelque peu avec l'égyptianisation des écoles françaises, italiennes et anglaises. Il devient en même temps de moins en moins significatif, car l'expansion de l'enseignement égyptien, sous l'impulsion du Ministère de l'Instruction publique diminue le poids relatif de l'enseignement étranger, qui ne peut

²³. Sur ces 45%, 27% sont des coptes, 10% des orthodoxes, 7% des catholiques et 1% des protestants.

plus prétendre à un rôle autre que symbolique ou d'appoint. Il y a, d'une certaine manière, dans la conquête du centre de la "carte" par la "nébuleuse nationale", l'image de l'arrivée à maturité d'une société politique nouvelle, formée en dehors des circuits traditionnels de production de relais des impérialismes européens, assez nombreuse pour imposer ses normes éducatives.

La structure par sexe de l'égyptianisation des écoles étrangères confirme encore leur originalité par rapport à l'enseignement égyptien.



L'accélération donnée à l'ouverture de ces écoles aux coptes à partir de 1927-28 et aux musulmans à partir de 1933-34 tient davantage à la scolarisation des filles qu'à celle des garçons. Les missions américaines et italiennes auprès des coptes de Haute et Moyenne Égypte ont toujours donné une priorité aux filles sur les garçons. Dans leur perspective missionnaire, il s'agit avant tout d'enraciner dans la petite enfance, par le biais des mères de famille, des formes de piété nouvelles. Dans une perspective sociale, il s'agit aussi d'atténuer une profonde lacune de l'enseignement égyptien : en 1921, les garçons y sont cinq fois plus scolarisés que les filles ; ils le sont toujours trois fois plus en 1951-52. La féminisation des écoles étrangères, amorcée dans les établissements français dans la deuxième moitié des années 1930 devient générale en 1951-52, exception faite des écoles anglaises. Cette évolution est de la plus haute importance. Dans un pays où la nationalité se transmet par le père, où la maîtrise de la langue arabe est explicitement mentionnée comme condition de son obtention pour un étranger²⁵, scolariser les filles dans l'enseignement étranger permet d'en capitaliser la culture à

²⁴. Seules ont été prises en compte les principales écoles étrangères, soit les américaines, les françaises, les anglaises, les grecques, et les italiennes. Les pourcentages sont calculés par rapport à l'effectif total de ces écoles, garçons et filles confondus.

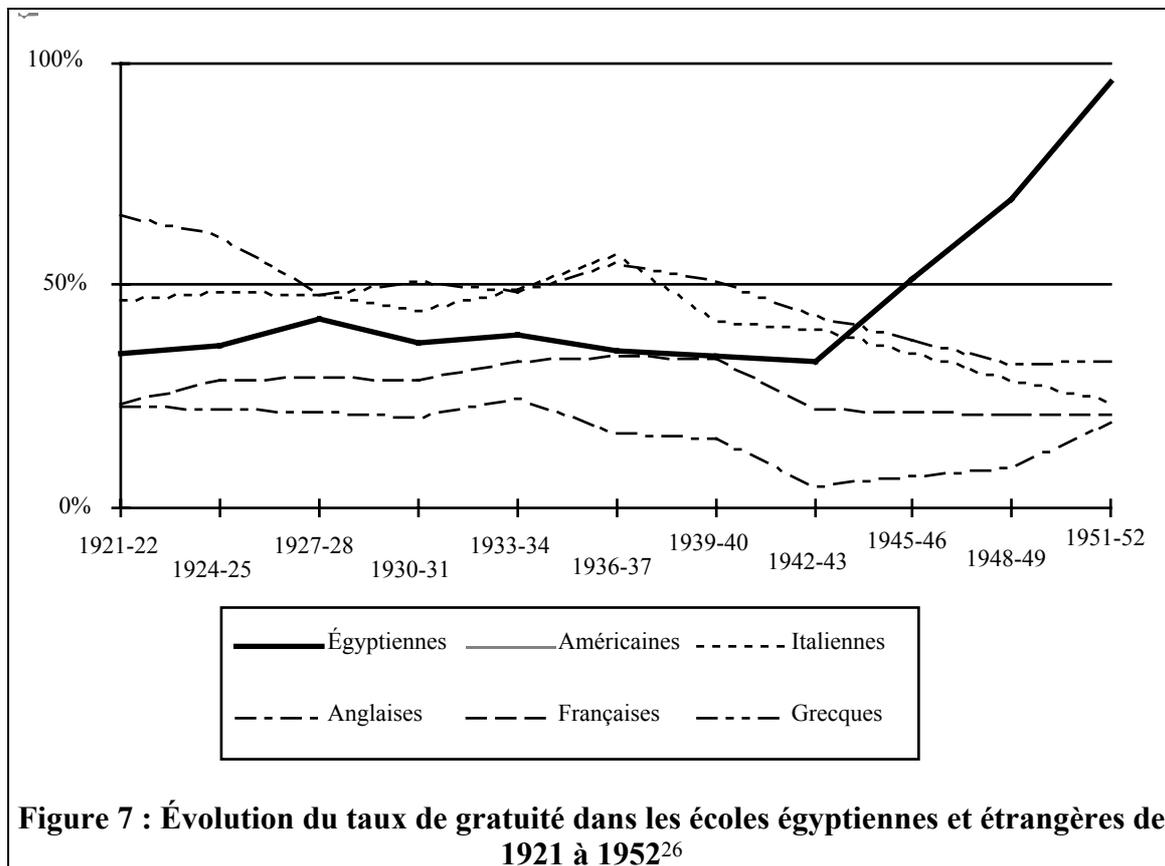
²⁵. Lois sur la nationalité de 1926, 1929, 1950, cf Frédéric ABÉCASSIS et Anne LE GALL-KAZAZIAN, "L'identité au miroir du droit, le statut des personnes en Égypte (fin XIXe - milieu XXe siècle)", in *Égypte / Monde arabe*, n°11, 3e trimestre 1992, pp. 11 à 38.

l'intérieur de la famille, sans courir le risque d'une mise à l'écart de la communauté nationale.

Les rythmes d'égyptianisation des écoles étrangères selon la religion (musulmane ou copte) vont dans le sens de cette analyse. L'effort institutionnel de fondation d'écoles étrangères dans les années 1930 semble viser les coptes qui, en retour ne paraissent pas dédaigner les faveurs dont ils sont l'objet de la part des puissances occidentales. Il faut attendre la Seconde Guerre Mondiale pour les voir quitter dans une proportion non négligeable l'enseignement étranger au profit d'écoles égyptiennes, garçons en tête. Sans doute attirée par les sirènes des protections capitulaires ou par les débouchés vers les tribunaux mixtes jusqu'en 1937, une partie de la communauté copte semble vouloir préserver dans l'immédiat après-guerre, au moins par ses garçons, un profil national irréprochable. La concurrence d'écoles égyptiennes gratuites et de plus en plus présentes dans le pays a sans doute joué son rôle dans la désaffection copte pour l'enseignement étranger. On ne peut non plus exclure la redéfinition des stratégies de recrutement de la part de ces écoles. L'abolition des protections capitulaires, et le refus du gouvernement égyptien d'accorder aux puissances des traités d'établissements concernant les institutions scolaires ou hospitalières fragilise leur position. La prise de conscience est immédiate : si elles veulent poursuivre leur activité en Égypte, elles doivent y associer davantage des représentants de la religion majoritaire, au moins à titre de caution. Les filles musulmanes y font les premières leur entrée vers la fin des années 1930, relayées, à la faveur de la Seconde Guerre Mondiale, par les garçons. A la différence de ce qui se produit avec les coptes, l'investissement des établissements étrangers par les musulmans ne tarit pas après 1945, et paraît très largement amorcé à la veille de la Révolution. La fascination d'un modèle d'éducation qui conserve encore, en 1952, l'essentiel de son prestige ne saurait à lui seul rendre compte de la force d'attraction des écoles étrangères dans l'Égypte des années 1950. Une dernière touche manque au tableau : la manière dont familles, État et donateurs se partagent les coûts de l'éducation.

b) De la charité au droit : l'extension de la gratuité et l'isolement des écoles étrangères

La gratuité de l'enseignement élémentaire est un principe constitutionnel, affirmé dès 1923. Elle est étendue à l'enseignement primaire en 1943. Avant cette date, donc, l'accueil gratuit d'élèves dans le secteur qui nous occupe (qui exclut, rappelons-le, l'enseignement élémentaire égyptien) est une question éminemment politique. Elle dépend, bien sûr, des capacités de mobilisation de capitaux de chaque organisme acteur de la scène scolaire égyptienne ; elle est surtout liée à la manière dont chacun envisage l'ampleur à donner à la promotion sociale des plus démunis et le bénéfice symbolique qu'il peut en tirer..



Jusqu'en 1943, écoles égyptiennes et étrangères participent de politiques si ce n'est similaires, du moins comparables, les écoles égyptiennes se situant dans un moyen terme. Les établissements anglais et américains sont ceux qui ont la plus forte proportion d'élèves payant. Si l'on ajoute à cela des effectifs contingentés, on obtient des écoles à la visée élitiste évidente. Les institutions grecques et italiennes sont les plus "généreuses" avec leur public. Cela renvoie à leur caractère d'écoles vouées en priorité à l'instruction de leurs colonies nationales, et, pour les écoles italiennes, à leur activité missionnaire. Les établissements français accordent la gratuité environ au tiers de leurs élèves, ce qui les situe un peu en deçà de l'enseignement égyptien. Cette proportion s'accroît jusqu'à près de la moitié pour les écoles religieuses françaises. Les archives du Collège de la Sainte Famille et du Collège Saint Marc témoignent de la manière dont fonctionnait le réseau : à côté d'un établissement dont les frais de scolarité étaient élevés, destiné aux familles aisées et à quelques élèves "humbles et méritants", certaines congrégations ou ordres enseignants entretenaient à ses frais une école populaire. L'Association Catholique pour les Écoles d'Égypte, fondée en janvier 1941, tente d'organiser la redistribution de la manne scolaire et des dons des notables des communautés catholiques sur une plus grande échelle, à destination surtout des écoles de villages de Haute et Moyenne Égypte.

Cette association est en concurrence directe avec la gratuité organisée par l'État, évoquée en ces termes dans *l'Annuaire catholique d'Égypte* de 1946 : "Celle-ci n'est

²⁶. Les données de 1945-46 ont été supprimées du graphique, parce qu'elles paraissaient aberrantes par rapport à celles des dénombrements précédent et suivant. Les nombres d'élèves bénéficiant de la gratuité semblent avoir été très largement surévalués, donnant des taux de 75% pour les écoles égyptiennes, 27% pour les américaines, 48% pour les italiennes, 47% pour les anglaises, 56% pour les françaises, 66% pour les grecques. L'hypothèse d'une promotion ayant bénéficié de la gratuité au lendemain de la guerre pour relancer des écoles en perte de vitesse paraît à exclure, car les données concernent des effectifs bien trop importants. Il est en revanche possible qu'on ait reporté systématiquement pour toutes les écoles la totalité des effectifs de l'enseignement primaire sensé être devenu gratuit, l'"erreur" venant soit des écoles désireuses d'apparaître en conformité avec la loi, soit des services de la statistique désireux de pallier au plus vite une lacune d'enquête.

*accordée qu'aux établissements d'enseignement primaire, les écoles secondaires ne pouvant obtenir que des "subventions". Dans le régime de la gratuité, les élèves sont admis à l'école sans aucune rétribution, car le Gouvernement prend en principe à sa charge tous les frais depuis la nourriture et les fournitures scolaires des élèves, jusqu'au traitement des professeurs et les frais administratifs. Mais, en retour, l'État impose des conditions draconiennes : le recrutement des élèves et celui du corps enseignant, les méthodes d'enseignement, l'administration, la discipline relèvent exclusivement de son contrôle. Les écoles "libres" qui acceptent la "gratuité gouvernementale" n'ont donc plus rien de libre."*²⁷ En quelques années, de 1942 à 1951, la gratuité s'étend à 96% de l'enseignement égyptien. Ce chiffre montre la place considérable qu'y occupe l'enseignement primaire. Le secondaire et le supérieur se partagent vraisemblablement les quelque 30 000 élèves payant. Au cours de la même période, la gratuité régresse dans les écoles grecques, italiennes et françaises, et s'accroît, dans des proportions qui demeurent assez limitées, dans l'enseignement anglais et américain. Au total, dans les écoles étrangères, la gratuité ne concerne qu'un tiers à un cinquième des effectifs en 1952. Les réseaux d'assistance communautaires ou étrangers ne font pas le poids face à la redistribution par l'État de l'impôt.

La nouvelle répartition des rôles qui s'instaure à la veille de la Révolution entre un État-providence qui commence à répondre à la demande d'instruction de la nation, et des puissances étrangères qui persistent à en faire une denrée rare et chère au service de minorités religieuses ou de colonies étrangères est d'une importance cruciale. En termes de mobilisation nationale, cela nous explique pourquoi les écoles étrangères cristallisent l'hostilité et le ressentiment de ceux qui en sont exclus, pour des raisons géographiques, économiques ou confessionnelles. Mais ce n'est pas là une donnée nouvelle, et l'analyse ne saurait s'arrêter ici. En termes politiques, les écoles étrangères demeurent en 1952 les seules écoles *par nature* payantes et sélectives. Et c'est tout naturellement que les "nouvelles couches" formées dans l'enseignement moderne égyptien pendant près d'un demi siècle vont y trouver le lieu de scolarisation privilégié répondant à leur désir de distinction sociale. Reconstituant par les frais de scolarité un club de privilégiés, ces nouvelles élites y gagnent l'onction d'une dimension internationale. Modèle ayant inspiré la mise en place et l'organisation de l'enseignement moderne égyptien, l'enseignement étranger en reste, sous la révolution, la ligne de mire. C'est moins à ses qualités intrinsèques qu'il doit cet excès d'honneur pour les uns ou cette indignité pour les autres, qu'à la brutale irruption des masses sur la scène scolaire égyptienne au cours de la Seconde Guerre Mondiale.

²⁷. Me Gabriel CAMEL-TOUEG, Avocat à la Cour, "La politique de l'Enseignement Libre", in *Annuaire catholique d'Égypte*, Le Caire, 1946, p. 321-322.

Annexe : Résultats détaillés des analyses factorielles

