

ÉGYPTE
monde arabe

Égypte/Monde arabe

18-19 | 1994
L'éducation en Égypte

L'enseignement en question. Enjeux d'un débat

Iman Farag



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ema/112>

DOI : 10.4000/ema.112

ISSN : 2090-7273

Éditeur

CEDEJ - Centre d'études et de documentation économiques juridiques et sociales

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 1994

Pagination : 241-329

ISSN : 1110-5097

Référence électronique

Iman Farag, « L'enseignement en question. Enjeux d'un débat », *Égypte/Monde arabe* [En ligne], Première série, L'éducation en Égypte, mis en ligne le 08 juillet 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ema/112> ; DOI : 10.4000/ema.112

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'enseignement en question. Enjeux d'un débat

Iman Farag

- 1 Dans les pages qui suivent, il ne s'agira pas tant de dresser l'état des lieux du système d'enseignement en Égypte que de faire le point sur le débat autour de celui-ci, tel qu'en rend compte la presse¹. La différence est grande entre ce qui serait une réflexion critique sur le système de l'enseignement et l'ambition plus modeste — mais non moins complexe — de ces pages. Ici comme ailleurs, le « réel » dont rend compte la presse est fait de censures, d'extrapolations, de réductions, de simplifications ou d'exagérations, c'est la règle du jeu. Non que ces effets soient volontaires ou recherchés ; le mot « censure » ne doit pas être pris dans le sens premier du terme. Ce que l'on voudrait signifier est simplement que, sur une question comme l'éducation, le poids relatif des thèmes abordés est fonction de l'urgence politique, d'une part, et reflet, d'autre part, des rapports sociaux. En cela rien de nouveau, si ce n'est les illustrations spécifiques de la pseudo-positivité de la question scolaire, propres à l'Égypte. Ou encore — et, paradoxalement, l'un ne va pas sans l'autre — celles de sa surpolitisation.
- 2 Ainsi, par exemple, de la « saison » du bac, largement médiatisée, alors qu'un pan entier du système éducatif, de loin plus important en termes quantitatifs — celui des bacs techniques — est passé sous silence. Ainsi également du débat sur les cours particuliers qui, s'ils constituent un des problèmes du système éducatif, le sont principalement pour ceux qui peuvent — non sans efforts, certes — en acquitter le prix ; ceux-là même auxquels le capital social et le poids politique permettent de propulser au rang de problème national la question des cours particuliers et d'en faire « naturellement » un des lieux obligés du débat. Ainsi enfin des assertions consensuelles sur l'école « responsable de la montée de la violence et de l'extrémisme religieux » ou de la « dégradation morale ». Assertions dont il faut croire qu'elles se passent de vérification et qui n'en sont pas moins — qui sont d'autant plus — signifiantes en termes de représentation de la socialisation des jeunes. Dans tout cela, les débats les plus passionnés ne sont pas forcément ceux qui ont le plus d'impact sur le fonctionnement du système.

Inversement, des enjeux que l'on identifierait volontiers comme « objectivement » décisifs apparaissent peu mobilisateurs. Outre l'intérêt intrinsèque d'un débat sur l'éducation et l'enseignement pour ce qu'il nous apprend sur ces questions et sur la manière dont on se les représente, il faudrait également envisager d'autres cas de figure ; celui, par exemple, où l'enseignement et l'éducation sont prétexte à débat ou encore, celui où le débat devient son propre enjeu et n'a d'autre logique que celle qui pousse à sa reconduction.

- 3 Resterait à ajouter à cela deux questions : celle de la difficulté de totaliser un sujet aussi vaste par ses thèmes et sous-thèmes, aussi important également, du moins par ce qu'il fait couler d'encre ; il ne se passe pas un jour sans que l'enseignement soit abordé par la presse. De l'enseignement et de l'éducation, on en trouvera tant dans les gros titres que dans les brèves, tant dans les enquêtes, les tribunes libres et les débats que dans les faits divers. Le ministre de l'Enseignement aura battu les records des rencontres avec la presse. Trois quotidiens (*al-Ahrâm*, *al-Wafd*, *al-Gumhuriyya*) ont leur page hebdomadaire sur l'enseignement et l'éducation. A cela s'ajoutent les rubriques fixes de certains hebdomadaires (*al-Ahrâm af-iqtisâdi*), sans parler de l'intérêt quasi-obsessionnel de certains journaux ou hebdomadaires à traiter, sur le mode du fait divers à sensation, de la campagne déchaînée ou racoleuse autour de certaines questions liées à l'enseignement (ainsi de *Sabah al-Khayr*, dont les enquêtes traquent les signes de l'islamisation des écoles – signes qui relèvent, selon ce journal, d'un « complot islamiste » –, alors qu'*al-Cha'b* voit dans certains aspects de la politique de l'enseignement un « complot contre l'islam »).
- 4 La centralité de la question éducative au sein des principaux débats qui mobilisent l'opinion est un fait, du moins sous son aspect médiatique. Faire la part de « réel » et de « fabriqué » dans cette centralité est une question qu'on ne soulèvera pas ici ; exercice piège s'il en est, qui conduirait à porter un regard normatif sur la pertinence même de ce débat, ses raisons d'être et sa légitimité. En revanche, cela n'interdit pas de mettre en parallèle, chaque fois que cela est possible, les données, les différents procédés utilisés pour en rendre compte et qui eux-mêmes s'articulent à certaines conditions de « prise de parole ».
- 5 Ceci nous amène à un dernier problème relatif à l'usage des chiffres par les médias. Outre le fait qu'on peut faire dire à ces derniers des choses contradictoires – leur emploi n'est jamais neutre et le vieil adage de la moitié vide du verre et de sa moitié pleine reste d'actualité – l'on a également affaire à un autre type d'usage des chiffres qu'on pourrait qualifier de rocambolesque.
- 6 On reviendra sur certaines de ces questions. Elles constituent un préalable nécessaire pour passer de l'inventaire des thèmes du débat à la réflexion sur ses protagonistes, ses enjeux, ses impensés et ses non-dits. Ceci revient à déconstruire avant tout cette cohérence – quand ce n'est pas le caractère circulaire – qui caractérise tout discours dont les notions de « crise » et de « réforme » sont les principaux opérateurs. En cela, le débat sur l'éducation est exemplaire. On connaît peu de discours sur la question scolaire et éducative qui ne soient alarmistes et, dans ce genre comme dans d'autres, le discours émanant des instances officielles est loin d'être le moins critique. Le comble du paradoxe serait qu'au terme de cet essai d'analyse, l'on soit amené à se livrer à cet exercice périlleux ; d'une part, nuancer le catastrophisme ambiant en mettant en évidence la fonctionnalité du système et ses limites sans pour autant se complaire dans un optimisme injustifié et, d'autre part – et la contradiction ici n'est que de surface – soumettre à la

lecture seconde, au risque de nier ce qui tient lieu d'évidences, ce « sens commun » qui tend à élucider les dysfonctionnements du système et qui n'en fait pas moins partie.

- 7 L'on tentera ici d'échapper aux catégories qu'impose le discours — édifiant — sur la question scolaire. Comparer ce qu'est l'école ou l'université à ce qu'elle devrait être, discourir sur le « niveau qui baisse », sur la formation du citoyen ou de l'esprit critique, « l'inflation des diplômés » ou l'adéquation rêvée entre formation et emploi, autant d'incontournables — et par ailleurs des universaux — pour qui cherche à faire le tour du débat, mais qui ne fournissent pas les clés de lecture. Des incontournables qui confirment que c'est bel et bien parce qu'au-delà de leurs différends, les protagonistes, quelle que soit la place d'où ils parlent, croient ou veulent faire croire aux vertus transformatrices (développementalistes, modernisatrices, intégratrices, etc.) de l'école ou de l'université qu'il y a, qu'il peut y avoir débat. On peut saisir le caractère répétitif du discours normatif et prospectif sur l'éducation — il est quelque fois difficile d'établir les frontières entre philosophie sociale et expertise, mais il n'est pas difficile de deviner à quoi devrait ressembler idéalement l'école de l'an 2000 — si l'on ajoute à tout cela que depuis deux ans, l'enseignement a été décrété par le président de la République, une fois de plus, *projet national de l'Égypte* pour cette fin de siècle.
- 8 Plutôt que de se laisser prendre par l'illusion de transparence de ce débat, de traiter par le mépris les « discours idéologiques » (une redondance ?) ou de les faire siens, de sacrifier le technique au politique ou l'inverse, je proposerai ici, en hypothèse, une grille de lecture à visée strictement opératoire, qui permettrait de décoder ce que peut être un débat sur l'enseignement dans l'Égypte actuelle. Il va de soi que le découpage qui s'en suit est le résultat d'un choix et que les matériaux qui font l'objet de cet essai d'analyse ont été soumis à une sélection et un montage préalables. Pour une saisie adéquate du débat sur l'enseignement, dont l'objet serait davantage d'identifier les enjeux que d'inventorier les thèmes, on prendrait en compte trois angles :
- 9 — La recomposition des rôles et des compétences entre public et privé en matière d'éducation. Il en va d'une nouvelle formulation du rapport formation/emploi dans un contexte de privatisation ; nouveaux débouchés, nouveaux critères de sélection et d'excellence. Il en va également d'un renouvellement du champ éducatif avec l'apparition de ce qu'on appellera un nouveau 'marché de l'école privée". Face à cela, il convient d'attester de la permanence d'un contrôle public qui, contrairement aux idées reçues, est loin d'avoir renoncé à ses prérogatives, quand bien même celles-ci porteraient sur « l'organisation de la dérégulation » (les analogies avec l'économie ne sont pas fortuites). La question de la répartition des rôles se pose à chaque fois que réforme « partielle » et changement « global » s'affrontent. Chaque fois que ce qui ressemblerait à un dysfonctionnement — celui, par exemple, entre un cadre juridique et constitutionnel « socialisant » et des dispositions pratiques et exécutives à prétention libérale — se fait jour. Plutôt que de s'y arrêter et de se contenter de « mesurer les écarts entre discours et pratiques » — qui sont après tout dans l'ordre des choses — l'on pourrait se demander si ce ne sont pas précisément les « dysfonctionnements » décriés qui assurent le fonctionnement, c'est à dire la conciliation entre intérêts et impératifs contradictoires. Là où la dynamique public/privé semble plus intéressante, c'est lorsqu'on tente d'observer des espaces et des stratégies hybrides au travers desquels on constate que ni l'autonomie du privé ni la caractéristique publique du public ne semblent aller de soi et que, de plus, cette dichotomie présumée est loin de recouper celle, trop commode d'ailleurs, qui

opposerait État et société. C'est en situant l'observation au niveau de dynamiques locales et partielles qu'on parvient le mieux à saisir ces nuances.

- 10 — A un deuxième niveau, c'est l'ensemble de la question scolaire et éducative qui se trouve investi par la dynamique identitaire. A tort ou à raison d'ailleurs, là n'est pas le problème. Le *leitmotiv* « c'est la faute à l'école », qu'on retrouve peu ou prou dans toute société à un moment ou à un autre, devrait être pris avec tout le sérieux qu'exige une réflexion sur les représentations du malaise social. Ici, l'enseignement est à la fois raison et prétexte. Au travers du débat sont mises en œuvre et mobilisées, en tant que stratégies discursives, des visions antagonistes de ce que doivent être la société, la sociabilité et l'école dans la société, les prémisses partagées par les antagonistes étant les mêmes ; c'est « la faute à l'école » ou (moins souvent il est vrai) c'est « grâce à l'école ». On y voit se déployer aussi une logique spécifique aux experts ; ce n'est pas tous les jours qu'un pédagogue ou un éducateur est amené à se prononcer sur des questions de haute politique : placer l'école à la tête des causes de tel ou tel phénomène d'ordre social ou politique a pour effet de doubler le discours (tant en portée qu'en masse). Dans l'Égypte actuelle, le débat sur l'éducation doit principalement son « embellie » à la montée de la mobilisation islamique. Tant du côté de cette mobilisation que de celui de ses adversaires, le moindre signe (contenu des enseignements, fonctionnement quotidien des écoles et des universités, sympathies politiques du corps enseignant) trouve son interprétation dans le fait que l'école en fait trop ou pas assez. C'est pour des raisons de cet ordre que la question des cursus scolaires éveille de telles passions. Mais il faut croire cependant que ces passions sont sélectives (et électives), puisqu'elles ne touchent qu'aux cursus de religion, d'histoire, d'instruction civique, de philosophie et de langues à la rigueur. Rien à redire s'agissant des manuels d'algèbre, de chimie ou de physique (faut-il s'en réjouir ?).
- 11 Dans l'économie générale du débat sur la mobilisation islamique, le système éducatif, assimilé au principal relais de socialisation, occupe une place principale. Il s'agirait ici d'en définir la fonctionnalité, sans pour autant sacrifier au « changer la société par l'école » qui, à moins d'être vérifié (opération qui dépasse les limites de cette analyse) en rajouterait aux effets de discours auxquels on cherche précisément à échapper. Là aussi, c'est l'observation de micro-dynamiques localisées qui, seule, permet de formuler des questions autour de l'invention des normes, sans tomber dans les facilités des thèses de l'hégémonie.
- 12 — Resterait enfin à souligner que, vu sous l'angle de la question éducative, c'est l'ensemble des idées conçues sur la modernisation de cette société qui est en jeu. Le propre du débat égyptien sur l'enseignement et l'éducation est bien qu'il se passe dans une société caractérisée par un fort taux d'illettrisme. Et que, paradoxalement — mais est-ce, vraiment un paradoxe ? —, c'est davantage du côté de l'enseignement que de son absence — le « non-enseignement » si l'on veut — que les enjeux sont les plus lourds et les discours plus véhéments ; c'est que ce sont précisément ces enjeux qui divisent le plus, et d'autant mieux qu'ils partent d'une croyance commune (magique ?) dans les vertus de l'institution d'enseignement, dépassant sa propre sphère et sa temporalité. Laïcistes ou islamistes, traditionnelles ou modernes, techniciennes ou bureaucratiques, oppositionnelles ou pro-gouvernementales, les élites qui animent ce débat partageraient-elles une vision commune de cet « autre » analphabète ou tout juste alphabétisé, qu'elles prennent à la fois et pour cible et pour prétexte ? Sans tomber dans le travers d'une culture dichotomisée (une théorie du Grand Partage ?) il nous faut bien poser la question.

- 13 Au terme de cette évocation rapide des pistes suggérées par et pour la lecture, il me semble que c'est à travers leur articulation — irréductible à des rapports de cause à effet — et non dans une simple juxtaposition, que l'on pourrait accéder à autre chose qu'un redoublement du discours sur l'enseignement en question. Les thèmes de l'islamisation, de la privatisation ou de l'alphabétisation ne sont pas ce qui manque dans ce discours. Cependant, la structure même du débat et ses cohérences n'ont rien de fortuit, pas plus que l'association des thèmes et des items. Ainsi par exemple, du débat sur les écoles privées qui n'aborde pas les écoles auto-identifiées comme islamiques, et se concentre le plus souvent sur celles perçues comme « acculturantes » (entendons par là l'ouverture vers les cultures et langues occidentales). Inversement, tout aussi privées et perçues comme non moins acculturantes par certains, les écoles dites islamiques trouveront leur place ailleurs, sous les rubriques « indicateurs » ou « syndromes » de l'islamisation, selon qu'on s'en félicite ou qu'on les déplore. Que ces deux débats ne se recoupent jamais s'explique parfaitement par des représentations sociales du système scolaire inscrites dans le présent, mais dont on peut comprendre également certains soubassements, pour peu qu'on en revienne à une durée plus longue et à l'institutionnalisation du champ éducatif moderne en Égypte.
- 14 Une fois que l'on a établi cela, il n'est plus question d'avaliser ces représentations et les découpages thématiques « intuitifs » qui en découlent en les reprenant à son propre compte comme grille de saisie. Cependant, ce n'est pas juger de la légitimité même de ces représentations que de tenter d'en faire une lecture critique. Lecture dont l'intérêt serait d'articuler entre elles des dimensions que les acteurs pris dans le système auraient tendance à percevoir comme des monades isolées. L'islamisation tient aussi bien de l'État que de la réorganisation des espaces publics et privés, de l'autonomisation acquise ou concédée de certaines instances et de la délimitation pratique des domaines de compétence des divers acteurs. On ne plaidera ici ni pour « l'éclatement des formes de contrôle social » ni pour le « spectre totalitaire », deux préfigurations du chaos trop simples pour des dynamiques beaucoup plus complexes. Inversement, il est plausible que l'avancée relative du privé, organisée et contrôlée par l'État qui, lui-même, en donne l'exemple en « rentabilisant » certaines filières de l'enseignement public, puisse se traduire par des options (plutôt que stratégies) culturelles-éducatives diversifiées, même si toutes s'inscrivent à des degrés divers dans une logique du marché. Il semble important de souligner d'entrée de jeu que ce ne sont pas tant — pas seulement — les types de propriété et les statuts juridico-administratifs qui constituent les discriminants, mais plutôt les modes de gestion avec ce qu'ils impliquent en termes de re-négociation des espaces publics et privés et d'extension ou de passage des normes des premiers vers les seconds ou l'inverse. Des mutations de ce type sont observables tant au niveau de l'économico-social que du culturel, et l'intérêt de la question sur l'enseignement est peut être de les saisir à ce point précis de l'articulation de ces deux niveaux.
- 15 Là aussi il est peu heuristique d'opposer la « raison d'être » énoncée par les acteurs et sa traduction en pratiques, les effets structurellement produits étant quelquefois l'inverse de ceux escomptés, en tout cas rarement le fruit d'une « volonté » (encore moins ceux d'un complot ou d'une concertation). Ce qui en aucun cas ne voudrait dire par ailleurs que l'institution éducative soit un « organisme », que l'école soit un miroir du « corps social » ou que les politiques d'enseignement se réduisent à un reflet des politiques ou du politique.

16 De telles analogies, invérifiables par définition sans pour autant être fausses, non opératoires en tout cas pour le chercheur même si elles le sont pour l'acteur engagé et qui sont loin d'être propres à l'Égypte (les durkheimiens qui s'ignorent sont légion), sont autant de prolégomènes que l'on retrouve régulièrement : ils participent de la mise en scène d'un débat, de ses prémisses partagées et c'est à ce titre — celui de leur efficace pratique — qu'on peut s'y intéresser. Il semblerait que plus les prémisses sont partagées, plus impérative est la nécessité de leur évocation. Dans la part de rituel que comporte le débat sur l'enseignement et l'éducation, il faut tenter de voir autre chose qu'un discours superfétatoire (ce qui, il est vrai, implique par moments un effort considérable). Il n'y a pas de relation ni d'ordre de grandeur, à établir ici entre l'ampleur du discours et celle des dysfonctionnements relevés, pas plus qu'il n'y en a entre un système éducatif qui deviendrait plus adéquat avec son identité présumée et un discours qui, de ce fait, tendrait à s'atténuer. Il y a simplement ces moments où, pour une raison ou une autre, la question éducative se transforme en réservoir d'enjeux ; bouc émissaire ou planche de salut, le résultat est le même. L'institution reste toujours en deçà de son principe, ici le Savoir. « Une institution contradictoire est aussi, par structure, instable, toujours en position critique, puisque toujours en situation d'articuler en langage institutionnel ce qui ne se laisse pas dire intégralement par ce langage. Cette inappropriation, constamment surgissante, a pour symptôme la réforme ; toujours renaît l'espoir qu'on saura mieux traduire en institution-le principe non institutionnel. Aussi l'institution contradictoire passe-t-elle le plus clair de son temps à discuter d'elle-même et de sa modification ; ainsi en va-t-il de la démocratie et de la justice ; l'école ne fait pas exception. »²

17 Au-delà des universaux, le débat sans cesse renouvelé, qu'on abordera ici dans sa dimension synchronique, ne concerne au mieux que 50 % des Égyptiens et des Égyptiennes (ce qui n'est déjà pas si mal), c'est-à-dire le lectorat potentiel et en même temps ceux qui — acteurs ou sujets — ont ce privilège d'avoir eu, d'une manière ou une autre, affaire à l'enseignement. Exclusion, reproduction ? Ne serait-ce pas aussi ce qui explique ou permet la pérennisation de ce débat ? Pour reprendre l'exergue d'un ouvrage célèbre :

Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant³.

Reprises

18 Sacrifices aux lois du genre. Ici comme ailleurs, la rentrée scolaire est souvent l'occasion de surprises de tous ordres. Celle de l'année 1992-93 a été particulièrement éprouvante : le 12 octobre 1992, un tremblement de terre a frappé l'Égypte. Les écoles venaient en tête des bâtiments publics les plus endommagés ; sur 17.000 établissements d'enseignement pré-universitaire, plus d'un millier d'écoles écroulées et quelque 2.000 partiellement détruites, auxquelles s'ajoutent 3.000 écoles à rénover. Tel est le bilan établi un an plus tard par le ministre de l'Enseignement. C'est l'infrastructure même du système scolaire qui se trouve menacée, et l'Organisme général des bâtiments scolaires, créé en Juillet 1990, sera réactivé. Aujourd'hui (selon un bilan de fin 93) on compte un peu plus de 25.000 bâtiments scolaires, auxquels devront s'ajouter d'ici 1996-97 quelques 14.500 écoles si le Ministère de l'Enseignement veut tenir ses engagements : scolarisation des élèves s'inscrivant pour la première fois dans le cycle obligatoire, instauration de la journée scolaire intégrale, réduction de la densité des classes, qui ne devront pas dépasser 35 élèves, et remplacement des bâtiments anciens⁴.

- 19 La fin de l'année scolaire n'a pas été meilleure puisqu'on mars-avril, à quelques semaines des examens, nombre d'élèves de sexe féminin ont été victimes de ce que la presse a appelé le « phénomène des évanouissements collectifs » (voir, dans ce même numéro, l'article de B. Biancarelli). Des milliers de jeunes filles se sont mises à tomber en syncope dans plusieurs gouvernorats d'Égypte, et les thèses les plus farfelues de circuler ; complot islamiste visant à intimider les filles .scolarisées et, plus largement, à déstabiliser l'ordre public, pollution due à des déchets nucléaires, projection de gaz stérilisants par des agents de l'étranger ou encore — hypothèse plus « sociologisante » — réponse féminine à la montée de l'extrémisme. On n'en saura pas davantage mais l'hypothèse retenue — celle de la psychose collective — aura pour effet de faire émerger le « malaise des lycéennes ». Prises en étau entre pressions scolaires et pressions familiales, ployant sous le poids des espoirs et des ambitions que font reposer sur elles leurs familles ou, au contraire, devant lutter pour maintenir le droit à l'éducation⁵. Quoiqu'il en soit, de séisme en syncopes, l'on a arraché au ministre une promesse de clémence... lors de la correction des examens.
- 20 Entre ces deux moments, c'est la présidence de la République qui — dans ce domaine comme dans d'autres, sinon davantage — s'est chargée de créer l'événement. Au lendemain du tremblement de terre, à l'initiative de l'épouse du chef de l'État et par le biais de l'Association égyptienne pour le développement et l'enfance, est lancée la campagne des cent écoles ; donateurs en tous genres — égyptiens ou arabes — hommes d'affaires célèbres ou modestes fonctionnaires, dons en espèce ou en nature, la campagne réalise en quelques jours des résultats inespérés, profitant notamment de la mobilisation des médias. L'on aura récolté les fonds nécessaires à la construction de 150 écoles, auxquels s'ajoutent 10 millions de livres égyptiennes (LE) pour l'équipement. Les noms des grands donateurs sont publiés dans les journaux, les programmes de télévision interrompus pour annoncer un don de tel montant de la part de monsieur X, propriétaire de telle société⁶, l'école est à l'ordre du jour et la mobilisation des Égyptiens à cette occasion confirme que t'enjeu est largement partagé. Il ne s'est trouvé personne — une fois n'est pas coutume — pour remettre en cause, comme cela est fréquent, le caractère caritatif et forcément partiel d'une entreprise qui n'en appelait qu'au bon vouloir, sinon à la générosité des donateurs.
- 21 En novembre 1992, à l'occasion de son discours devant la réunion conjointe des députés de l'Assemblée du Peuple et du Conseil consultatif, le président de la République présente l'enseignement comme « premier projet national de l'Égypte », appel qui donnera lieu à de multiples interventions sur ce thème. Entre temps aura paru, en juillet 1992, *Moubarak et l'enseignement ; un regard sur l'avenir*, document portant sur la stratégie de Husayn Kamal Baha' al-Din, ministre de l'Enseignement ayant succédé un an plus tôt à Fathi Surur, actuel président de l'Assemblée du Peuple. Pédiatre de formation et président de la célèbre Association égyptienne de pédiatrie, le nouveau ministre sacrifie à cette tradition qui veut que nombre de ministres de l'Enseignement publient, au cours de leur mandat, des ouvrages de bilans et perspectives. Pour un temps, ceux-ci fournissent à la presse le thème d'une vaste campagne, en attendant qu'un nouveau ministre soumette à l'opinion une nouvelle politique⁷. A son tour, *Moubarak et l'enseignement*, cautionné par le nom du président de la République, est largement repris par la presse, d'autant plus largement qu'il est censé rendre compte des grandes lignes de la politique d'enseignement du troisième mandat, un secteur qui constitue désormais une priorité nationale.

- 22 En février 1993 est organisé, à l'appel de Mme Moubarak, le colloque national pour le *tatwîr* (modernisation)⁸ des cursus de l'enseignement primaire, autre événement tant pédagogique que médiatique et qui donne lieu à une large campagne de presse.
- 23 La rentrée 93/94 allait susciter encore plus de débats, avec une série de mesures de natures différentes, touchant tant l'école que l'université. Au-delà de leur diversité, ces mesures semblaient rendre compte d'une nouvelle tentative de reprise en main et de rétablissement de « l'ordre » au sein du système d'enseignement. Système « infiltré », « vulnérable face aux pressions sociales », tels sont les adjectifs qui reviennent dans les discours d'un ministre que l'opposition islamiste accuse d'être « l'homme de la situation », c'est-à-dire de la guerre anti-islamiste⁹. Mais tous les clivages ne peuvent pas être lus dans ces termes. Dans les grandes lignes de cette politique d'enseignement, il semble que l'on puisse également relever ces tensions nées d'une double volonté de réhabilitation du public et d'appel au privé : tensions qui, au-delà du niveau de renonciation du politique ou des politiques et de la question de la cohérence de la forme, se situeraient principalement dans la gestion des implications sociologiques perverses et contradictoires de cette double orientation. Cela dit, il n'est plus possible de s'en tenir à ce schéma à la fois simpliste et rassurant — puisqu'il permet de compter les points — en vertu duquel un « super-décideur », l'État, mettrait en place des politiques qui, en effet de retour et de retour seulement, seraient torpillées par une entité qu'on appelle pour la commodité « société ». C'est pour des raisons de cet ordre que l'approche en termes de politiques publiques est décevante pour qui s'intéresse aux enjeux sociaux.

Le bac révolutionné : pédagogie et démagogie

- 24 Il s'agit sans doute de la mesure la plus spectaculaire dans le domaine de l'enseignement depuis plusieurs années, puisque le bac est le point d'articulation entre secondaire et universitaire et acquiert de ce fait un poids décisif dans les trajectoires de ces élèves du secondaire qui seront ou ne seront pas « diplômés des universités ». Jusqu'à présent, la *thânawiyya 'amma*, troisième année du secondaire, était divisée en trois options — lettres, mathématiques et sciences — qui orientaient vers des facultés différentes selon les notes obtenues. Plus celles-ci étaient élevées, plus étendu était le choix et plus grande la certitude d'entrer dans les facultés les mieux « cotées », lesquelles recrutaient un petit nombre d'étudiants parmi les mieux notés.
- 25 Des cotes aux spéculations, le pas est vite franchi. La *thânawiyya 'amma*, dont les examens sont unifiés au niveau national, prend des allures de grand concours national auquel élèves et parents d'élèves se préparent longtemps à l'avance avec force cours particuliers, manuels externes, sédatifs, stimulants et... dépressions nerveuses.
- 26 A ce jeu, les médias s'adonnent avec une complaisance et un succès certains : « 260.000 familles dans l'angoisse », « 10 recettes contre le stress »¹⁰. Le premier moment est celui des examens : commentaires sur la longueur des questions ou leur difficultés, plaintes collectives de parents alarmés qui demandent que telle question ne soit pas notée, etc. Puis vient l'annonce des résultats : rencontres avec les premiers, récits de vie détaillés des élèves modèles issus de familles modèles, où l'on voit, quand, l'occasion s'y prête, ressurgir l'imagerie de l'élève pauvre, d'origine rurale souvent, potassant ses cours à la lumière d'un réverbère ou d'une lampe à gaz, histoire de montrer que le système garantit l'égalité des chances, le reste n'étant que pure volonté et persévérance. Vient enfin l'annonce des notes requises par les facultés pour pouvoir s'y inscrire, et le nombre d'étudiants admis ; les déçus, qui n'ont obtenu que 50 à 60 points sur 100, pourront

toujours se rabattre sur les instituts privés qui lancent, à ce moment, une vaste campagne publicitaire destinée à persuader que les perdants ne sont pas ceux qu'on croit.

- 27 Les nouvelles dispositions annoncées vont-elles bouleverser la suite du feuilleton ? La loi sur la *thânawiyya 'amma*, qui sera mise à exécution en 1994-95, prévoit la répartition des cursus et des examens sur deux ans, deux sessions d'examens chaque année pour doubler les chances de réussite et d'amélioration des moyennes obtenues ainsi que la suppression des trois branches, qui seront remplacées par un cursus « à la carte » que l'étudiant composera lui-même, sous certaines réserves relatives aux matières obligatoires¹¹. De manière significative, il s'agit de celles qui garantiraient le « fonds commun » : langue arabe, deux langues étrangères, instruction civique et religieuse. Puis viennent les choix destinés à satisfaire aux conditions de spécialisation des facultés ; des couples de matières selon qu'on vise médecine, polytechnique ou autre. Enfin, et pour palier une des tares principales de 'l'ancien système », une combinaison de matières conçue de telle sorte que l'étudiant doive aborder sciences exactes et sciences humaines¹².
- 28 Les nouvelles dispositions sont présentées tout d'abord comme une tentative pour alléger le « syndrome *thânawiyya 'amma* ». Etaler les examens et les cursus sur deux ans, introduire l'option, donner davantage de chances aux redoublants, voilà ce qui, du point de vue des promoteurs de la loi, permettrait de contourner les deux tares essentielles de l'examen final : d'une part, l'anxiété des élèves et de leurs familles, d'autre part, les cours particuliers. Rien que pour ces deux aspects, les responsables assument la considérable tâche administrative et technique et le coût financier qu'implique le doublement par quatre d'un examen qui reste unifié à l'échelle nationale¹³. L'argumentaire est en lui-même intéressant dans la mesure où ces dispositions s'affirment comme réforme partielle qui ne touche ni aux cursus, ni aux conditions d'accès aux universités, deux questions épineuses dont l'examen est remis à plus tard.
- 29 Pour les uns, la loi n° 2 de 1994 — « cadeau de Moubarak à son peuple », selon un hebdomadaire¹⁴ — fait figure de révolution dans le système (ce à quoi elle ne prétend pas) ; pour d'autres, ce n'est — justement — qu'une « réforme partielle », voire une gesticulation de plus qui témoigne du peu d'imagination des responsables de l'enseignement. La loi risquerait ainsi de dévaluer le diplôme à l'étranger et dans les pays arabes. Le système que prévoit la loi est copié sur le modèle britannique et ignore tout des problèmes pratiques du système égyptien. Qu'en est-il de la dégradation des locaux, de l'absence d'équipements et de laboratoires¹⁵ ? En outre — et c'est l'argument principal de ceux qui s'opposent à la loi — elle ne fait qu'étendre sur deux ans... et t'angoisse et les cours particuliers¹⁶. Cependant, il semble que la critique de fond reste une pétition de principe ; à quoi cela sert-il d'introduire des réaménagements sans portée décisive, alors que c'est l'ensemble du système qui est à repenser ?
- 30 Les propos de Halim Farid Tadros — un des vétérans de l'enseignement, ancien inspecteur pédagogique, auteur notamment des manuels de philosophie que des générations entières d'élèves ont dû compulsuer — rendent bien compte de cet état d'esprit : « Quand la *thânawiyya 'amma* s'est transformée en nouvel acte de naissance pour l'individu et en épouvante pour sa famille, ceux qui en avaient les moyens ont sauvé leur peau grâce aux cours particuliers et ont raflé toutes les places dans les facultés d'élite (...). La « gratuité de l'enseignement » est devenue gratuité des chances d'accès à la pauvreté et à l'ignorance pour la majorité. La pensée pédagogique est incapable d'innover ; le Ministère présente des remèdes périmés, des vœux pieux qui vont dans un sens alors que la *thânawiyya 'amma* va dans un autre. La dernière innovation en date, qui consiste à la

repartir sur deux ans, est la reprise d'idées anciennes, le prétexte présenté étant de mettre un terme aux cours particuliers. La nouvelle recette reste dans le cadre de l'ancien système et ne change rien à ses fondements, vieux de quatre décennies. Elle s'appuie toujours sur ce système dans la mesure où elle continue de se baser sur l'accumulation des données et la culture de la mémoire. Encore plus de « par cœur » ; plus ils « retiennent », plus ils auront de chances d'accéder à l'enseignement supérieur. Retour à la case départ et c'est la moyenne des notes qui décide.

« Quant aux cours particuliers, étaler l'examen sur deux ans tout en maintenant le fonctionnement du système en vigueur, cela n'aura pour effet que de les étendre également sur deux ans. Les cours particuliers sont un phénomène social qui est né au cœur même de notre système éducatif. Ce sont les fils légitimes de la culture de la mémoire, de la notation, de la mauvaise qualité des manuels, du faible niveau des enseignants et de leur faible rémunération, de l'archaïsme des supports d'enseignement qui ne dépassent guère le tableau noir et la craie (...). Que pouvons-nous faire avec un budget d'enseignement qui est largement éclipsé par celui de notre consommation annuelle de thé, de sucre ou de tabac ? Quand bien même les moyens seraient limités, a-t-on fait appel aux éducateurs pour définir les grandes lignes de la modernisation de l'enseignement ? La gratuité de l'enseignement dictée, par la constitution a-t-elle réalisé ses objectifs d'égalité des chances entre les riches et les pauvres en la matière, alors que sévissent les cours particuliers et les écoles de langues privées, de la maternelle au bac ? Etaler la *thânawiyya 'amma* sur deux ans tout en maintenant en place les grandes lignes du système, le contenu de l'éducation et la politique d'admission à l'université, peut-il limiter les cours particuliers ou au contraire les multiplier ? Monsieur le ministre, ne faites pas souffrir encore davantage les élèves et les parents d'élèves. »¹⁷

- 31 A ces arguments, d'aucuns ajouteront que l'angoisse de la *thânawiyya 'amma* est corollaire du système d'admission aux universités basé sur les notes obtenues ; tant que ce système sera maintenu, peu de choses pourront être modifiées¹⁸. Inversement, ceux qui s'opposent à la nouvelle loi sont accusés de défendre leurs intérêts privés — la mafia des cours particuliers — ou de « résistance au progrès »¹⁹.
- 32 "Les défenseurs du système actuel », écrit un journaliste, « sont de vieux vétérans de la pédagogie, qui conservent un fonctionnement depuis longtemps révolu. »²⁰ Le ministre de l'Enseignement, quant à lui, renvoie ces critiques à « ceux qui cherchent à jouer un rôle, à s'opposer par principe ou encore ceux dont l'intérêt est de faire durer la situation actuelle ; plus précisément, les écoles privées aux frais exorbitants, qui délivrent les diplômes étrangers. Ceux-là précisément ne veulent pas que tous les élèves bénéficient des avantages et facilités qui, jusqu'ici, étaient l'apanage de ces écoles : leur compétitivité va en effet s'en ressentir. »²¹
- 33 Entre pédagogie et démagogie, le débat s'arrêterait là si l'on n'avait affaire également aux dessous politiques de la nouvelle *thânawiyya 'amma*. Au départ, le projet avait été déposé par le président de la commission de l'enseignement à l'Assemblée du Peuple. La presse d'opposition parle d'un blocage délibéré au sein de l'Assemblée, dont le président actuel n'est autre que l'ex-ministre de l'Enseignement. Ses innovations, plus particulièrement la réduction du cycle primaire de 6 à 5 ans, appliquée dès 1988-89, font aujourd'hui l'objet de critiques impitoyables. Le projet aurait été ignoré tout au long d'une session parlementaire²². Il aura fallu que le président de la République assiste à l'une des réunions de la commission d'enseignement du PND pour le débloquent et l'inscrire à l'ordre du jour de l'Assemblée²³ et, qui plus est, pour signifier l'appui politique du président de la République à une loi qui suscitait des désaccords à l'intérieur même de la commission

d'enseignement du PND et que, paradoxalement, l'opposition a soutenue à l'unanimité au moment du vote²⁴.

- 34 Outre ces péripéties, il fallait également faire avec les réticences d'une partie de l'*establishment* éducatif, qui estimait n'avoir pas été consultée. Outre les réserves émises par le Conseil national supérieur pour l'enseignement et la recherche scientifique, qui sont de notoriété publique²⁵ et dont les conflits avec les ministres successifs relèvent d'une quasi-tradition, le journal *al-Cha'b* ajoute que, hormis les fonctionnaires et les bureaucrates du Ministère, le projet a été conçu sans concertation avec les instances compétentes ; ni le Centre national de recherches pédagogiques — qu'un conflit oppose au ministre (*cf. infra*) —, ni le Syndicat des enseignants, ni des associations comme la Ligue de l'enseignement moderne n'ont été consultés. Ceux qui ont donné leur soutien au ministre sont ceux-là mêmes qui, auparavant, avaient assuré de leur soutien son prédécesseur pour des mesures douteuses qu'ils critiquent aujourd'hui²⁶.
- 35 Réparties sur deux ans, les angoisses de la *thânawiyya 'amma* seront-elles à moitié soulagées ? Le fait que, désormais, ce concours se déroule sur deux années et prévoit des possibilités de redoublement est-il en mesure de jouer à l'avantage de certains profils sociaux étudiants plutôt qu'à d'autres²⁷ ? Est-on en mesure de savoir si les cours particuliers seront réduits ou doublés ? On se gardera de faire le tri entre ce qui serait les « bons arguments » des uns et les « faux prétextes » des autres, ou l'inverse. Les retombées éventuelles du nouveau partage des savoirs qui atténue la dichotomie entre « scientifiques » et « littéraires » ne sont pas des moins importantes. Combien de fois n'a-t-on pas dit que les sciences exactes constituaient le terroir par excellence du fondamentalisme religieux, les candidats étant à la fois plus positivistes, plus studieux et plus ignares en matière de sciences sociales et de culture religieuse et historique ?
- 36 Plus fondamentalement, il semble que ce débat sur la *thânawiyya 'amma*, avec tout ce qu'il engage comme enjeux de la plus haute importance — la poursuite des études universitaires pour une partie de ceux qui ont achevé leur cursus scolaire — illustre dans une large mesure, au-delà de ses aspects politiques, les dilemmes du système éducatif ; d'une part, « déréguler » dans une certaine mesure, en introduisant les options, les sessions d'examen multiples ; d'autre part, maintenir en son état de centralisation l'issue de la sélection que représentent les modalités d'accès à l'université conditionnées par la moyenne obtenue à l'examen, modalités qui sont peut-être ce qu'on a pu faire de mieux jusqu'ici, à la fois en termes d'arbitraire aveugle et en termes d'égalité des chances d'accès à l'université, cela bien évidemment en faisant abstraction des disparités sociales d'origine. Il ne faut pas se leurrer sur les vertus égalitaires de ce système ; il s'agit bien d'une sélection, mais elle a pour elle d'être anonyme, nationale, de se dérouler en une seule fois (pour toutes) selon un critère unique, qu'elle annonce et qui a pour effet de limiter les formes de favoritisme autres que celles induites par l'appartenance sociale. Sélection qui, enfin, a cette vertu d'être acceptée par les intéressés dans la mesure où elle paraît reposer exclusivement sur les mérites des élus. Dans une société où les clientèles n'ont aucun mal à inventer tous les modes de contournement possibles et imaginables — on en verra des exemples plus bas — la moyenne obtenue à l'examen final comme critère unique d'accès à l'université fait figure de dernier verrou, au même titre, sinon bien davantage qu'une constitution où la gratuité de l'enseignement public est inscrite noir sur blanc.
- Ordre et désordre ; qu'est-ce qu'une journée scolaire ?

- 37 C'est aussi aux innovations de la rentrée 93/94 que l'on doit cette question. A en juger par les débats, la réponse est loin d'être évidente. La mesure est l'annonce du retour progressif à la journée scolaire complète. Il faut, pour en comprendre la portée, savoir que sur un total de 25.000 écoles, 11 % (2.780) fonctionnent en double période (*fatra*) et 8 écoles seulement (0,003 %) en triple période au long d'une même journée. En d'autres termes, un seul bâtiment scolaire peut contenir deux, voire trois écoles.
- 38 Cette pratique permettait jusqu'à présent de doubler les effectifs pour pallier le manque de bâtiments et, en même temps, de faire s'achever la pseudo-journée scolaire à midi, ou au contraire de la faire démarrer à 17 heures. Le retour au système de la journée scolaire complète se fera progressivement d'ici à 1997²⁸. Il doit d'ores et déjà être appliqué dans 15.000 nouveaux établissements, ainsi que dans les anciennes écoles publiques qui en auraient les moyens et qui, fonctionnant sur une unique période, n'en cesseraient pas moins leurs cours à la demi-journée²⁹. La « réforme » de la journée scolaire prévoit ainsi des pauses plus grandes, des récréations plus longues, davantage de sports et d'activités. Globalement, l'élève devra passer le plus clair de sa journée à l'école. Aujourd'hui, l'application de cette réforme est laissée au choix des établissements. La presse d'opposition a parlé de marches de protestation des élèves du secondaire — une première — contre cette mesure, de même que de grèves localisées d'enseignants. L'on a pu relever, chez les responsables, la dénonciation rituelle de « ceux qui s'opposent à la réforme pour protéger leurs intérêts particuliers » ; qui d'autre que « la mafia des cours privés » ?³⁰
- 39 Anodine et technique en apparence, une telle question n'en est pas moins chargée d'implications. Des implications d'ordre pratique, d'abord, puisque c'est le rythme de la vie quotidienne de toute la famille — récupérer l'élève à la sortie de l'école ou après les heures de travail — qui en est affecté. D'autres implications moins concrètes mais non moins importantes, ensuite, puisque cela suppose, dans une certaine mesure, une sorte de transfert d'autorité à l'école, laquelle, en échange, assume une responsabilité plus lourde. C'est bel et bien la question du rôle pédagogique de l'école qui est posée ; question qui revient dans les discours de manière incantatoire mais qui, dans les faits, face à la précarité des ressources et des équipements, cédait le pas à celle portant sur le rôle didactique ; et tout mène à croire qu'à cet étal de fait, les familles égyptiennes s'étaient depuis fort longtemps adaptées, l'école se chargeant d'apprendre aux élèves le savoir, la famille de leur désapprendre les éléments nocifs — les « gros mots » par exemple — acquis à l'école. Nombre de parents d'élèves ne voient pas d'un bon oeil ce nouveau système, en vertu duquel quelques heures de plus sont soustraites à l'autorité parentale³¹.
- 40 L'hebdomadaire *al-Ahâli* a réalisé une enquête par questionnaires auprès de 500 personnes dans le gouvernorat de Minufiyya et il en ressort d'autres aspects. Qu'en est-il des enfants qui travaillent et qui seraient acculés à un choix dont tout mène à croire qu'il ne sera pas favorable à l'école ? Et que dire de ce soudain engouement pour les activités parascolaires promues obligatoires, alors que le système scolaire reste obnubilé par l'examen de fin d'année ? Plus prosaïquement, que doivent faire les petites élèves pour lesquelles se rendre à l'école n'est pas évident, s'il faut rentrer encore plus tard le soir et avec des moyens de transport problématiques ? Et en quoi les « activités » leur seraient-elles bénéfiques alors que les garçons monopolisent le terrain de foot — la seule activité — pendant que les travaux ménagers attendent les filles à la maison ?³²
- 41 A cela s'ajoute enfin cette question : rester à l'école pour faire quoi ? Pour les uns, « il ne faut pas que l'école devienne une prison ; cette mesure incite à l'abandon scolaire »³³. Comme l'a écrit *al-Wafd*, « de louables intentions, certes, mais qui nécessitent des

équipements, des locaux et de l'espace. Une récréation plus longue ne sert pas à grand chose si elle n'est pas mise à profit ; dans ce cas, le temps de repos et d'étude au retour à la maison sont perdus pour l'élève, qui rentre chez lui plus tard sans avoir profité du temps supplémentaire passé à l'école. Aussi ce louable projet rencontre-t-il des résistances tant de la part des élèves et de leurs familles que des enseignants, qui ne voient pas d'un bon œil s'allonger une journée scolaire déjà peu rentable."³⁴

- 42 Selon un enseignant de culture physique, le ministre aurait mieux fait, avant de prendre sa décision, de commencer par une tournée des écoles pour voir l'état des locaux. Selon un autre enseignant, cette mesure exige des espaces de jeu, de sport et des équipements ; prévoir une tranche horaire plus grande pour les activités para-scolaires sans en prévoir les moyens revient à tasser plus longtemps les élèves dans les cours des écoles, déjà exigües³⁵.
- 43 Mêmes remarques pour le Parti du Travail, dont le président de la commission d'enseignement salue la décision du ministre — une fois n'est pas coutume — tout en estimant que « dans le fond, c'est une bonne décision, mais sa mise en œuvre nécessite une préparation tant au niveau des équipements des écoles et de leurs bâtiments qu'au niveau des conditions de travail des enseignants. Que la journée scolaire complète soit limitée pour le moment aux écoles qui en ont les moyens. Que d'autres bâtiments scolaires soient construits pour équilibrer la densité des classes, et qu'on y prévoie à l'avance des terrains de jeu, des enseignants spécialisés et des entraîneurs pour les activités para-scolaires. »³⁶
- 44 La question des ressources allouées aux écoles est, certes, le principal problème auquel se heurte l'application de la journée scolaire complète. Cependant, au-delà, il semble que se pose en filigrane une question autrement plus sensible : celle qui porte sur l'adéquation entre école et société. Perçues sous cet angle, les « pesanteurs et résistances sociologiques » relevées seraient-elles l'indice que la « société réelle » est le véritable obstacle à franchir, n'étant pas assez « bonne » pour son école ?
- 45 Sans poser la question, le commentateur d'*al-Gumhuriyya* ne se trompe pas d'enjeu en donnant cette réponse, et les références qu'il mobilise sont significatives :
- « Il n'est pas vrai que nous sommes incapables d'appliquer ce système, qui était en vigueur autrefois dans toutes les écoles et qui ne s'est interrompu qu'en raison de la crise des bâtiments scolaires. Autrefois, les internats étaient très recherchés et la journée complète était caractéristique de ce que l'on appelait les écoles étrangères — aujourd'hui écoles de langues — qui représentaient le modèle d'excellence pédagogique. Dans les années 50 et 60, l'orientation nationaliste en matière d'enseignement a repris pour son compte ce fonctionnement en commençant par les *madâris qawmiyya* (écoles payantes, produit de la mise sous la tutelle du Ministère de certaines écoles laïques étrangères et des écoles des sociétés de bienfaisance en 1957 ; la référence n'est pas fortuite) qui n'avaient rien à envier aux écoles étrangères. Elles fonctionnaient de 8 à 16 heures, n'avaient pas plus de 20 élèves par classe. A la maison, l'élève n'avait à faire que ses devoirs, le reste était assuré en classe, Les cours particuliers n'existaient pas et la discipline était respectée par tous (...). Peut-être y a-t-il eu des erreurs dans l'application de cette mesure ; le ministre doit les soumettre à l'examen pour gagner le soutien, et non une protestation qui se traduirait par le rejet en bloc des institutions d'enseignement. »³⁷
- 46 Le modèle de référence est éloquent. Dans tout cela, « l'école d'État qui n'a rien à envier à l'école privée » est plus que de l'imagerie nostalgique. Posons la question : ce qu'est

l'école publique aujourd'hui, ce qu'on identifiera comme ses zones d'ombre et ses échecs, ne serait-ce pas aussi, et simultanément, l'indice — sinon le prix — de sa réussite ?

Ordre et désordre ; qu'est-ce qu'une année universitaire ?

- 47 La rentrée 93/94 est placée sous le signe de la discipline ; celle des universités fera l'objet d'une mesure émanant du Conseil supérieur des universités, encore moins populaire semble-t-il que la journée complète des écoles. En vertu du nouveau système, l'année universitaire et les cursus sont répartis en deux sessions qui font l'objet de deux examens, en milieu et en fin d'année. L'objectif énoncé est de pousser les étudiants à étudier régulièrement tout au long de l'année universitaire plutôt que de potasser leurs cours durant le dernier mois qui précède l'examen³⁸. Procédé classique compte tenu du fait que, comme tous leurs semblables, les étudiants égyptiens préfèrent les pelouses de l'université à ses amphithéâtres et que, parmi eux, existe une minorité dévoyée qui préfère les manifestations au travail en bibliothèque.
- 48 La presse d'opposition relève avant tout dans cette mesure une tentative de démobilisation politique, qui intervient notamment à la suite de l'agitation qu'ont connue les universités dès les premiers jours de la rentrée³⁹ : intervention de l'administration et de la sécurité dans les élections universitaires pour exclure les candidats trop dérangeants, notamment islamistes, et exclusion de certains d'entre eux des cités universitaires. Les événements de mars 1994 en Palestine seront l'occasion également de manifestations étudiantes. Qu'il s'agisse du ministre de l'Enseignement ou des présidents d'université, les responsables rejettent toute forme d'activisme politique — a fortiori oppositionnelle — dans le cadre de l'université, cela dans la mesure où existent des canaux légaux — les partis politiques — prévus à cet effet. Un ensemble de mesures complémentaires dont, notamment, l'obligation de montrer la carte d'étudiant pour accéder au campus, vient compléter la panoplie.
- 49 C'est dans le même sens que va une « étude » (?) dont *al-Gumhuriyya* publie les « résultats ». D'après celle-ci, les manifestations étudiantes sont la meilleure illustration de l'échec des universités à réaliser leur « mission pédagogique et éducative », les enseignants d'université ne jouant pas leur rôle en matière de leadership et d'orientation des étudiants. Si ces derniers trouvaient chez leurs formateurs une écoute, tant de leurs problèmes personnels que des questions que leur posent certains événements d'ordre politique ou national, ils ne se révolteraient pas contre les règles et les traditions universitaires. L'absence de leadership « laisse la place libre à ceux qui leur inculquent des conceptions dévoyées et des conduites inacceptables »⁴⁰.
- 50 Ce ton paternaliste et autoritaire ne devrait pas faire illusion ; quoiqu'on en dise, les manifestations et leur répression constituent « ensemble » une tradition universitaire. Le système des *terms* est en soi peu susceptible d'y mettre fin, même si l'on sait qu'en période d'examens, la base étudiante est peu sensible aux appels de mobilisation.
- 51 Au-delà de l'objectif de « pacification » des universités, la mesure adoptée par le Conseil supérieur des universités a occasionné un conflit de compétences — un de plus — entre le Conseil, qui estime que sa décision a un caractère contraignant, et les facultés, qui considèrent que l'organisation des études relève de leur seule compétence. C'est plus particulièrement le cas des facultés de droit ; les matières juridiques ne se prêtent pas au « saucissonnage » et doivent être étudiées tout au long de l'année⁴¹. A cela s'ajoutent enfin les difficultés pratiques d'application de ce système, qui implique des examens en milieu

d'année alors que les manuels universitaires sont livrés avec un retard considérable, outre — selon certaines critiques — leur mauvaise qualité⁴².

Loin des réformes, loin du cœur ?

- 52 Tous les secteurs de l'enseignement ne sont pas également touchés par les réformes de la rentrée scolaire. Pourtant, les instituts *azhari* poussent comme des champignons sur toute la surface du territoire. Inégalement répartis certes⁴³, mais touchant quelquefois des régions où l'école du Ministère parvient à grand peine à s'établir. De l'université qu'on appelle « millénaire » et dont ils relèvent, les instituts *azhari* héritent de toutes les ambiguïtés, avec le prestige en moins. Un secteur constitué de 4.000 instituts, regroupant environ 1 million d'élèves dans les trois cycles — primaire, préparatoire et secondaire — équivalents aux cycles de l'enseignement général. A ceux-là s'ajoutent les instituts de formation des enseignants *azhari*. Pourtant, la part de dépenses annuelles pour un élève *azhari* équivaut au quart de ce qui est consenti pour un élève des écoles publiques « normales »⁴⁴.
- 53 Signe de décadence : des taux de réussite particulièrement faibles ; pour le certificat de fin d'études secondaire *azhari* ils avoisinent 25,2 % en lettres, 25,8 % en sciences et 29,2 % en mathématiques. Ils ne sont guère meilleurs pour le certificat de fin d'études préparatoires, où le taux ne dépasse pas 37 %. On retrouve des taux équivalents dans les instituts de formation des instituteurs ; 22 à 40 %⁴⁵. Il faut dire également que les moyennes d'admissibilité exigées dans ces instituts sont inférieures à celles des écoles. Mais au-delà des conditions de recrutement qui déterminent le public en amont, il semble que c'est au niveau de la vocation même de cette filière que se pose le problème. D'après une enquête d'*al-Ahrâm*, la faiblesse du niveau s'explique par la lourdeur des cursus, qui dépassent de loin les capacités des étudiants. Il fut un temps où le passage par le *kuttâb* (école coranique) assurait la préparation initiale à l'institut *azhari*. On n'y accédait qu'après avoir mémorisé le Coran. Or, les *kuttâb* ont vécu, ou presque⁴⁶. En outre, l'élève porte le poids de deux cursus : d'une part, celui du Ministère de l'Enseignement, correspondant, à quelques différences près, à celui enseigné dans toutes les écoles ; d'autre part, celui des sciences religieuses (Coran, *hadîth*, *fiqh*, *tawhîd*, *tafsîr*). Auparavant, l'élève du primaire n'accédait à cette filière que s'il y était préparé, et les voies de cette préparation étaient connues de tous. Aujourd'hui, il accède à l'école *azhari* faute de mieux, pour échapper aux affres de la *thânawiyya 'amma* et, en tout cas, ignorant tout de ce qu'est l'enseignement *azhari*⁴⁷.
- 54 Témoignage d'un responsable d'al-Azhar : « Les enseignants des instituts *azhari* n'ont pas les mêmes avantages salariaux que ceux du Ministère. Autrefois, la mémorisation du Coran était obligatoire pour l'accès au préparatoire ; aujourd'hui, il n'en est rien (...). Autrefois, un *azhari* inspirait le respect ; aujourd'hui, on lui demande de combattre l'extrémisme mais on en a fait la risée des médias. Autrefois, sa maîtrise de la langue était irréprochable ; la calligraphie, la dictée et la dissertation constituaient des matières séparées ; aujourd'hui ce n'est plus le cas. »⁴⁸
- 55 Cet « autrefois », à quoi renvoie-t-il exactement ? Réponse des *azhariens* : « La dégradation commence en 1953, quand l'État décide de pourvoir au budget d'al-Azhar alors que les *Waqf*, qui constituaient sa principale ressource, sont versés au budget de l'État. »⁴⁹
- 56 Pour un journal islamiste comme *al-Nûr* ou pour *al-Cha'b*, porte-parole du Parti du Travail, l'omission ne suffit pas à expliquer l'état actuel des instituts *azhari*, résultat d'un « complot délibéré ». Sur ce sujet comme sur d'autres touchant à l'enseignement, la

presse islamiste a largement repris les démonstrations d'une série de 18 ouvrages intitulée *L'invasion culturelle dans les cursus*, publiée à l'initiative d'un groupe d'enseignants assimilés aux Frères musulmans (cf. *infra*). L'un d'eux a pour titre *Le complot contre al-Azhar et ses enseignants*. Complot en trois temps dont le premier est, sans surprise, la modernisation nassérienne avec la loi de 1961. En 1989, les matières *azhari* sont réduites au profit des cursus du Ministère, appelés, dans le jargon *azhari* « matières culturelles » (*mawwad thaqâfiyya*). Dès 1992, on observe enfin une laïcisation insidieuse de cursus qui auraient dû être *azhari* et à la place desquels on impose les ouvrages du Ministère.

- 57 Ali Laban, auteur de l'ouvrage en question et conseiller des instituts *azhari* pour les matières pédagogiques et philosophiques, s'en explique dans le journal *al-Cha'b* :

« Une main invisible s'attaque à l'identité islamique des cursus. Depuis trois ans, des changements radicaux ont été introduits dans les cursus *azhari*, des fantômes complotent dans le noir pour produire une génération dévoyée. Avant tout, la catastrophe de la rénovation des instituts de formation des instituteurs. En 1989, le directeur général des instituts décide de supprimer le cursus de psychologie *azhari* agrémenté d'exemples islamiques pour imposer à sa place l'ouvrage standard du Ministère, vide de tout contenu islamique et de toute référence au modèle prophétique. Suppression également des ouvrages d'histoire de la pédagogie et de pédagogie islamique pour imposer les livres du Ministère. Et cela sans référence aucune à la pédagogie islamique, sinon comme illustration d'une phase révolue de l'histoire tout comme l'éducation chez les Romains et dans l'Égypte ancienne. En revanche, les écoles occidentales sont, elles, présentées comme le modèle de notre temps. Réduction, enfin, des cours de *tafsîr*, de *hadîth*, d'instruction civique islamique, de récitation et de *fiqh*. Quant aux instituts secondaires *azhari*, en section sciences, on a supprimé le tiers des cursus de sciences religieuses et sciences de la langue arabe pour ajouter plus de mathématiques, de sciences exactes et d'anglais. En lettres, le cursus de logique est amputé de sa composante islamique et l'on a également supprimé les commentaires islamiques qui concluaient l'étude de chaque philosophe occidental. Enfin, le cours de *Da'wa* (prédication) et de société islamique est tout simplement remplacé par le cours d'instruction civique du Ministère. Pour le cycle préparatoire, on observe une réduction générale des cursus de sciences *char'i*. La situation du primaire est encore plus grave puisqu'on y impose les ouvrages de connaissance générale fabriqués par les Américains et les juifs dans le centre financé par l'US AID. Dans le livre de lecture, la phrase : « Si je passe auprès d'un groupe, je leur dis : le salut de Dieu soit sur vous », est remplacée par : « Je leur souhaite le bonjour. »⁵⁰

- 58 Mais ceci n'est pas le seul son de cloche ; soucis de fidélité à l'identité spécifique de cette filière et prise de conscience des impératifs de changement ne sont pas inconciliables. *Al-Nûr* a posé la question à plusieurs spécialistes des sciences religieuses :

« Le style des ouvrages de sciences religieuses est loin d'être adapté au niveau des connaissances scientifiques de l'étudiant d'aujourd'hui. Ceci est dû essentiellement à la faiblesse de la formation linguistique (...). Nous voulons que l'étudiant *azhari* soit de son temps, et cela ne représente aucun danger de perte du *turâth*. Bien au contraire, la reformulation du contenu de ces ouvrages leur permettrait d'avoir leur place dans toutes les formations universitaires (...). Il est impensable qu'en *fiqh*, l'étudiant connaisse tout sur l'esclavage (*bâb al-riq*) et rien sur des questions contemporaines telles que les transactions financières ou le tourisme. »⁵¹

- 59 Cette volonté de modernisation va de pair avec la suspicion qui caractérise les rapports entre al-Azhar et l'État, d'une part, mais qui, d'autre part, semble également être l'expression de tensions historiques sans cesse renouvelées, au sein même de l'*establishment*, entre échelons supérieurs et décideurs, accusés de brader la spécificité de

la filière au profil de la sécularisation, et acteurs de base, défenseurs de la « mission historique ». C'est ce que semblent confirmer ces propos :

« Existerait-il des velléités d'incorporation de l'enseignement *azhari* à l'enseignement général, à l'instar des coups portés contre le primaire *azhari* après la loi de 1961 ? La suppression des sciences religieuses ou leur réduction porte atteinte à la mission d'al-Azhar. Il faudrait à l'inverse réduire les autres matières de manière à favoriser les cursus spécifiques à al-Azhar, compte tenu du faible niveau en langue et religion des diplômés *azhari*. Et d'ailleurs, pourquoi les manuels des matières séculières sont-ils ceux imposés et fabriqués par le Ministère ? N'est-il pas préférable qu'al-Azhar ait les siens propres ? »⁵²

- 60 On le voit, la revendication exprimée ici irait plus loin qu'une simple préservation du *statu quo* puisqu'il s'agirait non seulement de maintenir et de consolider les sciences religieuses, quitte à sacrifier en partie les séculières, mais en outre, ces dernières seraient susceptibles d'une formulation spécifiquement islamique, plus compatible avec la vocation d'instituts qui se réclament d'al-Azhar. Il y aurait, certes, à réfléchir sur le statut de cette filière qui fait figure de scorie, non seulement en regard du traitement qui lui est réservé en comparaison avec l'enseignement général, mais aussi en tenant compte du statut du cycle universitaire *azhari* dont la sécularisation semble sous certains de ses aspects (greffe des disciplines dites séculières) et, jusqu'ici au moins, « irréversible », pour autant qu'on puisse se permettre d'utiliser cette notion⁵³.
- 61 S'il semble y avoir unanimité sur l'identification des symptômes de la décadence des instituts *azhari*, les interprétations divergent. Sont-ils condamnés à la décrépitude du fait même de leur recrutement sociologique ? D'une inertie propre à cette filière ? D'une sécularisation outrancière ou inachevée, en tout cas mal assumée ? D'un « complot délibéré » ? Ou, plus fondamentalement, parce qu'aujourd'hui, hormis le fait qu'ils constituent une chance de scolarisation « par défaut » pour une population qui, sinon, n'en aurait pas d'autre (faible pourcentage, manque de places dans les autres écoles, proximité, garantie de moralité notamment pour les filles, perpétuation d'un héritage culturel familial, cécité) les instituts *azhari* voient leur raison d'être se diluer ? Cela pourrait expliquer le désinvestissement officiel. Inversement, cela n'explique pas le fait qu'aujourd'hui, selon les estimations du journal *Al-Uwa' al-islâmi*, 80 % des instituts *azhari* sont construits grâce à ce qu'on pourrait identifier ici comme des initiatives locales et communautaires⁵⁴. Le processus est à peu près celui-ci : collecte de fonds, construction d'une mosquée et d'un centre social comprenant crèche et clinique, le tout couronné par la construction d'un bâtiment selon une architecture qui se veut « islamique » et qui sera remis aux mains de la direction des instituts *azhari*. *Al-Nûr* donne l'exemple de Zarqân, un village du gouvernorat de Minufiyya où les habitants auraient réussi à collecter 2 millions de livres égyptiennes. Le village s'enorgueillit aujourd'hui de quatre instituts *azhari* pour garçons et filles dans les trois cycles, cinq centres de récitation du Coran, dix mosquées rénovées et un dispensaire de la « lumière muhammadienne ». Une faculté d'études islamiques est prévue⁵⁵.
- 62 Certes, le nombre des instituts *azhari* apparaît insignifiant au regard de l'empire de l'Education nationale. Mais l'insignifiance même de ses structures et leur survie grâce à une paradoxale « inertie des dynamiques locales » (si l'on peut se permettre cette expression) ne serait-elle pas l'indice que, dans cette société, une partie de la population, loin de rejeter l'école, veut tout simplement scolariser comme elle l'entend ? Ce qui voudrait dire également que dans cette même société, une autre partie se scolarise comme elle peut...

63 Des questions de ce type, la presse y répond d'autant moins... qu'elle ne les pose pas : le sujet n'est pas « porteur ». On évoque, certes, les réformes nécessaires, mais dans ce cas précis, le discours consensuel n'est plus de mise. La question posée est bien de savoir dans quel sens iraient ces réformes : fidélité à la vocation d'origine ou incorporation grandissante dans l'enseignement général ? Au-delà, on pourrait même se demander si ces réformes sont réellement souhaitées.

Libéralisation, privatisation

64 On savait que les deux notions ne sont pas exactement équivalentes. Les récents débats autour du système de l'enseignement sont peut-être une des illustrations les plus significatives de l'écart entre libéralisation et privatisation. Les appels au privé sont on ne peut plus explicites, sans pour autant que cela signifie un quelconque renoncement aux prérogatives de contrôle de l'État ; en dernière instance, celles-ci interviennent en arbitre, mais seulement quand la compétition entre les intérêts particuliers atteint le « seuil de tolérance » au-delà duquel le prix à payer devient plus coûteux que l'enjeu de la compétition. Inversement, on observe dans des filières publiques la mise en place de dispositifs privatifs partiels qui s'inscrivent résolument dans des logiques d'investissement et de « distinction » et qui se réclament de l'intérêt commun. Et les arguments ne manquent pas qui expliquent qu'en définitive, ou par ricochet (dynamiser par la compétition ou rentabiliser pour mieux financer), c'est bien au public que profitent ces dispositifs.

65 Deux constats viennent ajouter au caractère complexe des rapports public/privé en matière d'enseignement, d'une part, loin d'être le produit d'un quelconque processus de « libéralisation » (entendu comme action volontaire), l'école privée, issue des pratiques évergétiques et visées réformistes des élites, est une des constantes du champ éducatif moderne en Égypte et s'accommode en même temps de tous les dirigismes. Le même constat peut valoir pour l'école d'État qui, inversement, s'inscrit aussi bien dans des processus dits « dirigistes » que dans des politiques sociales libérales. Dans les deux cas de figures, l'espace d'intervention de l'État — représenté ici par l'éducation nationale — est décisif non seulement pour le public mais aussi bien pour le privé. Dans les deux cas, la part des dynamiques locales qui échappe aux régulations est considérable, aussi bien pour le privé que pour le public. Au-delà des modes de propriété que recouvrent les notions de public et de privé, ces notions recouvrent également des « valences » et des représentations.

66 A cela viennent s'ajouter les ordres de grandeur, et leur éclairage à ce sujet est décisif ; aujourd'hui, les établissements privés, tous genres et cycles confondus, regroupent au total 5 % des effectifs d'élèves, contre 95 % dans l'enseignement public. A eux seuls, ces chiffres permettent dans une large mesure de relativiser le débat, éclairant, d'une part, une sur-sélection imputable au privé et, d'autre part, la faiblesse de ses effectifs face à un enseignement public avec lequel il ne peut rivaliser. Deux aspects qui, ensemble, expliquent l'importance des enjeux et l'envergure des débats alors même que leur objet — 5 % des effectifs — semble dérisoire.

La mise en place d'un marché

67 On a parlé de constante s'agissant de l'école privée ; pourtant, ce à quoi l'on assiste aujourd'hui est plus que sa simple extension quantitative. La diversification de l'offre scolaire privée (orientée façon « discipline à l'ancienne » ou « nouvelle pédagogie », islamique, chrétienne, laïque, de langues, onéreuse, peu coûteuse, nationale, extra-territoriale, etc. ; il y en a pour tous les goûts mais non pour toutes les bourses), la

compétition entre ses diverses offres, toutes orientées par une logique de marché et enfin, la rencontre avec une demande solvable, tout cela a de quoi réunir les conditions d'un « marché de l'école privée ». Chose que n'était pas à même de constituer, il y quelques années, une panoplie beaucoup plus réduite, à la fois en termes de profils et de standards.

- 68 Avec la rentrée 1993-94, un dernier élément est venu compléter le dispositif. Ce marché de l'école privée, on en verra une illustration significative dans les spots publicitaires pour écoles privées — une première — qui font leur apparition sur les écrans de télévision quelque temps avant la rentrée scolaire. Au-delà, c'est le prestigieux *Al-Ahrâm* qui, à plusieurs reprises, consacre un plein cahier publicitaire à l'enseignement privé⁵⁶. Une bonne trentaine d'écoles et d'instituts font étalage de leurs prestations, annoncent de « bonnes nouvelles pour les élèves faiblement notés » en ayant soin de bien esquiver la question des frais scolaires. Au passage, les encarts publicitaires de certaines écoles renouvellent l'allégeance de celles-ci au président de la République, la campagne coïncidant avec celle du renouvellement du mandat présidentiel. Ecoles de langues, instituts d'hôtellerie et de tourisme (qui ont pour nom ABC, l'Ecole suisse ou l'Académie anglo-américaine, *Leaders*, Pionniers, etc.), formations diverses en informatique, de ce tableau on notera sans surprise l'absence de deux profils classiques qui, eux, se passent de publicité : aussi bien le privé modeste que la génération des anciennes écoles de langues chrétiennes. Aujourd'hui, les « écoles des bonnes sœurs » ont cessé d'être des plus onéreuses et n'ont plus l'exclusivité du recrutement élitiste.

Nouvelles écoles pour nouveaux riches?

- 69 C'est dans ces termes qu'est souvent posée la question. Faute de pouvoir y répondre de manière rigoureuse, essayons d'en examiner les termes. « Après les hôpitaux 5 étoiles, l'heure est aux écoles 5 étoiles », titre un hebdomadaire. Investissement ou éducation ? Le contenu de l'enseignement dispensé est-il à la mesure des piscines, des cours d'équitation et de ballet ou bien ne s'agit-il là que d'artifices destinés à justifier des bénéfices exorbitants ? Pour l'ensemble des écoles, la loi stipule que l'augmentation des frais scolaires ne doit pas dépasser 5 % par an, que les bénéfices réalisés ne doivent pas aller au-delà de 15 % du capital, le tout assorti d'une interdiction formelle de collecter des dons auprès des parents d'élèves pour quelque motif que ce soit. Dans les faits, cela se passe autrement. A l'entrée d'une école 5 étoiles, un garde en uniforme relevant d'une société de gardiennage privée. Après avoir traversé le hall couvert de marbre, d'où l'on peut voir apercevoir une cour immense, passage par les salles d'ordinateur, de musique, le gymnase, la salle de ballet. La surface totale de l'école est de 50.000 m², occupés par un millier d'élèves qui ont droit à des entraîneurs pour tous les sports pratiqués à l'école. Pas de leçons particulières. Cette année, il y avait 1.000 candidats pour 300 places, une classe ne devant pas dépasser 28 élèves. Les enseignants sont recrutés sur la base de tests et régulièrement évalués. Il en est de même pour le choix des élèves, dont les critères d'admission ne sont pas moins rigoureux : « Ici, l'on n'en prendra pas un dont le père est commerçant en ferraille ; on est très strict sur le niveau intellectuel de la famille » Propos d'un parent d'élève : « Les frais scolaires s'élèvent à 2.000 LE, auxquels s'ajoutent ramassage, repas, ordinateur, activités, etc. Même un bonjour, ça se paye. » Les exploiters étant toujours les autres, c'est le président de l'Association des propriétaires d'écoles privées qui proteste contre les nouveaux arrivants : « Si la politique d'octroi des autorisations d'écoles privées se poursuit au même rythme, l'offre va excéder la demande. Certaines écoles sont à proximité les unes des autres et se ressemblent. Des

investisseurs se sont mis à ouvrir des écoles privées qui représentent tous les attraits du gain rapide. »⁵⁷

- 70 Plus scabreuse est la destinée de l'école des *Leaders*. Titre de l'article : « Avant d'inscrire vos enfants, prière de vous renseigner au commissariat le plus proche ». Tout commence par un encart publicitaire dans un prestigieux journal, décrivant une nouvelle école de rêve, située sur de grands espaces aux abords de la ville et pratiquant la « méthode Montessori ». On y voit de beaux enfants jouant dans une cour ou devant des ordinateurs. « L'élite de l'avenir », titre l'encart. De plus, une banque prestigieuse figure parmi les souscripteurs. De quoi attirer de riches parents — 4.200 LE annuelles de frais scolaires, aux dires de l'un d'eux — qui, le jour de la rentrée, auront une mauvaise surprise : les locaux ne ressemblent en rien aux promesses, et en fait de « méthode Montessori », la journée scolaire se passe surtout en jeux divers, les parents devant assurer eux-mêmes le suivi des devoirs à la maison. La propriétaire de l'école, elle, rejette la responsabilité de ces malentendus sur l'incapacité des parents à saisir la portée d'une méthode « d'avant-garde » à laquelle ils ne sont pas préparés⁵⁸.

Ecoles de riches, écoles de cancrs ou le contournement du bac

- 71 Il est désormais possible de contourner la *thânawiyya 'amma*. Pour peu que les parents d'élèves puissent déboursier quelques milliers de dollars par an, ils ont la possibilité d'inscrire leurs rejetons dans des écoles privées qui décernent des diplômes étrangers, anglais ou américains pour la plupart. L'équivalence avec le diplôme national obtenue, les portes des universités leur sont ouvertes. Aujourd'hui, 36 écoles en Égypte délivrent le plus réputé de ces diplômes, le IGCSE anglais (International General Certificate of Secondary Education), dont le coût s'élève à 25.000 livres. Du coup, les détenteurs de ces diplômes se plaignent de discrimination car les 5 % de places qui leur sont accordées dans les universités sont jugés insuffisants.
- 72 On en trouvera un exemple — édifiant — dans cet article publicitaire qui, outre la photo du directeur, relate les avantages du diplôme anglais délivré par cette école : « Plus facile et moins cher que le diplôme de fin d'études secondaires » (!), le IGCSE commence dès la fin du cycle préparatoire. Il peut être achevé en deux ans, mais la loi exige que l'entrée à l'université ait lieu trois ans après le diplôme de fin d'études préparatoires. Des experts de Cambridge assurent l'inspection tous les six mois⁵⁹.
- 73 Le mauvais exemple est certainement celui de l'Académie égypto-américaine, qui a défrayé la chronique. Munis de leur diplôme étranger payé au prix fort et en devises, les élèves se présentent au service des admissions de l'université. Après contact avec le Ministère américain de l'Education, il s'avère que le diplôme en question n'est pas reconnu comme diplôme national dans son pays d'origine. L'autorisation est retirée, l'école fermée et ses élèves transférés vers d'autres écoles, où ils ne seront admis qu'après examen. Commentaire du journaliste : « Je suis à 100 % pour l'enseignement américain, que j'admire beaucoup ; la seule réserve étant que celui-ci soit reconnu dans son pays d'origine. Il est regrettable que cette école vienne entacher la réputation de cet admirable système. »⁶⁰
- 74 *Al-Ahrâm* dresse un tableau plus sévère. Une école peut décerner aux élèves un diplôme équivalant au bac (quelquefois, celui que souhaite l'élève) avec une moyenne fixée hors de tout contrôle du Ministère. Une de ces écoles a été fondée dans des conditions exceptionnelles au moment de la guerre du Koweït ; en fait, son propriétaire l'avait transférée en Égypte pour les Koweïtiens qui s'y étaient réfugiés. Les conditions exceptionnelles sont révolues, mais l'école est toujours là. L'on dit qu'en raison des

services offerts, eux aussi « exceptionnels », les frais sont passés de 1.000 à 4.000 dollars (10.000 pour d'autres). Une école équivalente avait été fondée sur la route d'Isma'iliyya (cf. *supra*). Aux USA même, on ne peut accéder à l'université sans le Standard Achievement Test (SAT) ; à l'étranger, il a lieu sous le contrôle de la Fullbright Commission, mais ses représentants en Égypte n'ont pas été sollicités (...). Devant les bureaux d'admission aux universités, des dealers proposent divers diplômes américains à ceux qui ont raté la chance d'accéder à la faculté de leur choix : ils peuvent l'obtenir au bout d'un ou deux semestres. La seule condition pour avoir, par exemple, le diplôme dit de la « Military Academy » américaine, qui ouvre la porte de toutes les facultés, est d'avoir le certificat de fin d'études préparatoires. Des élèves l'ont obtenu puis sont restés chez eux deux ans en attendant l'échéance prévue par la loi (...). L'année dernière seulement, une seule de ces écoles a payé 2 millions de LE d'impôts. Certaines d'entre elles, qui regroupent les fils de stars et les élèves médiocres, ont eu un taux de réussite de 100 % et des moyennes s'élevant de 85 à 90/100, alors que des écoles publiques avaient un taux de réussite de... 0 %. Sans doute ces élèves n'ont-ils pas eu l'occasion de réussir par la fraude, et sans doute est-ce cela aussi qui explique que, dans le secteur de l'enseignement, la privatisation soit plus rapide que partout ailleurs !⁶¹

L'université en extra-territorialité ?

75 L'une des portes ouvertes par la « dérégulation » de l'enseignement permet à ceux qui en ont les moyens de poursuivre leurs études universitaires dans les spécialités de leurs choix sans être soumis aux conditions préliminaires de notation au bac. Alors que l'accès à médecine ou polytechnique exige des moyennes frisant les 90% sinon davantage, certaines universités étrangères n'en demandent pas tant. Il s'agit plus particulièrement de celles de l'ex-Union soviétique. Moyennant 12.000 dollars par an, il est possible, avec une moyenne de 50%, de s'inscrire par exemple dans des universités russes qui, par ailleurs, sont les moins chères. L'opération est gérée par un bureau d'import-export avec l'accord du centre culturel russe (...). Réponse du responsable du bureau quant aux possibilités de transfert vers les universités égyptiennes : « Avec du piston, tout est possible ». Pour le secrétaire général du Conseil supérieur des universités, chaque élève a le droit de s'inscrire dans l'université étrangère de son choix, mais il en assume la responsabilité : « Il y a des diplômes étrangers non reconnus par le Conseil. Les transferts se font en vertu des dispositions du décret 354 de 1991, qui amende l'article 87 du règlement des universités. Les diverses publicités relèvent de la responsabilité de chacun et ne sont pas de notre ressort (...) ». A la faveur de ce système, l'on voit ainsi fleurir les annonces publicitaires « Bonne nouvelle : la société X permet aux étudiants reçus au bac ou équivalent d'obtenir le BA de médecine ou de polytechnique de l'Académie Volggrade de Russie. » « Admission d'étudiants dans les facultés de technologie spécialisées de l'université Khirson en République d'Ukraine ; la société N. est heureuse d'annoncer que les délais de présentation des demandes ont été renouvelés pour les détenteurs du bac désireux d'obtenir le BA de polytechnique. En outre, les demandes d'inscription en doctorat dans les diverses spécialités sont admises. »⁶²

76 Dans les faits, ce n'est pas tant l'inscription dans ces universités étrangères qui est perçue comme scandaleuse et discriminante, mais l'étape qui la suit et qui n'est autre que le transfert vers les universités égyptiennes dans des filières équivalentes, un an voire quelques mois plus tard. Ces dernières années, ont été admis les transferts de nombreux étudiants inscrits dans des universités étrangères (Roumanie, Hongrie, Tchécoslovaquie) notamment dans les filières cotées de médecine, médecine dentaire, pharmacie et

polytechnique. Ces admissions ont fait fi des dispositions arrêtées par le Conseil supérieur des universités, qui exigent que l'étudiant ait passé et réussi sa première année dans son université de première inscription, que le cursus suivi soit équivalent à celui de la filière égyptienne, que la moyenne obtenue au bac ou équivalent ne soit pas inférieure de plus de 5 % à la moyenne d'admissibilité exigée par la faculté dans laquelle il souhaite être transféré, que l'élève ait accompagné un de ses parents résidant et travaillant de manière officielle et permanente à l'étranger et que son retour au pays soit définitif. Ces conditions relativement draconiennes ont pour but de limiter le phénomène. Pourtant, selon un rapport de la Commission de l'enseignement de l'Assemblée, ont été admis les transferts de 1.766 cas qui ne correspondaient pas aux critères, dont 853 en 1989-90 et 913 en 1990-91. Certains n'ont pas passé ni réussi leur première année à l'étranger, ou n'avaient pas une moyenne suffisante ; pour d'autres, la profession du père, fleuriste ou entrepreneur en bâtiment, ne justifiait en rien le séjour à l'étranger ; d'autres, enfin, n'ont pas quitté le territoire, se contentant d'une inscription formelle via les bureaux du Caire. De leur côté, les universités ont perçu des dons de la part de ces étudiants lors de leur admission. En juin 1991, le Conseil d'État a réitéré les conditions d'admissibilité de ces étudiants dans les universités égyptiennes⁶³.

Privatisations par le haut ?

- 77 A ces modalités vont s'ajouter celles qui émanent de l'intérieur même de l'enseignement public ; une qualité de service présentée comme supérieure aux standards généraux, ou une dérogation aux conditions d'accès auxquelles sont soumis les ayants droit à la gratuité, justifieront sans difficulté la mise en place de filières payantes au sein de l'enseignement public. Par « effet de diffusion », celles-ci permettront à leur tour « d'améliorer le niveau général », de favoriser la compétition ou de pallier l'insuffisance des ressources nécessaires au financement de la gratuité. En outre, cela permettrait d'attirer vers les établissements nationaux une demande solvable, en quête d'une meilleure qualité d'enseignement, demande qui, sinon, risque de se détourner vers l'offre privée concurrente. Mieux encore, ces dispositifs de qualité supérieure permettront d'améliorer la compétitivité des diplômés de l'université nationale sur le marché du travail. On le voit, l'arsenal des arguments mobilisés balise plusieurs registres, allant de l'efficacité gestionnaire au corporatisme en passant par la rationalité économique et la préférence nationale.
- 78 Il en est ainsi par exemple de la mise en place, au sein des divers départements universitaires, de filières dites de langues étrangères. « Une faculté de l'université du Caire concurrence l'université américaine », titre *al-Ahrâm*. Le Conseil de l'université du Caire a adopté le nouveau règlement du département en langue anglaise de la faculté de commerce ; 150 étudiants seulement y seront admis et, tous les cours étant diffusés en anglais, ne seront recrutés que des enseignants ayant obtenu leur doctorat dans les universités américaines ou britanniques. L'admission requiert une moyenne de 74/100 au bac et de 80/100 en anglais. A partir de la deuxième année et jusqu'à la quatrième et dernière année, les étudiants ayant obtenu la mention « excellent » seront dispensés de 50 % des frais et les détenteurs de mentions « très bien », de 25 %⁶⁴.
- 79 Le doyen de ladite faculté s'en explique : « Les sociétés d'investissement, les bureaux d'études et les banques étrangères préfèrent les anglophones. Quant aux frais d'inscription, ils s'élèvent à 1.000 LE payables en une seule fois lors de la première inscription, auxquelles s'ajoutent 900 LE par semestre et 650 LE pour les manuels. »⁶⁵

Notons au passage que les frais d'inscription standard, dans cette même faculté, sont de l'ordre de 20 LE.

L'université ouverte

- 80 C'est dans la même logique que se situe le nouveau système des universités ouvertes. Le projet en avait été soumis au Conseil supérieur des universités en avril 1987. Adopté en 1990, il est mis à exécution un an plus tard. En vertu de ce système, les universités ouvrent certaines de leurs filières à ceux qui pour une raison ou une autre, souhaitent poursuivre ou commencer des études universitaires. Femmes au foyer, fonctionnaires désireux d'accélérer leur promotion ou de se reconvertir dans d'autres domaines, retraités en mal d'activité... peuvent ainsi se retrouver sur les bancs de l'université, moyennant des droits d'inscription élevés. Jusqu'ici, les universités réservaient un statut spécial aux fonctionnaires ou aux mères de familles qui ne pouvaient suivre régulièrement les cours, statut qui n'impliquait pas de frais supplémentaires. Les droits d'inscription, dans les universités ouvertes, s'élèvent à environ 1.500 LE. Par ailleurs, toutes les filières ne sont pas ouvertes ; il s'agit seulement de celles dites « de pointe », celles liées au développement ou très demandées sur le marché de l'emploi (gestion, finances, informatique, agronomie, PME) ou encore celles dans lesquelles on déplore une lacune importante (enseignants de langues étrangères). Le système consiste à pourvoir les étudiants en manuels et supports audiovisuels de manière à réduire les heures de cours⁶⁶. C'est ainsi qu'en vertu de ce système, les campus généralement désertés durant le week-end se remplissent désormais d'une intense activité et sont hantés par un public au profil particulier.
- 81 Le système a été diversement apprécié ; on citera, entre autres avantages, le fait qu'il évite aux élèves de recourir aux universités étrangères⁶⁷, et qu'il aura pour effet de moderniser les cursus et de renforcer la technicité dans certaines filières en prenant en compte les demandes du marché. Les points faibles étant que ni les campus ni les enseignants ne sont encore suffisamment équipés pour assurer le fonctionnement de ce système et qu'il y a un risque de détournement des enseignants de leur vocation d'origine. D'autre part, « comment pourra-t-on refuser la réussite au candidat quand son diplôme est si cher payé ? »⁶⁸
- 82 Ainsi, le système créait une nouvelle demande tout en contournant les problèmes des universités, à commencer par la taille des effectifs. Depuis la rentrée 93/94, les développements de l'université ouverte ont pris une nouvelle tournure. Fait significatif, le système a été rebaptisé *al-intisâb al-muwajjah*, « les externes orientés ». Il est intéressant de voir comment un dispositif si « innocent » en apparence a pu être perverti. Les externes orientés se sont mis à revendiquer des droits et des services équivalents à ceux des réguliers, arguant du fait qu'ils paient des frais d'inscription dix fois plus élevés. Ils se plaignent que les heures, de cours soient trop limitées et que l'administration les oblige à venir exclusivement le vendredi, jour de congé. De son côté, l'administration évoque la surcharge des salles de cours, soulignant que, comme son nom l'indique, il s'agit d'orientation et non d'enseignement ; les externes orientés sont munis d'une carte d'étudiant spéciale qui ne leur permet d'accéder au campus que les jours où ils ont cours. Le journal *al-Wafd* parle d'une « agitation » parmi les externes⁶⁹.
- 83 Intervenant un an plus tard, la mise au point faite par le ministre ne manque pas d'intérêt. Car en fait de femmes au foyer et de retraités, à qui aura profité le système ?
- « Cette année, nous avons admis 22.000 externes. La décision du Conseil supérieur des universités partait de certaines considérations, à savoir que ce type de

formation est exclusivement destiné à ceux qui, pour des raisons sociales ou économiques, ont dû quitter l'université pour travailler et souhaitent reprendre leurs études. Normalement, on ne devrait y accéder qu'après l'âge de 30 ans ; certaines filières sont orientées vers la formation professionnelle exclusivement et ne délivrent pas de diplôme universitaire en tant que tel. Tel était du moins l'objectif, mais dans la pratique, ce système s'est transformé en voie détournée pour accéder à l'université. Quand un étudiant qui a obtenu 79/100 au bac ne peut accéder à une faculté qui en exige 80, et qu'un autre étudiant, ayant obtenu 50/100, peut y accéder parce qu'il est en mesure de payer une somme dont le premier ne peut s'acquitter, ceci est une atteinte flagrante à l'égalité des chances. Le Conseil a donc revu les conditions d'accès ; l'une d'elles est désormais que le candidat doit attendre 5 ans après le bac ou équivalent pour ne pas être en compétition avec les étudiants de sa promotion (...). Il en est de même pour les possibilités de transfert d'une université à l'autre, qui sont exclues de ce système puisque l'externe n'est pas tenu d'assurer une présence. Par ailleurs, les externes représentent une surcharge supplémentaire pour les universités qui décident du nombre d'étudiants qu'elles peuvent admettre. Ceux qui se présentent en externes puis font jouer leurs appuis pour solliciter un transfert tout en sachant dès le départ que les dispositions l'interdisent tentent d'exercer une pression inacceptable. A ce rythme, tous les étudiants se concentreraient dans les universités prestigieuses en délaissant celles de province. Autre aspect du problème : l'externe prend la place d'un autre étudiant qui aurait bien voulu accéder à cette université. »⁷⁰

Du privé comme provocation ; l'université privée

- 84 La controverse autour des écoles privées porte essentiellement, comme on a pu le constater, sur les nouvelles écoles aux frais onéreux et au décor tapageur. Le principe même de l'école privée n'est pas remis en cause. Autant celle-ci fait partie du paysage — à la fois par son ancienneté et par le poids socio-politique des catégories sociales qui y investissent pour l'éducation de leurs enfants — autant le projet d'une université privée a du mal à passer dans les représentations et les mœurs de cette société. Il est intéressant de souligner au départ que deux catégories de références étroitement imbriquées dans le discours, toutes deux d'ordre « éthique », sont simultanément mobilisées par ceux qui réfutent l'université privée : la première, sans surprise, touche à l'égalité des chances. La seconde, plus subtile et plus complexe, tient à la nature même de cette institution, aux valeurs qu'elle dispense et aux risques qu'elle implique en termes de construction d'un espace clos dont les normes échappent à tout contrôle. Et le parallèle implicite avec un exemple qui existe bel et bien — l'université américaine du Caire — n'y est pas pour rien. L'argument se résumerait en termes d'*extranéité*, mais il n'est pas réductible à cette seule dimension. Cela voudrait dire que, s'agissant de certains secteurs, de certains enjeux — ici, l'enseignement supérieur — le contrôle de l'État (effectif ou symbolique) serait en quelque sorte le garant d'un respect des normes, bafouées dès lors que se constituent en tant que tels des « espaces enclaves », producteurs de leurs propres normes, valeurs et styles de vie. On est dans l'ordre de la justification et l'on n'en sort pas puisque les arguments des uns n'ont pas la moindre chance d'être perçus comme « justes » (de justesse et de justice à la fois) par les autres et vice-versa. Pourtant, ce n'est pas la cohérence qui fait défaut. Il semble que dans ce cas précis, ce soit davantage la métaphore de la « cité »⁷¹ qui permet de caractériser une situation engageant plus d'enjeux qu'un simple débat autour du rôle du privé. « Cités de l'intérieur », de l'égalité des chances ou de l'harmonisation des valeurs et des cadres de référence se heurtent ainsi aux « Cités de l'extérieur », celles de la compétitivité, de la modernisation, du « temps mondial avec lequel il faut composer » et qui sont aussi celles du « bon usage » de l'universalité. Elles ne

sont pas réductibles à des clivages politiques⁷² même si elles en adoptent quelquefois les contours et les argumentaires.

- 85 Pour les partisans de l'université privée, c'est d'abord l'utilitaire qui prime ; ce projet permet en premier l'admission de catégories qui n'ont pas accès à l'université (pour cause de moyenne insuffisante ?). Par ailleurs, en attirant à nouveau des étudiants de l'étranger essentiellement des pays arabes), ce que les universités nationales ne sont plus en mesure d'assurer, l'université privée est source de devises étrangères. Côté nobles idéaux, ce projet représente une chance de créer (de toutes pièces) une université moderne idéale, libérée des contraintes bureaucratiques, pour former dans les meilleures conditions une génération d'enseignants et d'étudiants qui fait défaut aux universités d'État et pour limiter la fuite des cerveaux hors d'Égypte en offrant aux enseignants sur place, ou mieux encore à ceux qui se sont expatriés, des conditions de travail idéales.
- 86 A ces arguments, vont s'ajouter les « réponses aux réponses ». L'université privée ne peut pas être contre l'égalité des chances ; dans ce secteur comme dans d'autres, santé ou transports, il y a bien du gratuit et du payant, du public et du privé, du logement populaire et de luxe, des voitures privées et des bus collectifs et des trains de deuxième classe et de première. Après tout, si l'on a le droit d'envoyer ses enfants étudier à l'étranger, l'on a aussi bien le droit de leur faire suivre des études universitaires payantes sur place : l'université américaine en est la preuve. Et ne serait-ce pas une guerre insidieuse contre le secteur privé ? L'activité de ce dernier ne peut être contestée pour le principe dans quelque domaine que ce soit, tant qu'il en respecte les dispositions. Enfin, pourquoi ne pas admettre que l'enseignement puisse représenter un secteur idéal pour l'investissement des capitaux ? Argument technicien enfin pour répondre aux allégations de favoritisme et de recrutement d'étudiants « riches et médiocres » : les critères d'admission seront définis par des « spécialistes » et l'université ne pourra que maintenir un niveau d'excellence scientifique pour faire face aux universités d'État. L'on aura su ainsi en quoi consistent les arguments des opposants à l'université privée ; pétition de principe d'abord, ce projet va à rencontre de l'égalité des chances et il a pour effet de figer les différences de classe. Arguments techniques : il contribue à vider les universités d'État de leur potentiel, son effet d'attraction de capitaux ou de devises étrangères reste très limité et il est conçu pour des ayants droit qui se caractérisent par leur capacité matérielle et leur incapacité scientifique. Réponse à la réponse enfin : on ne peut comparer l'université privée aux trains de première classe et aux hôpitaux privés dans la mesure où la première crée des effets durables autrement plus importants que les seconds. On ne peut arguer de l'existence des inégalités pour créer les dispositifs qui ont pour effet de les reproduire et de les faire perdurer⁷³.
- 87 Tels sont en résumé les termes de la controverse ; les mêmes registres sont mobilisés de part et d'autre, qui touchent tant au principe même d'une université privée qu'aux modalités de sa mise en œuvre et à leurs retombées éventuelles, mais pour aboutir à deux constructions structurellement identiques et radicalement contradictoires.
- 88 Le plus paradoxal dans tout cela est que ce n'est pas tant la résistance des opposants qui bloque la mise de place de ce projet, que les conditions matérielles de sa réalisation. Diverses péripéties qui montrent bien les limites autant sociologiques que matérielles d'une « authentique » opération de fondation privée, ce qui est autre chose que la privatisation d'infrastructures qui existent déjà. C'est que les souscripteurs sont dans l'incapacité de collecter les fonds nécessaires ! Paradoxe des paradoxes : pour se constituer, cette université serait amenée à solliciter un don « gratuit » de l'État.

- 89 L'initiative avait été lancée il y a quelques années par le journal *al-Akhbâr* à l'initiative des frères Amin, célèbres journalistes. Pendant quelques semaines, le journal publie régulièrement des listes de souscripteurs, hommes d'affaires pour la plupart, et l'occasion est trop belle pour ne pas formuler les discours de circonstance ; des hommes d'affaires vertueux, soucieux d'autre chose que de faire du profit, prêts à investir dans un projet national de grande envergure, cela existe. Il est vrai, dans un sens, que ce projet rend compte dans une certaine mesure d'une volonté du capitalisme égyptien de produire des marqueurs de l'espace social autres qu'économiques. Mais en a-t-il les moyens ?
- 90 C'est seulement en janvier 1993 que l'Assemblée du Peuple adopte un projet de loi autorisant la constitution d'universités privées, dont le fonctionnement est soumis à diverses dispositions. Le rôle du Ministère de l'Enseignement est de veiller à ce que celles-ci soient respectées. L'étape suivante est la présentation du projet par ses fondateurs au président de la République. En effet, un décret-loi (101/1992) autorise la fondation d'une université privée dans Sadat City ; une ville nouvelle fantôme que les populations persistent à ignorer et dont le centre administratif désert aurait pu servir de campus à la nouvelle université. Ce projet est approuvé par le Conseil d'État, puis par le Conseil des ministres. Pourtant, l'université privée reste à l'état de projet.
- 91 Selon *Akhbâr al-Yawm*, le projet d'université privée de Sadat City se heurte à plusieurs difficultés. Le président de l'association des investisseurs de la ville déclare avoir reçu un ultimatum du ministre du Logement : à moins de recueillir 50 millions de LE ou de les obtenir comme prêt du don de l'État, les autorités responsables de la ville seront dans l'obligation de restituer aux associés leurs capitaux, qui s'élèvent à (ou ne vont pas au delà de) 11 millions de LE. Pour sa part, le président de l'organisme de développement de la ville déclare au journal avoir pris contact avec le secrétaire de la future université, au sujet de l'éventualité de tirer profit du centre administratif de la ville. A moins d'une décision rapide, les locaux abriteront la branche de l'université de Minufiyya dans Sadat City⁷⁴.
- 92 L'inauguration de l'université privée est ainsi ajournée d'une rentrée à l'autre. Pourtant — et l'on ne s'en étonnera pas — tant les opposants au projet que ceux qui le soutiennent font comme si elle existait déjà. Dans ce débat, la désignation constitue par elle-même un enjeu. Université *ahliyya* pour ses promoteurs ; c'est-à-dire produit de l'action des *ahâli*, du peuple ou des habitants, par opposition à « gouvernementale ». L'on voit ici la mobilisation d'une appellation qui avait été celle de la première université d'Égypte, fondée par souscription nationale en 1908, par les élites du pays. Pour les opposants, il n'y a pas de *ahliyya* qui tienne ; le peuple n'est pour rien dans ce projet d'université privée qui va jusqu'à usurper une désignation qui, dans la mémoire nationale, renvoie à tout autre chose, cela dans le but de fournir une caution nationale aux intérêts particuliers ; la souscription « nationale » de 1908 (que d'aucuns vont jusqu'à qualifier de nationaliste) a peu de choses à voir avec les gesticulations médiatiques d'une poignée d'affairistes et ses visées ne sont pas comparables à celles qui, aujourd'hui, animent les promoteurs du projet. « Appelons cela plutôt université d'investissement/reproduction », suggère un journaliste d'*al-Ahrâm*, Quand un médecin veut taire de son fils, qui rie peut accéder à l'université d'État faute d'avoir obtenu des notes suffisantes au bac, son héritier direct, il n'y a pas d'autre nom qui tienne. Accepter ceux qui peuvent en assumer les frais et qui n'ont pas le niveau scientifique requis, quand bien même on admettrait une certaine proportion d'étudiants « pauvres et méritants », reste une injustice à l'égard des autres universités⁷⁵. Dans tout cela, il n'est pas très aisé de faire la part des choses ; reproduction

directe, investissement de capitaux et *projeta* visées plus larges et moins immédiates semblent étroitement imbriqués, et peut-être est-ce une fausse question que de vouloir identifier, dans ces divers éléments, le « moteur principal » de cette initiative privée d'investissement éducatif. Hâmid Ammar, une des principales figures du paysage, pose la question en ces termes à propos d'un projet, encore à l'étude, d'université du Proche-Orient pour les sciences et la technologie : « Le secteur privé en est venu à apprécier les délices de l'investissement dans l'enseignement primaire et secondaire. En cela, il répond à des demandes tant *infitahi* que pétrolières ou professionnelles ; en effet, la langue étrangère s'impose sur marché du travail égyptien, désormais largement ouvert aux sociétés étrangères, internationales et multi-nationales. Il n'était pas étonnant que cet investissement éducatif se déploie en direction de l'université. (...) Le secteur privé prétend offrir une qualité d'enseignement supérieure à celle, dégradée, de l'enseignement public, et prend pour prétexte la nécessaire mise en place de filières spécialisées dans les secteurs de pointe et les nouvelles technologies, inexistantes dans nos universités (...). Il convient de noter ici que le premier article de la loi sur l'université privée stipule que « son objectif principal n'est pas la réalisation de bénéfices » (...). Examinons maintenant les termes d'un projet actuellement en cours d'élaboration, et dont l'objectif est de fonder une « université proche-orientale des sciences et de la technologie ». Selon le document de travail émanant du groupe d'investisseurs, le projet a pour but « la formation de diplômés de qualité exceptionnelle, en mesure de conduire le changement économique et social du pays au XXI^e siècle ». Pour les investisseurs, ce projet s'impose, d'une part, pour combler les lacunes de l'enseignement public et, de l'autre, pour répondre à des impératifs de développement économique moderne qui imposent un marché commun à l'échelle de la région. Nos investisseurs, hommes d'affaires, professeurs d'université, médecins célèbres et autres discutent ainsi de la nature de cette université, de son standing, de ses conditions d'accès dont les tests de culture générale et de langues, « les langues » étant ici, naturellement, l'anglais. En dépit de plusieurs points de divergence entre eux, ce qui fait l'unanimité est la nécessaire liaison avec une université américaine. Cette liaison peut prendre la forme d'importation d'enseignants américains, arabo-américains ou de transferts de savoirs en matière de recherche scientifique et de gestion de l'université. Le document propose ainsi de commencer par faire appel à un bureau d'expertise spécialisé dans ces questions pour concevoir le projet. Trois réponses de sociétés américaines seraient déjà soumises à l'examen. Bien des questions se posent au sujet de cette vague d'investissements privés dans le domaine de l'éducation et de leur engouement soudain pour la technologie. Il nous faudra désormais composer avec trois systèmes éducatifs autonomes et parallèles : l'enseignement général, l'enseignement *azhari* et l'enseignement privé ; autant dire trois « nations » ayant chacune son type d'éducation. A cela viendra s'ajouter un nouveau profil de gestionnaires issus des classes privilégiées. Cette nouvelle classe aura pour tâche, comme le note le document en question, de « refonder les pratiques et les conduites de l'individu en Égypte pour qu'il soit apte à s'adapter aux orientations économiques et politiques du siècle prochain ». Orientations dont le document dessine ainsi les principales caractéristiques, qui constituent autant de justifications du projet ; « effacement des frontières politiques et nationales, disparition des économies et des productions nationales en tant que telles, la fonction principale des économies de chaque région étant la gestion des rapports avec une économie mondiale centralisée qui aura pour effet de remettre en cause les liens de la citoyenneté ». Je me demande si les objectifs d'excellence scientifique et technologique ne consistent pas précisément à

produire une élite « libérée » de toute identification nationale, arabe ou universaliste, dont le seul langage sera celui du capitalisme du XXI^e siècle et des multi-nationales qui ne reconnaissent ni frontières politiques ni appartenances nationales (...). Je me pose également des questions sur la notion de Proche-Orient, le document en question ne faisant nullement référence au monde arabe ni aux pays arabes. Dans son acception occidentale, le Proche-Orient comprend des états non arabes dont Israël (...). « L'enseignement est-il le salut de l'individu ou de la collectivité ? La technologie se mesure-t-elle à faune de connaissances acquises ou de la manière dont sa mise en œuvre peut servir les intérêts de cette collectivité ? La fonction des élites est-elle de rompre avec leur culture ou bien de l'enrichir et d'en faire un apport au capital culturel universel ? Enfin, quelle est la réaction de nos universités, accusées de dispenser un enseignement dépassé ? Que comptent-elles faire face à ce mépris déclaré pour leur mission ? Vont-elles se contenter du fait que certains de leurs enseignants peuvent investir dans les écoles et les universités privées et contribuer ainsi, en toute connaissance de cause, à fabriquer une nouvelle classe productrice d'aliénation ? »⁷⁶

93 L'on comprend mieux, maintenant, que ce soit en termes de « cités » que l'on peut décoder ce débat, quand bien même il épouse les contours d'une polémique assez classique au demeurant. Que ce soit dans un débat sur l'université privée que prennent corps des options qu'on qualifierait « d'internalistes » et « d'extranéistes » — dans « université », il y a « universel » — cela mérite réflexion. Peut-être faudrait-il pour cela se remémorer la nature de l'enjeu en question. L'accès à l'université est un privilège. Les groupes sociaux concernés par cet enjeu défendent non seulement des intérêts mais aussi des représentations d'eux-mêmes, de la place et de la fonction qu'ils occupent dans une société, elle-même inscrite dans un « système-monde » ; l'on comprend que parmi ceux-là, une élite cherche à produire de nouveaux marqueurs de la distinction, en mesure de recomposer à la fois un champ culturel et un marché de l'emploi, voire une réinscription de la société dans un espace autrement défini, à la mesure de ses ambitions. L'on comprend aussi le refus d'une université privée dont la règle du jeu est précisément la mise en place d'une nouvelle « méritocratie » risquant de reléguer au statut de secteurs dominés (même au sein des dominants) ceux qui, jusque-là, avaient consenti tout l'effort nécessaire pour échapper à ce destin. Pour reprendre Boltanski, les grandeurs de la fortune ne devraient pas venir troubler celles de l'effort mérité. Tolérées au stade de l'école privée (et encore), elles ne le sont pas à l'université, dès lors que les écarts qui s'ensuivent sont pour ainsi dire irrattrapables, mais surtout intolérables au regard de l'investissement consenti dans la poursuite du cursus universitaire.

94 La question qui se pose à propos de la future université privée est bien celle de son inscription dans un paysage social, professionnel et national. Question formulée en termes de « paix sociale » par Sa'd al-Din Wahba, ancien ministre de la Culture et membre dirigeant du PND. Que l'on soit d'accord ou non avec son diagnostic, son témoignage caustique a l'avantage de l'exhaustivité :

"L'université privée est sur le point de devenir une réalité (...). On sait déjà qu'elle aura pour siège les bâtiments quasiment construits de Sadat City, bâtiments qui peuvent, en leur état ou après quelques modifications, servir à cet usage. Heureux hasard que l'université trouve des locaux tout prêts. Construire ses propres bâtiments aurait demandé plusieurs années de travail, ce qui aurait voulu dire encore plus de retard pour un projet mené avec un enthousiasme manifeste ; au point que d'aucuns ont fini par croire que l'université privée résoudrait les problèmes de l'enseignement universitaire. Par ailleurs," l'installation de

l'université privée résout le problème de ces bâtiments déserts qui avaient été construits, on s'en souvient, dans un but de décentralisation et pour désengorger une capitale asphyxiée en transférant à Sadat City quelques administrations. Des fonds publics énormes ont été investis et, sans le sauvetage de l'université privée, ces bâtiments seraient restés vides.

"L'on sait aussi qu'elle recevra au début quelque 5 à 10.000 étudiants, que les frais d'inscription s'élèveront, d'après ce que l'on dit, à 20.000 LE, qu'elle ne fera pas appel aux enseignants des universités égyptiennes mais en importera de l'étranger, et du meilleur cru : commerce et économie de Harvard, agronomie de Californie, électronique de Tokyo et ainsi de suite. Notamment pour les spécialités de pointe qui ne figurent pas dans nos universités. Certains de ces futurs enseignants seraient déjà arrivés pour évaluer sur le terrain les besoins de la nouvelle université. Si le montant des frais d'inscription vous dérange, l'université consentira 25 % des places disponibles à des élèves ayant obtenu des notes élevées et qui ne sont pas en mesure de s'acquitter de ces frais. Les notes conditionnant l'admission des étudiants payants seront précisées ultérieurement.

"L'Assemblée du Peuple, et les arguments des uns et des autres étaient parfaitement clairs. A commencer par les fervents partisans, le publiciste Mustafa Amîn, Hasab Allah al-Kafrawi, ministre de la Reconstruction, et le ministre de l'Enseignement. Ils ont avancé que l'Égypte avait besoin de nouvelles technologies de pointe et de nouvelles spécialités que nos universités actuelles n'offrent pas. Que cette université permettrait d'attirer les ressortissants des pays arabes frères qui se rendent en Europe ou aux USA et paient au prix fort leur formation. Qu'elle sera ouverte également aux étudiants égyptiens ayant des notes faibles et qui fuient vers Budapest, Bucarest ou d'autres capitales, à la recherche d'universités acceptant de les accueillir ; comparativement aux dépenses consenties pour payer ses études en devises étrangères, le simple voyage équivaut aux frais d'inscription de l'université privée, même si ces derniers paraissent exorbitants aux yeux des Égyptiens. Que le système d'enseignement en Égypte est en voie d'effondrement. L'État assumant l'enseignement scolaire et technique, l'université privée ne serait qu'un premier pas vers la prise en charge progressive de ce secteur par le privé.

"Les opposants ont d'abord avancé l'argument d'inconstitutionnalité, mais des experts de haut niveau ont déployé tout leur arsenal juridique pour démontrer qu'il n'en était rien. Ensuite, ils ont timidement avancé que les investissements pourraient être versés aux universités existantes pour leur rénovation, leur équipement en matériel, voire le recrutement d'enseignants de l'étranger. Argument inacceptable pour les partisans, qui rétorquent que dans ce projet, l'État ne verse pas un sou et qu'on ne lui demande pas de cadeau ; même les bâtiments seront loués ou rachetés. De plus, il est impensable que les bailleurs de fonds acceptent d'investir dans les universités existantes plutôt que dans un projet dont la vocation est l'investissement, et non le service. Il semble par ailleurs que les souscripteurs investisseurs aient droit à des avantages, et comment pourrait-il en être autrement : à partir d'un certain seuil de contribution au capital, l'on pourrait faire admettre un étudiant ou faire partie soi-même du conseil d'administration, pour peu que la somme investie s'élève à 1 million de LE au minimum. Pour les opposants, il s'agit bel et bien, en effet, d'un projet d'investissement qui a peu de choses à voir avec l'amélioration du niveau de l'enseignement ou une entreprise nationale. En outre, la présence d'enseignants étrangers, américains notamment, aura pour effet d'approfondir l'occidentalisation et la dépendance. Tels sont leurs principaux arguments, auxquels il convient d'en ajouter quelques autres que l'on s'est gardé de mettre sur la table (...). Il est grand temps maintenant de s'interroger sur le projet en tant que tel et non sur des considérations externes, cela sans vision préconçue qui nous ferait admettre ou refuser l'université privée en lui attribuant un statut idéologique. Cela fait longtemps que l'enseignement est devenu un secteur d'investissement. Il suffit de considérer les frais scolaires de certaines écoles privées pour constater qu'ils ne sont pas plus élevés que ceux de l'université

privée. Pourtant, il reste quelques questions qui ont besoin de réponse. Le diplômé de cette université qui aura, pendant 4 ou 5 ans, dépensé tout cet argent, sans compter tous les autres frais qu'occasionnent les études, qui paie ses enseignants en devises, qui, en théorie, devrait accéder à un savoir supérieur à celui des autres universités, ce diplômé, où sera-t-il embauché ? Certainement pas dans la fonction ou le secteur publics (ce qu'il en reste), où il percevrait le même salaire que les diplômés des universités de misère, sous-développées scientifiquement. Il se tournera donc vers le secteur privé pour être payé le double. Au niveau des diplômés et de la formation correspondront par conséquent un niveau de rémunération et de poste. Cela ne constitue-t-il pas — et de manière flagrante — un mépris déclaré pour nos universités égyptiennes, tant pour ce qu'elles seront dans le futur que pour ce qu'elles étaient par le passé ? Notre société est-elle en mesure de supporter de nouvelles différences de classe d'ajouter à celles qui existent déjà celles que l'université privée aura engendrées ? Sera-t-elle tolérée, cette nouvelle classe qui se constitue du simple fait qu'elle a les moyens de payer des frais exorbitants aux yeux de la majorité, et qui fera sans doute fièrement étalage de son savoir et de sa culture ? N'est-ce pas là étouffer nos universités, tant les nouvelles que les anciennes ?

"Si ces étudiants suivent les cursus des universités américaines ou européennes et en maîtrisent les langues, c'est eux que rechercheront les sociétés d'investissement constituées par des fonds étrangers, puisqu'ils en seront plus proches de par leur culture, qui est la culture d'origine de ces capitaux. Ainsi aurons-nous contribué à isoler une partie de notre jeunesse dans les investissements étrangers, à moins qu'ils ne préfèrent s'expatrier.

"Tout cela aurait été moins grave si les chances d'accès avaient été égales, si le critère principal avait été l'excellence et non l'argent. Si nous parlons aujourd'hui de 5 à 10.000 admis, il s'agira, dans quelques années, de bien davantage. Alors apparaîtront des castes privilégiées. Autre question à laquelle je voudrais que les responsables répondent : l'appartenance au conseil d'administration des souscripteurs versant plus d'un million de LE. Une digne habitante du quartier de Sayyida Zaynab, qui tient un honorable commerce de tripes et que je connais bien, s'est déclarée prête à contribuer à hauteur de 2 millions de LE. Peut-elle faire partie du conseil d'administration alors qu'elle ne sait ni lire ni écrire ? (...) Loin de tous slogans et de toute idéologie, et en ayant en vue les intérêts nationaux, sans critiquer dans le seul but de critiquer, ma grande crainte est que notre engouement pour le secteur privé nous fasse oublier un des principes fondamentaux de la suivie de ce peuple : la paix sociale. Un projet n'est pas réalisé dans le secret mais au vu et au su des millions de citoyens qui observent, se mettent en colère ou dissimulent leur ressentiment. Dans la réforme économique en cours, une grosse part du prix est payée par les classes aux revenus limités. Il faut longuement s'arrêter devant ce qui serait susceptible d'approfondir les différences de classe, car bien souvent, dans notre empressement, nous oublions la nature et la formation qui sont celles de notre société."⁷⁷

- 95 Il n'est pas certain que cet appel ait été entendu par les promoteurs, ceux de l'économie comme ceux de la culture. En tout cas, pas par le comité fondateur qui vient de se constituer pour prendre en charge la mise en place d'une université française en Égypte⁷⁸.

Des privatisations par le bas ?

- 96 On a jusqu'ici examiné des dispositions et des dispositifs. Les premières comme les seconds sont facilement attribuables au législateur ou à l'exécutif. Un enseignant d'université établit le bilan de la « privatisation/libéralisation » en ces termes : « Ce à quoi l'on assiste depuis quelques années est cette confusion soigneusement entretenue entre *excellence* et *discrimination* ; célèbre confusion dont on ressent les effets dans les histoires de transfert des universités étrangères de transit aux universités égyptiennes, dans les facilités accordées aux détenteurs de diplômes étrangers, dans le nombre

croissant d'instituts privés et dans l'appel à l'université privée. Tant que les comptes en banque des parents peuvent être délestés de 20.000 LE... Je ne parlerai pas ici des effets de tout cela sur la citoyenneté et l'identification à cette société. Que l'on s'en tienne au niveau pédagogique ; n'est-il pas préférable d'encourager les critères d'excellence plutôt que ceux de la discrimination ? A terme, c'est l'avenir qui est compromis. »⁷⁹

- 97 Cependant, les termes et les thèmes du débat sur l'enseignement suggèrent une autre piste ; la société elle-même pervertirait l'égalité des chances en générant les mécanismes de sa propre priva(tisa)tion. C'est, semble-t-il, la fonction que remplissent les cours particuliers, sinon dans le système d'enseignement, du moins dans l'économie du débat sur celui-ci. Les cours particuliers ont un double statut : ils constitueraient le point d'achoppement d'une égalité des chances qui, sinon, serait préservée. Ils sont en même temps le lieu où vont se concentrer les manifestations des disparités sociales d'origine face auxquelles le système d'enseignement ne peut rien, sinon réaffirmer son caractère public et gratuit. Mais on peut aussi arguer que ce système est « contre nature » dans la mesure où sa fonctionnalité est affectée par une sélection qu'il vaut mieux énoncer comme telle plutôt que de se méprendre sur les règles du jeu.
- 98 Il faut savoir tout d'abord que les cours particuliers sont une pratique répandue qui touche non seulement le milieu scolaire mais aussi l'université, plus particulièrement les années de diplôme national (fin de cycle) et la *thânawiya 'amma* par excellence. Mais il y a cours particuliers et cours particuliers ; alors que le débat aura tendance à tout « mettre dans le même sac », les cours particuliers correspondent à des standards de vie, des niveaux de revenus et d'éducation. Ainsi des *jet teachers* des écoles de langues, dont on se transmet les noms, avec lesquels on prend date un an à l'avance, jusqu'à l'étudiant en formation des instituts de pédagogie qui donnera des cours à l'échelle de son quartier. Il y a ceux qui se déroulent dans les beaux salons et ceux qui ont pour cadre les cages d'escalier ou les terrasses ; les cours individuels et ceux qui regroupent quinze élèves ; ceux que l'on prend avec un enseignant de l'école qu'on fréquente et qui peuvent entraîner des faveurs, et ceux qui sont donnés par un voisin ; ceux dont le prix peut aller jusqu'à plusieurs dizaines de livres de l'heure, et ceux qui ne dépasseront pas deux ou trois livres ; ceux, enfin, correspondant aux matières perçues comme les plus difficiles (mathématiques) et ceux dont on aurait pu se passer. On comprend qu'avec une telle diversité, la notion de moyenne ait peu de pertinence et qu'à moins d'une évaluation de la charge qu'ils représentent dans les divers niveaux de revenu, il est difficile d'en savoir plus sur ce que d'aucuns identifient comme le « fléau » du système d'enseignement égyptien, les cours particuliers représentant la privatisation déguisée ou le simulacre de la gratuité⁸⁰. Propos lourds de sens et de conséquences mais qui restent à vérifier. « Grâce à la mafia des cours particuliers, le principe de la gratuité de l'enseignement ne fonctionnent plus », titre un journal⁸¹.
- 99 Ainsi de ce débat en marge du nouveau bac : « Les députés se sont longuement arrêtés sur l'article qui impose 30 LE de frais d'examen. Pourtant, personne ne se demande combien une famille débourse en cours particuliers. D'expérience, cela pourrait s'estimer à 200 LE par mois pour un seul élève, aux dépens des autres nécessités premières de la famille ». Propositions du journaliste ; assimiler les cours particuliers à un délit ; ajouter 5 ou 10 LE aux frais scolaires, somme qui serait versée aux enseignants en remplacement des cours particuliers ; évaluer les performances des enseignants suivant le taux de réussite ; réactiver le projet de la chaîne de télévision éducative⁸², Autre suggestion d'un journaliste : l'adoption d'un projet de loi organisant les rapports entre enseignants et

familles, à l'instar de la loi organisant les rapports entre propriétaires et locataires des terres agricoles⁸³. Dans ces divers cas de figure, la raison invoquée — avec plus ou moins de pertinence selon les cas et les standards — est la densité des salles de classe : un cours reçu à l'école ne suffit pas à remplir sa fonction. L'une des conséquences de ce système, selon Hamid Ammar, est d'avoir fait de l'école un club de troisième classe, et de la maison une institution de troisième classe également. Les élèves se rendent à l'école non pour apprendre mais pour y passer du bon temps et rencontrer les copains ; ils ont le sentiment de se rendre à un club, de troisième classe forcément puisqu'on n'y trouve ni jeux ni distractions. De son côté, la maison devient école de troisième classe puisqu'on y prend des cours particuliers dont l'objet est la mémorisation dans la seule perspective de l'examen. Oubliées, les fonctions pédagogiques et didactiques⁸⁴.

100 Ce débat est aussi l'occasion d'échange d'accusations entre parents d'élèves et enseignants, les premiers estimant que leurs enfants sont soumis à des pressions — voire des menaces d'échec en fin d'année — s'ils ne sollicitent pas un cours auprès de l'enseignant, les derniers arguant du fait qu'en termes de pression, ce sont eux les victimes poursuivies par les élèves. Le débat constitue surtout l'entrée en matière du problème, combien épineux, des conditions de travail des enseignants. Le conflit prend quelquefois une tournure alarmante. Aux dires d'*al-Wafd*, la police des impôts et des finances publiques traque les enseignants. L'un d'eux est pris sur le fait et arrêté en plein cours devant ses élèves⁸⁵. Arguant du fait qu'ils perçoivent les salaires les plus faibles de la fonction publique, certains enseignants iront jusqu'à dire que le cours particulier est à l'enseignant ce qu'est le bureau d'études à l'avocat ou la clinique au médecin, lesquels peuvent mener de pair fonction publique et profession libérale⁸⁶. Après tout, les contradictions des enseignants ne sont que celles de l'État dont ils sont les agents. Un serpent de mer pour un Ministère de l'Enseignement pris en tenaille entre les doléances d'un personnel mécontent dont il ne peut satisfaire les revendications salariales, et la nécessité de réserver le minimum de crédit au système, voire de réhabiliter son image de marque.

101 De l'aveu même du ministre de l'Enseignement, les cours particuliers sont le résultat direct d'une perte de confiance dans l'école de la part des familles. Ils constituent à eux seuls un « enseignement parallèle » favorisé par l'incapacité des enseignants et la densité des classes⁸⁷.

102 Des mesures palliatives sont proposées. Ainsi des « mosquées qui partent en guerre contre les cours particuliers » : « 14 LE par mois pour des cours de récupération dans toutes les matières », titre *al-Gumhuriyya*⁸⁸. On reste plus perplexe face à une mesure prise par le Ministère de l'Enseignement ; il s'agit de l'institutionnalisation des cours de récupération qui ont lieu dans les écoles et sous leur contrôle, au début ou en fin de journée scolaire. Collectifs et moins coûteux pour les élèves que les leçons particulières, les cours dits de récupération font désormais partie de la fonctionnalité du système éducatif, permettant d'en pallier les insuffisances à la fois en termes de salaires — des enseignants — et de didactique — la salle de classe n'y suffisant plus.

La gratuité

103 Immanquablement, le point d'achoppement du débat sur l'enseignement comme lieu de rencontre des dynamiques publiques et privées est la question de la gratuité. Les uns la déplorent, d'autres s'en félicitent ; les uns proposent de la réduire, les autres de l'étendre, mais tous s'accordent sur le fait que dans la pratique, elle rend compte d'une certaine inadéquation entre l'école telle qu'elle est et la société ; soit parce que pervertie par des

mécanismes de sélection plus insidieux, qu'il faudrait combattre (*cf. supra*), soit au contraire parce qu'elle impose un état de fait contre nature, auquel cas, c'est à « l'état de nature » qu'il faudrait revenir. Ce débat recoupe largement les clivages politiques et mobilise fortement les références au passé proche de l'Égypte. Plus particulièrement, c'est la période nassérienne qui en constitue le point focal, un des effets de la mémoire sélective (et collective) étant d'occulter dans les esprits les politiques de gratuité antérieures à 1952. Il est important de noter que l'un des points qui reviennent régulièrement dans le débat rituel sur l'amendement de la Constitution porte précisément sur la gratuité (inscrite dans l'article 20). A ce titre — et symboliquement du moins, si ce n'est dans les faits —, cette gratuité inscrite dans les textes, constituerait un des verrous à l'accomplissement ou au « retour » des postulats du libéralisme. On en verra un exemple « nostalgique » dans ces propos :

"Autrefois, nous avions à Alexandrie un collègue Victoria, où le roi Hussein avait fait ses études. Des étudiants de divers pays arabes le fréquentaient car comme le lecteur le sait, c'était une école bien équipée : bâtiments, terrains de jeu, laboratoires... Le corps enseignant était de haut niveau. Puis vint la Révolution bénie qui décida, en 1956, de nationaliser l'école, à l'instar des écoles étrangères soumises au contrôle du Ministère de l'Enseignement. Il s'ensuivit une baisse considérable du niveau du collègue et le public s'en détourna. Nul n'y vint plus de l'étranger. Ce fut également le cas pour d'autres écoles, qui sombrèrent peu à peu (...). Nous proposons au ministre de revenir à un bon vieux principe et de mettre terme au principe actuel, qui a fait preuve de son échec. Que la gratuité soit limitée à l'enseignement de base, et que le Ministère lui consacre les ressources nécessaires à la mise en place d'écoles qui enseignent et éduquent. Le reste serait payant. Nous avons aussi proposé de supprimer les mesures de nationalisation des écoles privées et de lever la tutelle du Ministère qui les a corrompues (...). L'amendement de l'article 20 de la constitution semble s'imposer. Monsieur le ministre, je ne prétends pas que vous soyez responsable de ce problème, vous n'étiez pas encore au Ministère que le problème était déjà là, et cela grâce au socialisme — que Dieu mette fin à ses jours et à ses mythes. Mais je vous demande, à vous et à votre Ministère, de ne pas craindre de faire face au problème."⁸⁹

- 104 Le même propos est tenu au sujet des universités. Il est intéressant de noter que le discours sur l'inflation des diplômés a connu quelques inflexions dès lors qu'ont été mises à jour des données démontrant que c'est parmi les diplômés de l'enseignement technique, et non parmi ceux de l'université, que le taux de chômage est le plus élevé. Selon les chiffres donnés par le ministre de l'Enseignement, il serait de 12 % seulement chez les seconds, contre 44 et 43 % parmi les formations intermédiaires et pré-intermédiaires (encore faudrait-il ici s'entendre sur ce que l'on entend par chômage). L'orientation énoncée est désormais celle qui consiste à admettre un nombre plus grand d'étudiants dans les universités⁹⁰. Orientation que d'aucuns qualifient de démagogique, la quantité nuisant à la qualité :

"Le nombre d'admis dans les universités reste une décision purement politique, opération héritée du régime totalitaire et due au fait que la révolution a cherché à satisfaire le peuple à peu de frais sous prétexte de démocratisation de l'enseignement et d'égalité des chances. C'est une politique qui a fait preuve de son échec dans le domaine de l'enseignement, tout comme le secteur public dans le domaine de l'économie. Si l'État est revenu sur ce dernier, ne serait-il pas temps, également, de revenir sur le premier ? Nous accusons ici l'enseignement de masse et l'ouverture des portes de l'université aux grands nombres, ce qui a pour effet de gonfler les effectifs, de faire baisser le niveau, d'entraver la progression des meilleurs en raison de la présence massive des médiocres. Dire que les portes des universités sont grandes ouvertes pour satisfaire le citoyen qui cherche à relever

son niveau social par l'obtention d'un diplôme universitaire, est un argument grotesque qui fait de la science une marchandise vendue au rabais à ceux qui n'en sont pas dignes et qui a pour effet de porter atteinte à la dignité de l'université et des universitaires. Nombre de ceux qui ont réussi à passer les examens universitaires ne le méritent pas ; il aurait mieux valu pour eux et pour la société qu'ils se dirigent vers les formations techniques préparatoires ou secondaires s'ils tenaient à poursuivre leur formation."⁹¹

- 105 Au-delà de l'aspect caricatural et somme toute exceptionnel de ces propos, il reste que, par la façon dont ils perçoivent le *retour sur* la gratuité, ils illustrent aussi l'une des modalités d'un *retour au Libéral Age*. Modalité qui serait ici le rétablissement du principe élitiste. Mais ceci n'est pas la seule formulation possible.
- 106 On en trouvera une autre dans les propos du président de l'association éducative *Manâr al-'Ilm* (le phare de la science) : « Le problème de l'enseignement est principalement un problème de financement. Si la constitution stipule le droit à l'enseignement gratuit, celui-ci peut être respecté tout en rendant public le coût réel de l'enseignement dans les divers cycles et en appelant les parents d'élèves qui le peuvent à régler dans sa totalité ou en partie ce coût, sans contrainte ni obligation. L'on peut concevoir, à titre d'incitation, que les sommes déboursées à cet effet ne seront pas imposables. S'agissant de l'enseignement universitaire, l'on peut mettre au point un système de prêt sans intérêt que ceux qui le veulent pourront rembourser à tempérament après la fin de leurs études ou au début de la vie active. »⁹² Comme le montrent ces propos, on n'est plus ici dans la perspective d'un *retour*, mais dans celle d'une « *refondation* » ; une société civile, et hautement civique, il faut le croire — puisque ceux qui le peuvent prennent en charge les frais d'éducation — assume une partie des charges de l'État en matière d'enseignement. Mais ceci ne va pas sans contre-partie — déduction de l'assiette de l'impôt — et sans la mise en place de mécanismes inconnus jusqu'ici, comme le prêt étudiant.
- 107 Entre ces deux pôles, celui du retour et celui de la fondation, vient s'ajouter un troisième argumentaire visant à démontrer qu'à l'instar d'autres mesures de restriction de l'État-providence, la limitation de la gratuité est une *nécessité* quand bien même elle serait douloureuse ; c'est la logique des technocrates et, dans les discours officiels, l'argumentaire le plus fréquent ; il s'agit d'une redéfinition restrictive des ayants droit à la gratuité, permettant de n'en faire bénéficier que « ceux qui la méritent » ; que les riches paient pour les pauvres, telle est par exemple la rationalisation sous-jacente aux réductions des diverses subventions ; reste à établir, d'une part, la définition des critères de différenciation et, d'autre part, les nouveaux dispositifs de production de la « distinction » qui accompagnent fatalement ces orientations.
- 108 Ainsi, par exemple, ce constat : « L'élève d'une école privée paie des frais scolaires qui vont de 500 à 3.000 LE par an, quelquefois en dollars. Dès qu'il entrera à l'université, on lui dira : 10 LE par an suffisent. Et l'État prendra en charge les frais de sa formation universitaire pour un coût de 800 à 3.000 LE par an. »⁹³
- 109 Dans le même genre, le journal *al-Gumhuriyya* publie une série d'articles sous le titre « L'explosion démographique menace la gratuité » ; exemple assez significatif d'un type de traitement médiatique auquel on a souvent affaire. Des postulats — ou des poncifs, si l'on préfère — qui s'imposent par la force de leur évidence, sans que la moindre vérification vienne attester d'un quelconque rapport entre les prémisses et les conclusions.

- 110 "Dans les quelques prochaines années » (?), lit-on, les élèves du primaire seront 12 millions. Ils auront besoin d'un nombre d'écoles deux fois supérieur à celui existant actuellement, de deux fois plus d'enseignants et de laboratoires, et même bien davantage si l'on applique la réforme de la journée scolaire et si l'on veut réduire la densité des classes. Ceci signifie une charge de plus pour l'État aux dépens de la création d'emplois, de l'amélioration de la santé, des transports et autres services. L'État doit-il maintenir la gratuité pour tous alors que le niveau de l'enseignement baisse et que les élèves comptent de plus en plus sur les cours particuliers ? Pour un professeur de pédagogie, limiter la gratuité aux deux premiers enfants pénalise les autres. Certes, la solution serait de trouver des moyens adéquats de limitation des naissances. Ce qui ne correspond pas toujours à l'intérêt des familles. Il reste que la gratuite est une obligation de la société avant d'être celle de l'État, -que la notion de gratuité ne doit pas faire oublier que le citoyen paie des impôts (...)" Ce n'est pas là l'opinion d'autres éducateurs et sociologues interviewés, qui proposent la limitation de la gratuité au cycle obligatoire⁹⁴.
- 111 Curieuse formulation que l'on retrouve sous la plume d'un journaliste qui « n'est pas contre la gratuité », qui pense qu'elle est « devenue un mythe » et qui propose néanmoins de la « restreindre » : « Notre jeunesse », écrit-il, « est celle de la révolte. Ils veulent l'enseignement facile, l'emploi tout prêt, l'appartement et l'épouse, tant qu'à faire. Depuis plus de 30 ans notre système politique assure un poste à chaque diplômé, que ce soit dans sa spécialité ou non. Les études littéraires et théoriques se sont étendues sans prêter attention à l'enseignement technique (...). Des milliers de jeunes ne cherchent qu'à obtenir le diplôme qui atteste de leurs études universitaires. Peu importe le poste qu'ils vont occuper. En évoquant la gratuité de l'enseignement, on aborde une zone dangereuse. Sans être contre la gratuité — qui pourtant est devenue un mythe — nous pensons qu'il faut qu'elle ait des limites. Il s'agit de maîtriser le processus de l'enseignement en Égypte de manière à ce que les fils de paysans qui ont, certes, droit à l'éducation, accèdent aux instituts techniques agricoles pour aider leurs pères, plutôt que d'avoir aujourd'hui des terres en friche qui ne trouvent pas de cultivateurs. »⁹⁵
- 112 L'argument, ici, est encore plus sélectif dans la mesure où il s'agit non seulement de réduire la gratuité, mais encore de déterminer, en maîtrisant à l'amont les rythmes de l'enseignement, les trajectoires sociales des intéressés. En somme, si l'on prend pour exemple les propos critiques de la gratuité, l'imaginaire libéral ne brille pas encore par son originalité. Mais il faut croire que les défenseurs des « acquis sociaux » ne sont pas mieux lotis :

« La gratuité de l'enseignement depuis le cycle obligatoire jusqu'à l'université est sans conteste la meilleure réalisation de l'Égypte pendant ce siècle. Sans cette gratuité, les pauvres n'auraient pas pu accéder à l'enseignement, ni les fils de paysans et d'ouvriers obtenir les diplômes les plus élevés et occuper les postes importants. Depuis l'*infitah*, on appelle régulièrement à supprimer cette gratuité sous prétexte qu'elle a miné le pays. Propos illogiques puisque c'est dans la science que réside l'avenir (...). Comment concevoir le futur de cette société en supprimant la gratuité alors que l'analphabétisme sévit parmi la moitié des Égyptiens ? Nous avons oublié tous les apports positifs de la gratuité de l'enseignement et nous nous sommes soudain souvenus que « le niveau baisse » ; sans doute cela a-t-il ses raisons ; mais l'on a fait de la gratuité et du droit des pauvres le bouc émissaire de tous les échecs. Que l'on m'indique un pays développé dont la gratuité de l'enseignement aurait causé la perte. On n'est pas sans savoir les énormes ressources nécessaires au développement de l'enseignement. Mais qui en supporterait la charge ? L'ouvrier, le petit fonctionnaire et le paysan ou l'État, dans

la mesure où c'est bien à cet État que profitera en premier l'investissement dans l'éducation ? Réformer le système des impôts dans un sens plus équitable permet de trouver les ressources pour l'enseignement. Nous ne sommes pas contre le fait que les échecs scolaires répétés entraînent le paiement des frais d'enseignement, mais il faudrait que la gratuité soit garantie pour le restant des étudiants jusqu'à la fin du cursus. Limiter la gratuité à l'enseignement obligatoire encourage la rechute dans l'analphabétisme. On connaît les arguments de ceux qui s'opposent à la gratuité et le parti qu'ils tirent d'arguments relatifs à la situation économique ; on connaît aussi les mobiles qui les animent, mais les responsables de ce pays savent autant que moi, sinon plus, que ces propos « objectifs » cachent des intentions non objectives. Étranges, ces plumes qui appellent à alléger le fardeau des pauvres et en même temps à supprimer la gratuité. Que reste-t-il à ces derniers si on les prive du droit d'éduquer leurs enfants gratuitement ? »⁹⁶

- 113 Pas grand-chose en effet. Mais le maintien de la gratuité serait-il en mesure d'assurer « l'égalité des chances » ? Les pratiques des intéressés le confirment parfois, mais pas autant qu'il le faudrait si les hypothèses de l'école ouverte à tous avaient été entièrement fondées. Libéralisation et/ou privatisation de l'enseignement, ni l'orientation ni le débat dont elle est l'objet ne sauraient éclipser le fait que pour publique et ouverte qu'elle reste majoritairement, et qui plus est obligatoire, l'école n'est pas allée à tous et tous ne sont pas allés à l'école. On y reviendra. Enfin, ce débat aura montré une fois de plus que toutes les questions à propos de l'école sont loin de trouver leurs réponses dans l'école. Inversement, celle-ci en fait émerger d'autres qui débordent largement sa sphère présumée et contribuent à redéfinir les contours de cette sphère. Les paragraphes qui suivent le confirment.

Les voix de l'islamisation

- 114 En tant qu'orthodoxies, islamisme et libéralisme ne nous apprennent pas grand chose sur le fonctionnement effectif des sociétés. Comme on a pu le voir plus haut, la libéralisation implique quant à elle une multitude de pratiques et de dispositifs susceptibles de faire éclater la pseudo-cohérence de la catégorie ; le « noyau dur », s'il en reste, ne sert qu'à construire un idéal-type dont la portée heuristique semble limitée. Il en va de même pour la notion d'islamisation : l'emploi qui en est fait ici est un emploi par défaut, dans le simple but de la commodité et sous réserve de mettre à jour une multiplicité de pratiques et de visées dont la cohérence n'est pas donnée *a priori*. Les généralisations sont d'autant plus risquées que l'on a vite fait de succomber aux hypothèses du communautarisme ou aux sirènes du mouvement social *authentique* traversant la société comme une lame de fond.
- 115 Il s'agit ici d'identifier dans l'islamisation une deuxième ligne de force qui structure le débat sur l'enseignement et éclaire la manière dont le champ éducatif peut faire l'objet d'un investissement en termes d'identité. Ici comme ailleurs, ce sont les références à l'école comme dynamique d'intégration et de socialisation qui sont mobilisées et partagées par l'ensemble des protagonistes. Dans la mesure où l'enjeu est bien celui qui consiste à faire de l'école le moyen de réaliser l'adéquation de la société à ce qu'elle devrait être — moderne et fidèle à ses origines — on peut comprendre les *passions* qui animent le débat. Et comme pour toute réflexion qui prend pour objet ce qu'on appelle la « vocation d'une société » — ce qu'elle est et ce qu'elle doit être —, des précautions de méthode s'imposent puisque l'identité présumée est toujours à construire ou à reconquérir. En définitive, la question posée est bien celle de l'école et de l'utopie identitaire (qui est en même temps une utopie sociale) dont on peut retrouver les échos ailleurs. Le fait qu'en Égypte, en 1994, ce débat s'articule autour d'une problématique de

l'islamisation n'est ni un hasard ni une fatalité de l'histoire ou de la géographie. C'est le fait de l'affirmation de courants qui prétendent réformer la société sur des bases islamiques et lui donner une nouvelle vocation. Que l'école soit prise au cœur de ce débat confirme, une fois de plus, la commune modernité que partagent les tenants de l'islamisation et ses adversaires. Modernité qui, on le sait, divise d'autant mieux qu'elle est partagée. Plus qu'une illustration, avec ce qu'elle engage comme dimension éthique, avec le sur-investissement prométhéen dont elle fait l'objet, l'école me semble pouvoir constituer le nœud de ce paradoxe.

- 116 De ce débat, deux axes peuvent être dégagés : le premier porterait sur « les signes de l'islamité » comme marqueurs d'identification dans la vie quotidienne — ici, la vie scolaire. Espace où cohabitent styles de vie, manières d'être et de faire, elle peut devenir aussi un espace d'affrontement entre signes et symboles, d'affirmation de soi par la différence ou de défi aux codes de la civilité, de la commune appartenance, voire de la « bienséance » que l'école est censée véhiculer. Et c'est bien parce qu'ils ne s'accompagnent pas d'un désinvestissement par rapport à l'école que ces signes sont perçus comme un problème.
- 117 Outre ce temps de la vie quotidienne, la problématique de l'islamisation toucherait un deuxième temps, plus ou moins long, celui de l'inscription d'une société dans son passé et dans son espace ; inscription qui commanderait en quelque sorte son avenir dans lequel se projettent ceux qui, aujourd'hui élèves ou étudiants", constitueront peut-être l'élite à venir. C'est ce qui me semble ressortir du débat sur les cursus scolaires, plus particulièrement ceux qu'on définirait comme ayant une « forte charge identitaire ».
- 118 Mais avant d'aborder le contenu de ce débat sur l'école et l'islamisation, il faut préalablement identifier une genèse ; non pas tellement celle des pratiques qui donnent lieu à ce débat, mais plutôt celle des conditions de leur constitution en problème. Comme on l'a évoqué plus haut, l'ampleur du débat sur l'école n'est pas sans lien avec la montée de la mobilisation islamique. C'est, plus exactement, des perceptions de cette mobilisation qu'il s'agit, ainsi que de l'organisation des modalités de « prise de parole » à ce sujet, désignant à la fois les acteurs légitimés pour y participer, les espaces appropriés pour le faire et les enjeux dicibles. On en verra les indices dans le grand débat lancé par le journal *Al-Ahrâm* sur les intellectuels et la violence⁹⁷ auquel l'ensemble de la presse ne tarde pas à faire écho. Pendant plusieurs mois, l'Égypte tout entière (universitaires, hommes d'affaires, spécialistes) sera ainsi invitée à se prononcer sur les causes de la violence et les manières d'y mettre fin. Substitut ou métaphore de la scène politique, la presse constitue ainsi le principal sinon le seul espace de mobilisation⁹⁸.
- 119 Cette mise en scène de la « pensée des intellectuels » me semble correspondre pour une grande part au mouvement que décrit J. F. Bayart en termes de constitution de la « catégorie » société civile comme hypostase de la société réelle⁹⁹. Aussi ne faut-il pas s'étonner, à la suite de F. Burgat¹⁰⁰, du fait que les dimensions politiques de la violence soient si peu présentes dans un débat dont l'enjeu est précisément la mise en scène autant d'un consensus — sur le partage des rôles politiques — que des divergences — sur tout le reste¹⁰¹. Par ailleurs, la demande étant en quelque sorte pervertie d'avance — identifier les « causes » de la violence — il était difficile d'en attendre autre chose que des séries de relations causales plus ou moins démontrées, entre *violence et* : médias, habitat informel, interprétations religieuses, dépendance, dislocation des familles, conflits de génération, enseignement, etc. Mais au-delà de ses « conditions de production », ce débat devrait pouvoir rendre compte de la logique à l'œuvre dans les corporations — on ne

s'étonnera pas qu'un architecte « mette en valeur » l'effet de nuisance des quartiers informels — et de représentations de la violence qui existent bel et bien, quand bien même elles font l'objet d'une médiatisation sélective¹⁰² et qui, débordant largement leur objet, sont aussi la représentation d'autre chose. Lié à cette conjoncture spécifique, d'une part, et rendant compte, d'autre part, de ses universaux qui touchent aux représentations de l'école, le débat sur l'islamisation et l'enseignement s'inscrit pleinement dans cette perspective¹⁰³. Aussi faut-il se souvenir que dans ce débat, il est illusoire de chercher à identifier faits et effets (de réel), sensations et re-présentations.

L'école et la production du fondamentalisme

120 La relation peut se lire à deux niveaux ou, plus exactement, en deux temps. Le premier est celui de l'école « productrice » de fondamentalisme ; il en va ici de conditions inscrites dans la nature même du système éducatif, qui seraient de nature à favoriser la conversion au fondamentalisme ; mode d'exercice de l'autorité pédagogique, qui fait de l'ordre et de l'obéissance ses valeurs suprêmes ; conception de la didactique qui donne la plus belle place aux processus de mémorisation ; survalorisation de l'examen de fin d'année comme critère principal sinon exclusif, excluant toute curiosité intellectuelle gratuite ; cursus dont la transmission est conçue à sens unique, interdisant le débat et le droit au doute ; contenu des enseignements, enfin, qui ne valorise pas le civisme ou qui favorise une acception chauvine ou idyllique de l'histoire nationale ; « overdose » de cours de religion ou, au contraire, faiblesse de la culture religieuse... Tels seraient les traits principaux d'une représentation selon laquelle le système scolaire produit une jeunesse structurellement préparée au fondamentalisme puisque dépourvue d'esprit critique, du sens de la différence et de la relativité et vulnérable à tous les effets pervers du milieu. Ainsi, tout jeune scolarisé serait, à la sortie de l'école, un fondamentaliste en puissance. Ce qui veut dire aussi que tout fondamentaliste n'est en quelque sorte que la quintessence des marques imprimées par le système scolaire sur les individus. Il suffit que se greffe sur celle-ci les déclencheurs sociaux ou socio-économiques pour que l'école « des Lumières » devienne le producteur par excellence du fondamentalisme.

121 Le ministre de l'Enseignement est le premier à avaliser en quelque sorte cette vision des choses : « L'enseignement est le premier responsable de l'extrémisme et du terrorisme. II. s'est basé sur la mémorisation et s'est coupé des changements sociaux et mondiaux. On n'a pas enseigné aux élèves les règles du débat et l'éthique du désaccord durant la période précédente. »¹⁰⁴ Ce diagnostic sera largement repris dans les débats sur l'extrémisme et le terrorisme. On peut en trouver un exemple significatif dans ces propos :

« Un cursus d'enseignement rationnel et scientifique produit une société en progrès, un avenir prometteur, des mentalités qui savent gérer la différence sans que celle-ci ne se transforme en conflit. Un tel cursus produit également un mouvement politique qui croit au droit à la différence, à la liberté comme responsabilité et à la démocratie. En revanche, si les cursus se basent sur la mémorisation des textes et la sacralisation de l'hérité sans compréhension préalable, on n'obtiendra que des groupes extrémistes. L'enseignement est bel et bien la clé du problème. Cela, le courant de l'extrémisme l'a mieux compris que le gouvernement. »¹⁰⁵

« Seriez-vous contre l'islam ? La question risque de vous sauter à la figure à tout moment comme une bombe dès qu'il s'agit de dialoguer avec eux en usant de la raison. Ils contournent vos questions et vous mettent pour ainsi dire dans un face à face avec le ciel : « Etes-vous pour ou contre Dieu » ? Il suffit qu'on fasse usage de la raison pour être systématiquement accusé d'apostasie. Dans tout cela, le responsable est bien notre système éducatif qui, au bout de 12 années d'études, produit un diplômé incapable de raisonner dans des termes autres que ceux du

pour ou contre. Au contrôle familial viendra s'ajouter celui d'un système éducatif autoritaire. L'élève finit par intégrer ces comportements et ne voit que le blanc et le noir ; le gris, il ne connaît pas. »¹⁰⁶

- 122 Outre le caractère d'évidence de ces propos non vérifiés, le problème est que la manière dont ils conçoivent la vulnérabilité de l'élève, sa réceptivité et son absence de discernement a de fortes chances de reconduire de plus belle les tares dénoncées et de reproduire ainsi les conditions qui, aux dires des « spécialistes », font de l'école le terroir de l'islamisation. Imputer la montée de l'islamisation à l'école est symptomatique de la lecture du phénomène comme pathologie sociale, autant individuelle que collective ; l'individu islamiste — conçu ici comme archétype, voire essence — est par définition intolérant, littéraliste, irrationnel, dénué d'esprit critique, révolté contre son milieu mais aveuglément soumis à ses chefs, etc. On aura remarqué que cet islamiste ressemble étrangement à tous les contestataires. De façon symétrique, cette lecture rend compte également du surinvestissement dans le système scolaire — la clé et la cause du problème — comme mécanisme intégrateur responsable de l'harmonie générale, voire comme dispositif orthopédique.

L'islamisation par la bande

- 123 Au-delà — et cela constitue le deuxième temps de l'argumentaire—, l'école, aujourd'hui, ne ferait pas que produire le fondamentalisme ; l'enseignement constituerait le terrain privilégié d'une action concertée de la part d'acteurs au sein même du système scolaire, visant à faire de celui-ci un espace d'endoctrinement, voire de recrutement, de l'école un laboratoire de mise en œuvre des visées islamistes en matière d'enseignement ou un espace de vie « à l'islamique », et des élèves un public potentiel ou un relais chargé de diffuser à l'échelle de la famille les orientations dictées au sein de l'école. A n'en juger que par l'effet (quelquefois pervers) de la médiatisation, l'islamisation constituerait bel et bien une menace patente pour le système scolaire. Ainsi de l'exemple suivant, qui relate un certain nombre de « faits » :

« Chaque année, des milliers d'étudiants se présentent dans les facultés de pédagogie. Et parmi eux, des milliers rejoignent les groupes terroristes. Certains de nos « frères aisés » ouvrent des écoles qui sont autant de projets d'investissement et en remettent la direction à d'autres frères qui, sous l'appellation d'"école islamique", en font ce qu'ils veulent. Leurs élèves ne seront pas forcément de futurs terroristes, mais ils les préparent certainement à devenir des éléments actifs dans la vie publique et politique. L'analyse des professions des membres de groupes terroristes montre que les enseignants constituent plus de 30 % de la *Jama'a islamiyya*. Le groupe des *Chawqiyyîn* du Fayum a été fondé par des enseignants. A cela s'ajoutent les milliers de frères dans les écoles publiques, privées et les instituts *azhari* qui contribuent à élargir la base du courant *salafi*. Dans une école de Dayrut, le premier jour de la rentrée, un enseignant salafiste appelle à une minute de silence « en souvenir des martyrs musulmans tués par les sbires athées de Pharaon ». Dans l'école d'un village du Fayum, un élève de moins de 10 ans lit un discours jetant l'anathème sur le pouvoir, discours qui se termine par *islamiyy*, *islamiyya raghmi 'an al-dâkhliyya*. (« islamique, islamique malgré le Ministère de l'Intérieur »), Les élèves répètent à sa suite le slogan, qui est celui des accusés dans les procès de terrorisme. Dans une école de Béni Swayf, on trouve dans les tiroirs des pupitres quantités de tracts de la *Jama'a islamiyya*. Dans la ville d'Abu Hammad, un frère enseignant accueille les élèves dans la mosquée et leur projette une cassette sur les événements de Bosnie. Dans une école d'Héliopolis, le propriétaire salafiste recrute 7 membres anciens de groupes terroristes qui ont passé des années en prison après avoir participé à des opérations de terrorisme. Cela se passe alors qu'ils sont sous surveillance, obligés de pointer tous les soirs au commissariat. Dans

un institut *azhari*, un frère enseignant collecte des dons pour la Bosnie, ceci sans donner de reçu et au vu et au su de l'administration »¹⁰⁷.

- 124 Ainsi également cet article qui porte pour titre « Au Fayum, le terrorisme s'empare des esprits des écoliers » :

« Croiriez-vous qu'un élève de primaire, qui n'a pas plus de 9 ans, accuse l'instituteur d'apostasie parce qu'il s'est rasé la barbe ? Qu'un autre refuse de dire *sadaq'allah al-'azim* en fin de prière parce que son père lui a dit que c'était une *bid'a* (innovation religieuse sans fondement) ? L'école du village de Syllin, au Fayum, regroupe 853 élèves du primaire et 45 instituteurs. Dans le même village vivent 600 des membres du groupe islamiste *al-Takfir wa-l-Hijra*, qui considèrent, entre autres, que la société est incroyante, qu'il faut combattre al-Azhar et les saints. Tout dernièrement, les instituteurs ont constaté que leurs élèves avaient des idées étranges, qu'ils argumentaient avec les instituteurs au point d'en arriver aux insultes et à l'agressivité. Dans les faits, écrit le journaliste, les élèves sont encore plus extrémistes que les enseignants. Un élève de cinquième année de primaire refuse de saluer le drapeau parce qu'on ne vénère pas un objet, et une élève de sixième déclare que son père lui enseigne les vrais préceptes de l'islam à la maison parce que le maître est ignorant... »¹⁰⁸

- 125 L'hebdomadaire *al-Ahâli*, porte-parole du Rassemblement progressiste unioniste (gauche), consacre une rubrique spéciale à l'islamisation, parfois alimentée par le courrier des lecteurs et dont l'objet est souvent l'enseignement. Ainsi, de cette lettre anonyme signée par « un copte triste » : « Dans les rangs, chaque matin, il y a une élève qui crie dans le micro que celles qui ont les cheveux découverts iront en enfer, une seconde, que les boutiques de mode sont *harâm* (interdites), une troisième portant le *niqâb* (voile couvrant tout le visage sauf les yeux), qui étudie l'anglais parce que c'est la langue de l'ennemi et une autre qui refuse de se découvrir le visage devant l'enseignante chrétienne *kâfira* (impie). L'enseignement est exposé à des tentatives d'infiltration tant dans le mode de fonctionnement que dans son contenu ; la relation entre enseignants et élèves est formulée sur les bases de l'appartenance religieuse. »¹⁰⁹ L'un des aspects perçus comme les plus problématiques de l'islamisation de certaines pratiques dans les écoles est en effet la difficile relation à gérer entre élèves musulmans et coptes.

- 126 Il reste que ces énumérations de faits mis bout à bout ne permettent pas d'évaluer le poids et la portée réelle du phénomène à l'échelle du système d'enseignement. C'est bien pour cela qu'elles sont d'autant plus frappantes et porteuses d'effets — on a l'impression qu'elles ne font que confirmer ce que l'on a toujours su — même aux dépens de quelques entorses, comme par exemple le raccourci qui permet d'assimiler islamisation et confessionnalisation.

- 127 Au-delà, des enquêtes journalistiques décrivent ce que serait une opération d'islamisation :

« Ainsi la caravane salafiste suit-elle son chemin et poursuit-elle une incursion organisée au sein du système scolaire. Après avoir semé la graine à l'école, c'est au tour de la mosquée de recevoir les élèves ; des cours de rattrapage, d'abord, puis une adaptation psychologique ; dans tout cela, la famille est consentante ou absente. Là, on inculquera à l'enfant des sentiments agressifs vis-à-vis de la société, du pouvoir et des médias. Le *chaykh* prendra la place du père et du frère et ses *fatwa* celle du droit. L'étudiant revient à la maison, morigène une petite sœur qui ne porte pas le hijab ou accuse ses parents d'impiété parce qu'ils regardent la télévision. Il se renfrogne, commence lui-même à délivrer des *fatwa*. Selon son degré d'enthousiasme, il peut aller jusqu'à quitter l'école, refuser de venir en aide à la famille sous prétexte que ce sont des choses de ce bas-monde, sans valeur. Au

bout de quelques mois, il se transforme en terroriste qui porte les armes et la séquence se poursuit. »¹¹⁰

- 128 Le scénario — c'est le cas de le dire, avec effet de dramatisation compris — fait plus vrai que nature : c'est celui-là même que l'on retrouve dans un feuilleton célèbre, *al-'Aïla* (la famille) qui a défrayé la chronique durant le mois de Ramadan (voir à ce sujet notre rubrique culturelle ; *ndlr*) ; garçon ou fille, l'islamiste est victime de conditions sociales atroces, issu d'une famille vertueuse et unie mais pauvre, à moins qu'elle ne soit riche, corrompue et fellinienne ; il ne sait pas ce qu'il fait et se laisse endoctriner par des aînés qui, eux, savent ce qu'il font. Une représentation médiatique qui perdure parce qu'elle ne fait, bien souvent, que renforcer les interprétations spontanées, mobiliser les préjugés et tend, par, là même, à les redoubler.
- 129 Mais le cri d'alarme sur les dangers de l'islamisation de l'école n'est après tout que la reprise imagée d'un discours officiel et les diverses déclarations du ministre de l'Enseignement à la presse, devant le Conseil consultatif et l'Assemblée du Peuple y sont pour quelque chose. Dans ses déclarations, le ministre souligne que les extrémistes ont planifié un contrôle de l'enseignement, ont infiltré les facultés de pédagogie et ont voulu imposer des cursus, notamment — par le biais des cassettes religieuses. Ils cherchent à influencer la vie scolaire, notamment en empêchant le salut du drapeau et l'hymne national¹¹¹. Le ministre nie avoir des informations précises sur le nombre d'écoles où l'on refuse le salut du drapeau, estimées à 300 par l'hebdomadaire *Rose al-Yusuf*¹¹². Dans une réunion des doyens des facultés de pédagogie, désormais dans la ligne de mire, le ministre déclare que le terrorisme a pris les institutions scolaires et éducatives pour cible à travers les cursus et les méthodes d'enseignement. Les extrémistes embrigadent les étudiants et les poussent à entrer dans les facultés de pédagogie pour investir le domaine de l'éducation (...). D'après le journal *al-Wafd*, l'on serait allé jusqu'à envisager la suppression des facultés de pédagogie, si tel était le prix nécessaire pour mettre fin au phénomène ! Dans une seule faculté de pédagogie au Caire, on aurait dénombré 650 extrémistes¹¹³.
- 130 Dans une interview accordée à l'hebdomadaire *al-Musawwar*, le ministre révèle qu'environ 200 enseignants ont été mutés à des fonctions administratives, hors de leur gouvernorat d'origine, pour cause d'extrémisme, notamment pour avoir imposé aux élèves des cursus différents de ceux du Ministère¹¹⁴. Quelques mois plus tard, le journal *al-Cha'b* annonce pour sa part que dans la seule ville d'Alexandrie, 50 enseignantes porteuses de *niqâb* viennent d'être mutées à des fonctions administratives¹¹⁵.
- 131 Dans ces conditions, il n'était pas étonnant que la politique suivie par le ministre de l'Enseignement fût l'objet d'appréciations très contrastées.
- 132 *Al-Cha'b*, porte-parole du Parti du Travail, parle d'une révolte dans les facultés de pédagogie et au sein des enseignants (...) : « Après 35 ans de service, une directrice d'école est mutée dans un poste administratif sous prétexte d'avoir encouragé les élèves à porter le voile : « Je les ai invitées à mettre une écharpe qui fait partie de l'uniforme de l'école, et à s'éloigner du vice. » Une élève sans écharpe provoque la directrice et se plaint au ministre, qui prend la décision de mutation. La directrice, de son côté, intente un procès devant le tribunal administratif, qui lui donne raison. Attendus du jugement : « Outre les qualités dont la plaignante a fait montre tout au long de ses années de service — inciter les étudiantes à la vertu, au port d'une tenue décente et à l'adoption du voile n'est pas contraire à la Constitution ; l'islam est religion d'État et la *chari'a* source de législation (...). Le texte coranique et les déclarations du *chaykh* d'al-Azhar soulignent que le *hijâb* n'est pas une question qui relève de la liberté individuelle, mais une obligation. La

plaignante n'a rien fait de plus que de faire respecter le commandement divin. » Autre cas cité par le même journal : celui d'un enseignant d'une école secondaire de filles au Caire, désigné comme « enseignant modèle » en 1990 et qui se retrouve muté à une fonction administrative à Qena, après 22 ans de carrière, « pour avoir appelé à la prière ». Aux dires du journal, malgré la pénurie d'enseignants, le Ministère préfère sacrifier les meilleurs éléments dans une guerre dirigée contre « les symboles de l'islam »¹¹⁶.

- 133 Guerre contre les extrémistes et les terroristes, selon *al-Ahâli*, qui regrette que ces mesures n'aient pas été prises plus tôt : « Plus de 75 conseillers pédagogiques ont été chargés de suivre de près le fonctionnement des écoles et de dénoncer toute tentative de déformation des cursus du Ministère ou de diffusion des idées extrémistes (...). De nouvelles dispositions seront appliquées dans les écoles, interdisant la circulation de cassettes et d'ouvrages autres que ceux du Ministère (...) ». L'article cite plusieurs exemples d'infiltration des écoles : « Dans un cours d'expression orale portant sur le terrorisme, le groupe d'élèves qui joue le rôle des citoyens exprime des opinions rétrogrades et justifie les agissements des terroristes par les bavures policières. En début d'année et au moment de la remise des manuels scolaires, des opuscules qui diffusent la pensée extrémiste sont distribués aux enseignants (...). Les cours de langue arabe et de religion sont ceux qui se prêtent le mieux à la diffusion de cette pensée ; les versets coraniques sont interprétés de manière tendancieuse et les exercices d'analyse grammaticale prennent pour objet des slogans extrémistes. »¹¹⁷ Contre la diffusion du discours extrémiste, le même journal propose celle des « Lumières » : « Les ouvrages de la série *al-Tanwîr*, en réédition populaire publiée par les soins de l'Office égyptien du livre, devraient faire l'objet d'une distribution généralisée dans les écoles. »¹¹⁸
- 134 Le moindre des paradoxes de la mobilisation des forces politiques dans cette société n'est pas ce va-et-vient entre les deux demandes ; davantage d'État dès qu'il s'agit de faire face aux « ennemis de la société » (ou de la religion — on en verra un exemple significatif dans le soutien de la presse islamiste aux « mises au point » d'al-Azhar à l'encontre des laïcistes présumés), moins d'État dès lors qu'il s'agit de ménager l'espace vital à une « société civile » auto-désignée.
- 135 Autant le débat dont il est question ici rend compte d'un état d'esprit, autant il est difficile de s'y fier pour évaluer la portée des phénomènes en question. La « phénoménologie de l'islamisation de l'enseignement » est bien souvent stéréotypée et caricaturale. Ce que l'on serait tenté d'identifier comme une surreprésentation des militants islamistes dans les facultés de pédagogie ou dans les métiers d'enseignants reste à prouver. A supposer que cela soit vérifié, et sans recourir aux hypothèses du « complot », les caractéristiques sociologiques du recrutement dans cette filière seraient à elles seules en mesure d'amener certaines explications. Quoi qu'il en soit de la pertinence de ces hypothèses, il reste que c'est la « visibilité » même du phénomène qui donne à réfléchir. En d'autres termes, la construction en problème, voire en catégorie, des « enseignants islamistes » (comme, ailleurs, des enseignants laïcs !) pourrait s'expliquer de plusieurs manières non exclusives : l'on a affaire à l'une des professions les plus importantes en termes d'effectifs, fonctionnarisée dans sa grande majorité, en prise directe avec la société réelle et assumant des fonctions présumées de médiation sociale. Reste enfin ce qui me semble constituer une variable principale, l'emprise de la thématique islamique sur des registres de la pratique sociale jusque-là peu touchés par les mots d'ordre collectifs, emprise ne signifiant pas ici uniformisation des pratiques ou uniformité des visées. A son tour, ce processus ne me semble pas pouvoir s'expliquer en

dehors d'un partage des territoires, d'une restructuration des niveaux d'intervention ; entre gestionnaires de l'ordre politique et gestionnaires de la vie quotidienne, entre État ou administration centrale si l'on veut et instances locales qui se voient attribuer des fonctions d'arbitrage et d'encadrement de la base¹¹⁹. Les situations conflictuelles sont précisément celles où l'une des instances tente de gagner du terrain. Tout comme la problématique de l'islamisation tout court, celle de l'islamisation de l'enseignement me semble s'inscrire dans une large mesure dans de nouveaux partages des espaces et des prérogatives. Les principaux « événements » — après tout, un événement n'est que ce que les médias décident de considérer comme tel — qui ont polarisé l'attention médiatique peuvent être lues dans ces termes.

Qalyub : la province contre l'État ?

- 136 A cause d'une décision du ministre de l'Enseignement, une ville de province est restée plusieurs jours en état d'insurrection. Les événements de février-mars 1993 à Qalyub marquent le début d'une confrontation qui aura l'école pour enjeu et terrain. Relater le récit « objectif » des événements représente en soi une difficulté dans la mesure où plusieurs versions ont circulé, qui n'opposaient pas un discours officiel à des rumeurs. En effet, les faits tels qu'ils ont été présentés par le ministre sont les suivants ; dans une école de filles, durant le cours d'arabe, une enseignante fait passer une cassette religieuse homologuée par al-Azhar, portant sur les souffrances de la tombe, *'azâb al-qabr*¹²⁰ et contenant des « propos anti-chrétiens », aux dires des élèves chrétiennes. Un conflit s'ensuit avec ces dernières, qui s'en plaignent à leurs parents, lesquels entrent en contact avec le ministre. Après enquête, la décision est prise de muter l'enseignante à un poste administratif et de renvoyer quatre élèves, responsables de la circulation de la cassette. Les élèves réintégreront l'école deux semaines plus tard après avoir présenté des excuses, le but ayant été de les punir et non de les exclure¹²¹. S'agissant du corps du délit — la cassette en question — le ministre s'en explique en ces termes : « Certains disent que la cassette a été autorisée (par al-Azhar) ; il y a beaucoup de choses qui sont autorisées par l'État ; les boîtes de nuit, par exemple. Faut-il pour autant qu'il y en ait dans les écoles ? La question est de savoir qui autorise, pour qui et sous quelles conditions. »¹²²
- 137 Entre temps, Qalyub aura connu trois jours de manifestations violentes prenant pour cible, notamment, le siège administratif et un centre évangélique. Le conseil des ministres s'était réuni pour examiner la situation, tandis que les députés de Qalyub, les dirigeants du PND (Parti national démocrate, au pouvoir) et les notabilités locales tentaient d'exercer des pressions pour que le ministre revienne sur sa décision. En outre, l'affaire engageait un conflit de compétence — un de plus — entre ministre et administration locale ; des deux, qui contrôlait en dernière instance la direction de l'enseignement à l'échelle du gouvernorat ? Selon le ministre, qui s'en est expliqué devant la commission parlementaire de l'enseignement, les notabilités locales ont fait prévaloir les enjeux locaux sur les considérations nationales¹²³. Le directeur de la sécurité estime pour sa part que si la situation dans la ville s'est dégradée, c'est bien parce que le ministre a refusé de prendre en compte les avis de la sécurité, du gouverneur et des députés¹²⁴. Pour la presse islamiste, ni la version du ministre ni ses décisions, qualifiées d'arbitraires, ne sont recevables. « Politique d'un ministre ou politique d'un gouvernement ? » demande *al-Nûr* : « Le ministre a pris sa décision avant même de connaître les résultats de l'enquête (...). Il fait porter aux responsables locaux, administratifs ou élus du PND, la responsabilité de la révolte des élèves contre l'injustice (...). La cassette ne comporte d'après l'enquête aucun propos anti-chrétien. » Le même journal soutient par ailleurs qu'à l'origine, il s'agit d'une

fausse plainte fabriquée par un prêtre copte et que le pape Chenouda aurait, en personne, transmise au ministre¹²⁵. Présentée rétrospectivement comme une épreuve de force, fermeté contre demi-mesures, l'affaire de Qalyub comportait tous les ingrédients d'une situation explosive ; le principal en étant le sentiment de la population — une « poignée d'agitateurs », dans la logomachie officielle — que l'État prend le parti des coptes dans une affaire qui n'en méritait pas tant.

La cassette et le *niqâb* : islamisation au féminin

- 138 A en croire la presse, il s'agit là des deux modalités principales de mise en place d'un système parallèle au sein même du système scolaire. Comme on peut s'y attendre, ce sont les écoles de filles qui mobilisent l'attention, dans la mesure où le port du voile ou, qui plus est, du *niqâb* se prête à une interprétation quasi-immédiate en termes d'islamisation. C'est plus d'ailleurs autour du *niqâb*, perçu à la fois comme passage à la limite, rejet, voire provocation, que se polarise le débat. L'hebdomadaire *Sabâh al-Khayr* s'est fait une spécialité des enquêtes autour des écoles de filles, sujettes à l'islamisation, où l'on voit figurer régulièrement le diptyque : cassette de prédication/*niqâb*, la première constituant pour ainsi dire le prélude au second.
- 139 Ainsi cette enquête qui a pour titre « Attention à l'enseignante d'arabe ». L'enquête-interview est menée sous condition d'anonymat avec un groupe d'élèves qui ne fréquentent pas la même école mais que les cassettes du *chaykh* ont regroupées. Objectif de leur rencontre : faire revenir sur sa décision une de leurs camarades, qui pousse le zèle religieux jusqu'à vouloir quitter l'école. Version d'une adulte : « Je ne sais pas ce qui lui a pris, c'était une élève modèle, première de sa classe. Soudain, tout a basculé ; elle est devenue ombrageuse, critique et agressive pour enfin décider d'arrêter ses études. » Ce changement intervient — explique la journaliste — après avoir entendu, au cours de religion, cette cassette apportée par l'enseignante, où il est dit que les femmes qui sortent de la maison transgressent un interdit. Au départ, explique une des élèves, on voyait les « sœurs écouter les cassettes en récréation ; elles allaient jusqu'à sangloter à haute voix. Un jour, on a écouté, c'était une cassette sur les souffrances de l'enfer et on s'est mises à pleurer, nous aussi. Pendant plusieurs jours, on a eu très peur, on ne savait pas quoi faire pour échapper à cela. Nos sœurs nous ont dit que la première chose, c'était de porter le voile. Le premier jour du retour à l'école, les sœurs ont fait une fête pour nous, la maîtresse nous a félicitées et a demandé qu'on apporte la cassette ; on l'a écoutée en classe. Après discussion, on a conclu que le *hijab* ce n'était pas suffisant ; plus la femme se couvre, plus elle est récompensée. On a porté le *niqâb*. Là, les parents s'y sont opposés et n'ont pas voulu l'acheter, mais les sœurs nous ont dit qu'on l'achèterait à tempérament. »
- 126
- 140 Au tour des spécialistes de statuer : alors qu'un sociologue évoque la responsabilité du Ministère, c'est au tour d'un psychiatre de montrer qu'« il y a certainement des instigateurs qui poursuivent un plan élaboré. On ne peut pas dire que cette diffusion soit spontanée. L'effet psychologique premier se réalise par la concentration des discussions autour de ces thèmes. De la diffusion à grande échelle à l'épidémie, le pas est franchi. Sans doute cela rencontre-t-il un terrain favorable. »¹²⁷
- 141 Dans une autre enquête, la même revue relate les événements survenus dans une école technique de filles à Chubra, au Caire. *Sit-in* avec occupation des locaux, en réponse à une décision du ministre interdisant l'accès de l'école à 18 élèves portant le *niqâb*. Pendant ce temps, le tribunal administratif du Conseil d'État donne raison aux plaignantes contre le Ministère à propos d'une affaire similaire intervenue dans une autre école. Le Ministère

répond par un pourvoi en cassation auprès du haut tribunal administratif. En attendant, que se passe-t-il à Chubra ? Version de la directrice ; « On a tenté de discuter avec elles, mais sans arriver aux « vraies raisons » ; les unes disent que c'est la lecture du Coran [qui les a influencées], d'autres que ce sont des cassettes ; elles n'ont pas voulu nous dire qui les leur avait données. D'autres encore auraient porté le *niqâb* après avoir assisté à des réunions avec des « gens pieux » ; elles n'ont pas voulu nous dire s'ils étaient de l'école ou de l'extérieur. On a tenté de les convaincre, mais pour elles, l'habit noir est la loi de Dieu. A la fin, nous avons dû recourir à l'administration pour ne pas être nous-même pris en faute. Le ministre a décidé de muter les enseignants qui les encourageaient et de renvoyer les 18 élèves jusqu'à ce qu'elles enlèvent le *niqâb*. A la suite de cette décision, l'école a connu d'étranges épisodes. Certains éléments de l'extérieur ont poussé les filles à occuper la cour. Le plus étrange est que les voilées et les non voilées y ont participé. L'une des élèves a réintégré l'école avec un jugement favorable du tribunal ; elle passe pour une meneuse ; d'autres ont enlevé le *niqâb*, d'autres encore attendent l'issue du procès."¹²⁸ Le même hebdomadaire présente enfin un exemple réussi de « maintien de l'ordre", dans une école technique de filles également, qui passait pour être « une forteresse du terrorisme". Témoignage d'une élève : « A l'école, il y avait des élèves en *niqâb*. Elles arrivaient avec des livres et des cassettes, se regroupaient et proposaient aux filles de se joindre à elles. Moi, elles me faisaient peur ; grâce à Dieu, Je prie, je jeûne et j'essaie de ne rien faire de mal. Quand je le leur ai expliqué, elles ont dit que ce n'était pas assez. J'ai écouté les cassettes ; on insulte les chrétiens et c'est ce qui m'a le plus effrayée car ma meilleure copine est chrétienne. Le 31 décembre, on a fait une fête, on a apporté un gâteau et on a chanté. Elles se sont fâchées, elles ont dit que c'était du *kufr* (impiété) et elles sont allées à la mosquée de t'école crier des slogans. La directrice s'est opposée à elles, et quand elle a voulu retirer le *niqâb* de l'une d'entre elles, celle-ci l'a frappée. Plus tard, cette fille a été renvoyée et leur groupe s'est agrandi. Elles prenaient des leçons sur la terrasse et, un jour, on a vu des hommes avec elles. La sécurité de l'État est venue et les a frappés, Je ne sais pas qui a prévenu la police, mais il y avait la pagaille à l'école et tout le monde avait peur. Après cette affaire, tout a changé. On a eu une nouvelle directrice, ils ont renvoyé des enseignants et des élèves et il y avait un officier de la sécurité de l'État qui était là tout le temps. La directrice a interdit l'entrée à celles qui portaient le *niqâb*, ou qui apportaient des livres et des cassettes de l'extérieur ; il y avait sans arrêt des contrôles et des inspections ; on ne peut même pas mettre une barrette de cheveux différente de l'uniforme ; elle écoute par les portes et les fenêtres ce qui se passe dans les salles de classes. » (...)

- 142 Témoignage de la nouvelle directrice, nommée dans cette école parce qu'elle avait réussi antérieurement à rétablir l'ordre dans une autre école : « J'ai commencé par demander à voir les parents ; la plupart ne sont pas d'accord avec les agissements de leurs filles, et certaines élèves se sont mariées clandestinement. Deux jours avant les examens, j'ai décidé que les *munaqabât* (celles dont le visage est entièrement caché) n'entreraient pas ; libre à elles ! « ¹²⁹
- 143 Dans tous ces « exemples en direct », la représentation dominante des jeunes filles en *niqâb* diffère légèrement de celle des militants islamistes. Elles ne sont pas considérées comme acteurs politiques à part entière, mais plutôt comme adjuvantes zélées du frère ou de l'époux islamiste, victimes de l'enseignant d'école islamiste ou de conditions sociales d'autant plus difficiles que leurs instances et espaces de socialisation ou, si l'on veut, leurs exutoires, sont beaucoup plus restreints que ceux des garçons. D'où le caractère de défi

attribué à un *niqâb* qui, s'il est rejet de la société ou refus de ses normes, ne s'accompagne pas forcément d'un rejet de l'école. C'est précisément dans l'espace public qu'il atteint la plénitude de sa dimension collective (qui n'est pas la seule en jeu). De cibles et objets de l'islamisation, les jeunes porteuses de *niqâb* en deviennent les acteurs.

- 144 On ne peut évaluer leur nombre ni leur impact dans la vie scolaire ; mais si c'est là qu'elles ont le plus de visibilité, ne serait-ce pas précisément parce que, tout en continuant de fréquenter l'école, c'est la prétention du système scolaire à la socialisation qu'elles défient ? Dans ce jeu, le rôle de la magistrature, auprès de laquelle certaines porteuses de *niqâb* tant à l'université que dans les écoles ont obtenu gain de cause, pose une fois de plus la nature du phénomène en question. La recherche de conformité est partagée au-delà de la diversité des enjeux sociaux et n'a pas de définition univoque. Qu'un conseil municipal (à Baltîm) recommande de séparer filles et garçons en raison de la dégradation morale dans l'école secondaire mixte¹³⁰, qu'un directeur de l'enseignement (à Qanâter) décide de scinder l'école en deux demi-journées — une moitié pour les filles, une moitié pour les garçons — en « application de la loi de Dieu »¹³¹, qu'une directrice d'école non voilée impose le voile aux élèves comme faisant partie de l'uniforme, alors que le ministre lui dénie tout caractère obligatoire¹³², que musulmans et chrétiens soient placés dans des salles différentes sous prétexte de faciliter l'organisation du cours de religion¹³³ ou, plus anachronique encore, qu'un directeur d'école de confession copte (à Mallawi) décide d'imposer le voile à toutes les élèves contre 10 points de conduite supplémentaires, « une gifle au ministre » comme le relate triomphalement *al-Nûr*¹³⁴, tout cela témoigne dans une certaine mesure du caractère hybride de l'islamité en question ; elle est contestation ou renforcement de ce qui existe déjà ; elle est moralisation et extension de normes dont le lien avec le politique n'est pas donné *a priori* ; elle est le résultat d'initiatives locales, produites quelquefois par des acteurs institutionnels au cœur même du système officiel, et bien malin qui pourrait dire si c'est de l'État ou de la société que relève la décision d'un directeur de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, l'hypothèse de l'infiltration organisée ne serait que l'hypothèse basse ; et bien qu'ayant droit à plus de visibilité et de « dangerosité », l'installation d'un *habitus* islamique au sein de l'école ne serait en rien différente de celle qui a lieu dans d'autres espaces et secteurs de la société. Dans quelle mesure la fonctionnalité du système scolaire en est-elle affectée ?

Ecoles islamiques: un système parallèle ou complémentaire?

- 145 Ce ne sont ni des écoles *azhari*, ni des écoles publiques, ni des écoles clandestines. Il s'agit d'écoles privées, dont certaines de langues, dont l'autorisation et la reconduction sont soumises à l'approbation du Ministère comme pour toutes les écoles. Elles sont censées suivre ces programmes d'enseignement général, mais à ceux-ci s'ajoute « un supplément d'âme » islamique (voile obligatoire, prières, cours de religion plus abondants), aux dires de leurs promoteurs et bien davantage aux yeux de leurs critiques. Par le croisement de toutes ces caractéristiques, les écoles islamiques se situeraient précisément dans la rencontre entre privatisation et islamisation. Selon les estimations de la revue *al-Musawwar*, elles seraient au nombre de 37 (la nomenclature comme entérinement officiel du réel ne prévoit pas de case pour ces écoles), mais le ministre de l'Enseignement note qu'il n'existe pas de recension précise du nombre de ces écoles, dites aussi « écoles des Frères »¹³⁵. Ce qui s'y passe,— exiger que les élèves soient musulmans, que les enseignantes et les mères d'élèves soient voilées — est, aux dires du ministre, contraire à la constitution. Par ailleurs, certaines de ces écoles dites « islamiques » enseignent des

curus totalement différents de ceux du Ministère et qui représentent un danger pour l'unité nationale ; des mesures auraient été prises pour que soient respectées dans ces écoles les directives du Ministère¹³⁶.

- 146 Comme on peut s'y attendre, les appréciations dont ces écoles font l'objet dépendent dans une large mesure de l'accord sur leurs visées. Ainsi du journal copte *Watani* qui publie les propos d'un pédagogue selon lequel « le Ministère admet des écoles islamiques qui n'acceptent que des musulmans, alors qu'elles embauchent quelquefois des enseignantes américaines et prétendent, avec cela, dispenser une éducation sur le modèle prophétique. Leurs frais scolaires sont élevés. Les écoles étrangères, elles, ne font pas cette distinction ; elles recrutent quelquefois plus de musulmans que de chrétiens et ils n'ont pas pour autant perdu leur religion. »¹³⁷ Comme on peut s'y attendre, le propos se termine par la nécessité de réhabiliter l'école nationale, ni musulmane ni chrétienne.
- 147 Cependant, au sein même de l'opinion islamique, les appréciations diffèrent, faisant la différence entre les écoles qui n'ont d'islamique que le nom et qui cherchent à faire des bénéfiques, et celles dont les critères de fonctionnement relèvent d'une pure islamité. Mais au-delà, c'est aussi la différence qu'on peut relever entre les perceptions d'acteurs qui, partageant la même identification, peuvent, du fait même des systèmes d'actions qu'ils adoptent, percevoir les écoles islamiques de manières différentes. Et cela dans la mesure où ces écoles constitueraient en quelque sorte des « possibles », voire un banc d'essai de l'islamisation dans le cadre du système. Ces dernières feraient l'objet de campagnes haineuses ou de « complots laïcistes », non seulement pour leur conformité religieuse mais aussi en raison de leur excellence, qui en fait des concurrents pour les autres écoles. Ainsi d'un directeur d'enseignement qui décide de supprimer les affectations à une école islamique d'enseignants dépendants du Ministère, « allant ainsi à rencontre d'une recommandation du bureau du vice-ministre de l'Enseignement invitant à encourager ces écoles et, mieux encore, de celle du gouverneur de Minya, qui avait souligné la nécessité de soutenir ces écoles dans les circonstances politiques actuelles. »¹³⁸
- 148 Le journal *al-Cha'b* a réalisé une enquête sur les écoles islamiques qu'il oppose à celles où abondent la drogue, la drague, les chansons vulgaires et où l'on ferme les mosquées quand elles existent. Certaines n'ont d'islamique que le titre. Leurs élèves sont maquillées, en jeans et tee-shirt. Toutes les écoles islamiques sont-elles islamiques ? « Ce dont nous avons besoin, est-ce de plus de « juste mesure ou, au contraire, de plus d'attachement aux valeurs islamiques ? » demande l'article.

« Cette petite fille de 10 ans, qui a pu l'obliger à porter le voile, sinon son instinct (*titra*) bien guidé ? Et cette autre qui trouve son plaisir à apprendre à ses amies les *sourates* courtes du Coran, a-t-elle été commanditée pour le faire ? Et cette troisième, qui insiste pour mettre le voile à chaque fois qu'elle descend jouer dans la rue, que fait-elle de plus qu'imiter une mère vertueuse ? Non, toutes ces filles n'ont pas été menacées par la maîtresse pour porter le voile ou écouter sous la contrainte la cassette des souffrances de l'enter destinées à leur faire peur. Il s'agit bien d'un choix personnel, et c'est cela qui inquiète les partisans des Lumières.

« C'est aussi cela qui inspire la crainte que suscitent les écoles islamiques et la campagne orchestrée contre elles, qu'on accuse de produire l'extrémisme, de contraindre à la prière et au port du voile. Dans notre enquête, nous n'avons vu ni peur ni crainte des punitions, mais des sourires. Et le résultat n'est pas à l'avantage du complot qui cherche à cacher les misères des écoles non islamiques (...). Une mère se plaint de l'interdiction de la prière dans l'école publique que fréquentent ses filles. Dans une autre école, le bus de ramassage est l'occasion de mettre des cassettes de chansons vulgaires et de danser (...). La seule question que n'a pas

posée la campagne contre l'école islamique est la suivante : pourquoi est-ce celle-ci que choisissent les parents, plutôt que d'autres ? C'est qu'ils ont confiance en la moralité et en la religion des maîtresses, et que dans cette école, leurs enfants apprendront la prière et non les insultes. Comme le dit une mère, 'l'étude du Coran n'est pas de l'extrémisme et la prière n'est pas du terrorisme. Il me suffit que la maîtresse ait une apparence respectable et soit un exemple de bonne conduite. » Une mère issue d'une école religieuse chrétienne a choisi l'école islamique parce que, dans sa propre école, elle avait acquis peu de connaissances en matière de religion : « Il suffit que je sois rassurée sur leur mœurs ; je ne veux pas d'une école mixte, ni que ma fille s'intéresse trop tôt à son apparence et à sa féminité. » Enfin, feint de se demander *al-Cha'b*, « les écoles islamiques font-elles le nid de l'extrémisme ? Ne serait-ce pas plutôt les autres écoles qui feraient le lit d'un autre extrémisme ? »¹³⁹

149 Le journal *al-Ahrâr*, organe islamique du parti du même nom, a sondé l'opinion de plusieurs personnalités religieuses au sujet des écoles islamiques. Pour le prédicateur 'Abd al-Sabûr Chahin, il s'agirait en apparence d'une manifestation de religiosité correspondant aux appellations chrétiennes de certaines écoles — Mère de Dieu ou Sacré-Cœur, etc. Mais c'est aussi un habillage attractif de l'offre scolaire. Ce n'est pas tant un phénomène religieux réel car « le système d'enseignement actuel tel qu'il fonctionne exclut de toute façon tout individu porteur d'identité (islamique). Il faut savoir en outre que des danseuses, des commerçants ou des entrepreneurs en main-d'œuvre sont aujourd'hui propriétaires d'écoles ; ils peuvent sans difficulté obtenir le permis sous réserve de payer des dessous de table. Les intitulés islamiques ne veulent rien dire. » Pour le doyen de la faculté de *Usûl al-Dîn* (principes de la religion) de l'université d'al-Azhar, tout est dans les intentions. « Il y en a qui donnent à leurs boutiques et leurs commerces des intitulés islamiques parce que cela favorise les affaires. Il en est de même pour les activités pédagogiques : rien que des intitulés ; en même temps, ce commerce prouve l'attachement de ce peuple à sa religion. » Pour le prédicateur 'Abd al-Rachid Saqr enfin, l'avantage des écoles islamiques est d'habituer les enfants à la prière après leur avoir fourni les éléments de la religion. Elle les oriente vers les valeurs de la société idéale telles qu'elles doivent être vécues et assumées dans la société réelle¹⁴⁰.

150 De ce débat, on peut dégager plusieurs questions. Celle de la conformité de l'école islamique avec elle-même en est une première. Non moins importante est celle qui porte sur l'altitude des pouvoirs publics à l'égard d'un système — parallèle ou complémentaire ? — dont le mode de fonctionnement « normal » ne peut qu'impliquer une distorsion par rapport à la norme du système scolaire ; et c'est bien d'une pluralité des normes qu'il s'agit ici, la question posée étant celle des retombées en termes de gestion des espaces de la civilité (qui ne recoupe pas la citoyenneté)¹⁴¹. Peut-être faudrait-il ici revenir sur la question posée par *al-Cha'b* — pourquoi ces écoles plutôt que d'autres ? La réponse serait qu'il y a bien une demande. Demande suscitée ? De l'offre et de la demande, laquelle des deux préexiste à l'autre ? Ce sont des questions que l'on retrouve dès lors que se développe un « marché ». Peut-on faire la part des choses entre ses conditions structurelles/structurantes et son contenu éthique ?

L'identité revisitée

151 Le débat sur les cursus scolaires rend compte d'une autre dimension de la revendication d'islamité, celle, de sa prétention à réinscrire la société dans son ensemble, avec et malgré ses différences, dans un espace et un temps redéfinis. Réinscription qui est autant une projection sur le devenir de cette société que des cadres d'identification collective pour les individus et leur traduction en acte dans des modes de « vivre ensemble ». La question

posée est bien, une fois de plus, celle de l'identité de la « communauté nationale ». Situer une société dans ce que l'on considère comme son histoire et son espace et définir en partant de là son identité et son appartenance, c'est aussi la situer dans une cosmogonie plus large, dans la représentation que l'on se fait d'un système-monde. Que dans ce débat l'école puisse occuper une place centrale, ou qu'inversement, la question des identités revendiquées, choisies ou disputées, revienne dans les débats sur l'école, on a affaire à des questionnements dont on retrouve des occurrences ailleurs et quel que soit le contenu donné aux identités en question, la non-identité affichée comprise, il me semble que c'est dans ces termes que l'on peut, en partie au moins, saisir les enjeux du débat sur le contenu des manuels scolaires en Égypte, cela dans la mesure où c'est bien d'une vision du monde et de l'Égypte dans le monde qu'il s'agit, dans ses dimensions spatiales et temporelles. Cette manière de percevoir l'enjeu peut s'écarter sensiblement de son énonciation par les protagonistes du débat. Sur le plan politique, celui-ci oppose islamistes et anti-islamistes ; sur le plan intellectuel, on a affaire des deux côtés à des constructions identiques, même si les hiérarchisations et les contenus donnés sont différents. Il est d'usage de dire que la projection dans un universel islamique transcende, illégitime, voire menace les appartenances nationales ; jusqu'ici, cela n'a pas été vérifié.

- 152 Le débat sur les manuels et les cursus porte sur les contenus plus que sur la didactique proprement dite. Les matières et les disciplines dont les contenus ne mettent pas en jeu directement des valeurs — ou plus exactement perçues comme telles — restent extérieures à ce débat qui porte essentiellement sur les cursus de religion, histoire, géographie, langue arabe et philosophie. Il procède aussi de ce qui ressemblerait à des règlements de comptes avec le passé dans la mesure où des ouvrages de littérature qui font figure de classiques et qui, lors de leur parution, n'ont pas suscité de polémiques particulières (*al-Chaykhân* de Taha Hussein par exemple, biographies de deux premiers califes bien guidés) sont revisités. Pour étheré et sans enjeux immédiats qu'il soit, ce débat engage également et de manière directe des « intérêts ». Enfin, et comme c'est le cas dans nombre de situations d'« exacerbation identitaire » ou de conflits qui s'expriment en termes d'identité, on doit la construction en débat de la question des manuels à l'incursion de l'Autre, apport positif de la modernisation selon les uns, entreprise destructrice selon les autres.

Une modernisation à l'américaine?

- 153 L'Autre, c'est en l'occurrence le Centre de modernisation des cursus scolaires [*Markâz tatwîr al-manâhij*]. Centre financé avec une partie des fonds de l'aide américaine destinée à l'enseignement en Égypte, fondé en tant que structure relevant du Ministère en 1990 et dont la fonction est de moderniser les cursus scolaires. Dirigé par un professeur des universités égyptiennes, il regroupe des équipes d'experts américains et égyptiens. Ces derniers, cooptés par la direction du Centre, appartenaient pour une part à une structure antérieure. Le Ministère de l'Enseignement disposait depuis 1988 d'un *markaz qawmi* (centre national) dont l'une des branches avait les mêmes fonctions et dont les experts s'estiment aujourd'hui dépossédés de leurs prérogatives. A cela s'ajoute le fait que les salaires perçus dans le « centre américain » sont à ceux du « centre national » ce qu'est la « Tour d'argent » — immeuble ultra-moderne du centre-ville et siège du centre en question — aux locaux vétustes, mais néanmoins porteurs des traces d'une grandeur passée, du Ministère de l'Enseignement.
- 154 L'on comprend mieux ainsi certains des enjeux de ce débat, que les deux parties, adversaires du centre et partisans, se sont bien gardées d'évoquer et dont le moindre

n'est pas cette coupure entre bénéficiaires de l'aide étrangère et fonctionnaires, qui se double d'un conflit, bien plus, d'un déni de compétences. De manière plus précise et telle qu'en rend compte la polémique, les camps opposés se constituent, d'une part, du ministre de l'Enseignement et des défenseurs de sa politique — à commencer par les experts égyptiens du centre dit américain —, et de l'autre, de certains des éléments actifs de l'Ordre des enseignants, qui se présentent comme défenseurs de l'orientation islamique dans le domaine de l'enseignement et que la presse identifie aux Frères musulmans. C'est d'ailleurs à ces derniers qu'est attribuée à l'origine cette polémique. Elle est suscitée par une série de livrets portant sur l'invasion culturelle dans les cursus scolaires, dont les Frères musulmans auraient assuré la parution par le biais d'un éditeur connu pour ses liens avec ce groupe. Le contenu invariable de ces ouvrages se compose d'une énumération de ce que les auteurs identifient comme les preuves du complot et de l'invasion culturelle : amputation des références à « l'identité civilisationnelle islamique », introduction des valeurs occidentales, de la permissivité, le tout s'expliquant par l'emprise grandissante de l'américanisation.

155 Ainsi à *'al-Cha'b*, qui cite le rapport des experts « nationaux » :

« L'Amérique ne présente pas son aide à l'Égypte par amour pour son peuple mais pour réaliser son hégémonie. L'aide américaine est octroyée sous des conditions dont certaines seulement sont énoncées ; le reste de ces conditions vise à interférer dans la formation des mentalités des nouvelles générations, qui grandiront ainsi avec l'allégeance pour le satan américain, tôt ou tard. »¹⁴² « Au travers d'un centre au financement américain et aux visées sionistes, qui n'a d'égyptien que le nom, c'est Washington qui intervient directement dans la refonte des cursus scolaires. Des armées d'experts affluent pour saboter les cursus alors que l'expertise nationale est mise de côté. Le ministre de l'Enseignement doit prendre la décision de fermer ce centre de mauvaise réputation, qui représente un danger pour la sécurité nationale ; ce qu'il nous faut, c'est une stratégie pour l'enseignement à laquelle participent toutes les forces nationales. »¹⁴³

156 On peut identifier dans ce discours et sous certains de ces aspects, notamment la contestation de l'aide américaine et de son rôle, les accents tiers-mondistes habituels ; il n'est pas sans rappeler par ailleurs ce vieux débat autour de « la description de l'Égypte à l'américaine », qui fustigeait le rôle de la recherche étrangère »¹⁴⁴.

157 Selon *al-Musawwar*, « La série d'ouvrages reflète ce que pensent les Frères de l'enseignement ; elle rend compte en même temps de la démagogie à laquelle ils se prêtent pour s'assurer le contrôle sur le Syndicat des enseignants. Un prétendu complot pour l'invasion culturelle par des experts américains et sionistes qui seraient intervenus dans les cursus de littérature, d'histoire et de religion ? Comment peut-on croire à ce genre de propos ? (...) Les Frères se sont servis de la modernisation des cursus dans le cadre de leur programme d'action politique ; une modernisation qui va à rencontre de leurs objectifs, qui consistent dans ce domaine à politiser l'instruction religieuse dans les écoles (...). Les ouvrages expriment l'idéologie des Frères, une organisation politique interdite qui cherche à former des cadres ; outre leur caractère démagogique, les accusations portées dans ces livres reflètent l'hostilité habituelle des Frères musulmans vis-à-vis de tout courant éclairé qui essaie de promouvoir la raison, de toute créativité artistique, de toute valeur esthétique ou œuvre littéraire qui contribue à renforcer le sentiment d'appartenance nationale. »¹⁴⁵ Selon *Akhir Sâ'a*, les opposants au centre sont « la mafia des auteurs d'ouvrages externes » excédés par une modernisation qui met fin à leur commerce et ceux qui s'opposent aux experts étrangers, notamment américains¹⁴⁶.

- 158 « Celte campagne et ces accusations injustes, qui en est l'instigateur ? » demande un pédagogue. « Un journal qui a pris en marche la vague islamique, poussé en cela par les membres du Centre national de recherches pédagogiques, et qui perçoit la nouvelle structure avec la mentalité de la première épouse jalouse de la seconde, laquelle a su éclipser la première et s'attirer tous les regards ! »¹⁴⁷
- 159 L'essentiel du débat sera, d'une part, les extraits des ouvrages en question, de l'autre, les réponses défensives des responsables et des experts qui nient les accusations dont ils sont l'objet ; à un niveau plus général, c'est l'ensemble de l'opinion qui s'exprime dans la presse écrite prenant part au débat ; l'opinion islamique pour soutenir les critiques adressées au Ministère, la gauche pour fustiger le complot islamiste et émettre ses propres réserves contre des cursus qu'elle estime déséquilibrés et enfin, des experts. Certains d'entre eux, tout en fustigeant l'expertise étrangère et sur des bases de défense de l'identité nationale, n'en partagent pas pour autant les accusations dirigées contre le rôle du centre, alors que d'autres dénie au discours identitaire la prétention à intervenir sur ces questions, arguant de la nature prioritairement technique de ce qu'est la conception d'un manuel scolaire. Le tout, autant les critiques que les contre-attaques, est agrémenté de « preuves » ; thèmes supprimés et rajoutés, comptabilisation du nombre de pages consacrées à l'histoire musulmane et à l'histoire ancienne respectivement, iconographie licencieuse, fragments de phrases extraites des manuels, etc., le propre de ces « preuves » étant de prouver les thèses et leur contraire. Aussi ce débat vaut-il surtout par son exemplarité, du fait notamment de l'identité de structure entre réponses et contre-réponses.

Leçons de choses

- 160 La polémique est déclenchée par trois ouvrages destinés au cycle primaire et qu'un colloque sur la modernisation des cursus du primaire recommande de supprimer, ceci dans le cadre d'une nouvelle orientation consistant à alléger les cursus et à consacrer les premières années du cycle à diverses activités de sensibilisation, plutôt qu'à un apprentissage trop précoce de la lecture et de l'écriture.
- 161 « Ne serait-ce que pour cette recommandation, le colloque aura accompli une réalisation notoire », écrit une journaliste d'*al-Ahrâm* dans une série d'articles publiés sur la question dans la page religieuse du mois de Ramadan. « Ces ouvrages annihilent tout sens de l'identification chez l'enfant et lui inculquent la fascination de l'Occident, le mépris de soi et de son héritage. Le critère de la modernité, ce sont les machines qui, comme on le sait, ne se trouvent qu'en Occident. Que peut-on attendre de cet élève plus tard ? Les ouvrages en question prétendent encourager l'enfant à exercer sa propre réflexion. Ils ne comportent pas de textes mais des images construites sur des oppositions : urbain/rural, ancien/moderne, oriental/occidental. Il doit choisir celles qu'il préfère. Dans les faits, le choix est suggéré — voire imposé — à l'avance : l'on embellit l'image qu'il faudrait que l'élève choisisse. Dans le manuel de première, il faut choisir entre trois photos : l'une représente « l'école de mon grand-père », où l'on voit des élèves en tarbouche et au garde-à-vous ; une autre, une salle de classe agréable, des élèves propres entourant une jolie institutrice à la coiffure irréprochable ; sur une troisième, l'on voit une salle de classe déglinguée où figurent des élèves malpropres et une institutrice voilée (commentaire d'*al-Cha'b*¹⁴⁸ : « Comment doit réagir, dans ce cas, une enseignante voilée ? »). En seconde année de primaire, opposition entre une rue large, où ne circulent que quelques piétons et voitures, bordée de grands immeubles ; en regard, une ruelle de ville islamique. Les deux photos sont fictives. Quel bénéfice l'élève peut-il en tirer ?

Pourquoi ne pas comparer une ruelle ancienne et une autre, contemporaine ? En troisième année de primaire, l'élève doit choisir entre une image représentant une famille paysanne réunie, par terre, autour d'une table basse — l'on mange avec les mains dans une seule assiette, il y a des oignons et un gosse qui pleure — et une autre montrant une famille propre et souriante, installée dans une salle à manger ornée de fleurs. Ou encore, entre une paysanne laide et manifestement débile avec un pot sur la tête, et un joli mannequin avec chapeau. »¹⁴⁹

- 162 Une avalanche d'articles va se faire l'écho du problème. « Sédition et corruption », comme le titre un article du célèbre journaliste Fahmi Huwaydi : « L'Occident serait-il la solution ? »¹⁵⁰ « Modernisation ou falsification ? » se demande le prédicateur médiatique Mustafa Mahmud¹⁵¹. « Ni sédition ni falsification », répond le ministre de l'Enseignement « mais une lecture tendancieuse ; les exemples cités sont coupés de leur contexte, qui est d'amener l'élève à réfléchir sur le changement et la diversité. En quoi l'évolution du mobilier du XIX^e siècle à nos jours porte-t-il atteinte à nos valeurs religieuses ? »¹⁵² « Une journaliste non spécialisée dans les questions pédagogiques a livré ses impressions et les journaux se sont empressés de les reprendre sans en référer aux spécialistes (...). » Aux dires de ces derniers, « tout ce que nous avons cherché à faire passer a été interprété en termes de propagande anti-religieuse. Rien n'a été dit à propos de l'importance de notions comme l'ambition, le droit de l'enfant à choisir, l'importance de la machine dans la vie moderne. »¹⁵³

- 163 Réponse d'un expert du centre incriminé :

« La modernisation des cursus est une opération scientifique ; les conseillers américains ont une expérience qu'on ne peut contester. Ils ne sont pas venus pour concevoir des cursus mais pour que les chercheurs égyptiens acquièrent leurs connaissances, qui touchent exclusivement aux domaines de la mise en page, de la présentation et de la rédaction des manuels. Rien de tout cela ne concerne le contenu (...). Dans l'affaire des manuels du primaire, il aurait fallu consulter le livre du maître avant d'en tirer des conclusions hâtives ; l'idée en est le changement et la diversité, y compris au sein d'une même patrie, et non l'occidentalisation. Après tout, ce ne sont ni des images ni des mots qui forment ou menacent l'identification à une culture. »¹⁵⁴

Réécritures de l'histoire

- 164 C'est surtout autour des manuels d'histoire que le débat est le plus véhément, engageant les accusations réciproques de « complot » ou d'« interprétations tendancieuses ». Dans les cursus ayant suivi la politique de modernisation, l'histoire musulmane aurait été réduite au profit de l'histoire de l'Égypte ancienne, ceci dans le but d'affaiblir l'identification à la première et d'affermir la seconde. « Nous comprendrions, écrit Fahmi Huwaydi, que la phase copte soit réhabilitée à la mesure de sa place dans la conscience nationale. Mais quel intérêt y a-t-il à éveiller le « sens de la pharaonité » ? (...). L'histoire musulmane est quelquefois écrite du point de vue des orientalistes ; l'on a ainsi supprimé les batailles du Prophète contre les juifs ; si cela a à voir avec le traité de paix, faudra-t-il aussi supprimer l'expédition française et l'occupation britannique ? (...) Du livre d'instruction civique, l'on a gommé l'impact de la civilisation arabo-musulmane sur la civilisation occidentale, et l'on n'a retenu — et exposé en détail — que l'impact de cette dernière sur la société égyptienne, ce qui a pour effet de susciter chez l'élève un sentiment d'infériorité par rapport à l'Occident. »¹⁵⁵ A ces accusations, le ministre de l'Enseignement répondra selon les mêmes critères, nombre de pages de chaque manuel à l'appui, en démontrant que ce qui était supprimé sur une année pouvait être rajouté sur

une autre¹⁵⁶. Par ailleurs, il y a peu de sens, selon lui, à fustiger le rôle des experts américains dans la mesure où les fonctions assurées par ces derniers sont exclusivement techniques. Aux dires du ministre, « on ne tolérerait pas qu'ils interviennent sur des thèmes comme Salâh al-Dîn, les batailles du Prophète ou la Palestine. »¹⁵⁷

165 Hamid Ammar, peu susceptible de complaisance à l'égard de l'américanisation ou des atteintes à l'identité, donne son point de vue sur ce débat. « Des accusations injustes, qui tordent le cou à la réalité et qui, de plus, ignorent ce que contiennent les cursus. Une information par-ci, une autre par là, et des allégations graves et sans fondements. Comment prétendre que les Américains infiltrent nos cursus, nous imposent une lecture de notre propre histoire pour que la « pharaonité » en soit la seule référence ? Trois accusations ont été formulées : l'identité de l'Égypte, « défigurée », l'intervention des Américains dans le contenu des enseignements et des orientations qui seraient « dictées par Israël ». Si ces accusations étaient fondées, je serais le premier à demander que les responsables soient questionnés par les instances compétentes. Mais la réalité est différente. Que l'histoire musulmane ait été réduite en faveur de celle de l'Égypte ancienne est faux. L'histoire musulmane, on la trouve tant dans les manuels d'histoire que dans ceux de langue arabe et de littérature. Mais pour cela, il faut établir les liens transversaux sur toute la longueur d'un cursus. Il faut aussi appliquer à l'ensemble cette méthode qu'on appelle l'analyse de contenu. »¹⁵⁸ Dans tout cela, le plus intéressant n'est sans doute pas cette part du débat, mais le début de réflexion que celui-ci a favorisé.

166 « Je ne comprends pas », écrit un enseignant de philosophie, « pourquoi les questions relatives à l'histoire islamique et à l'instruction religieuse sont traitées avec une telle sensiblerie, comme s'il s'agissait d'un champ miné (...). Nous avons pris l'habitude de sélectionner dans l'histoire ce qui nous plaisait en y ajoutant une louche mythique ; tout cela sous prétexte de souligner les valeurs nobles et de mettre en évidence les exemples édifiants. Outre qu'il s'agit d'une falsification de l'histoire, cela développe chez l'élève une propension au regard non objectif. Cette manière d'exposer ces cursus et le fait de leur consacrer une part importante des heures de cours, plus importante qu'ils ne le mériteraient en comparaison avec d'autres matières, la prédominance du caractère religieux, tout cela fait naître chez l'enfant un fanatisme religieux et un chauvinisme qui n'est plus de ce temps. Cette manière biaisée de présenter l'histoire annule tout l'effet recherché par la lecture du passé. L'histoire est une leçon, exposer ses zones d'ombre et de lumière est ce qui permet d'en tirer la morale. »¹⁵⁹

167 Un professeur d'histoire déclare à son tour :

« Au-delà des slogans de défense de la vertu, de la morale et de la religion, des pressions sont exercées contre la politique d'enseignement pour qu'elle se plie à la fonctionnalisation des cursus d'histoire en faveur de l'islam politique ; il s'agit de modeler la mentalité des Égyptiens de manière à servir les intérêts des fondamentalistes dans leur quête du pouvoir. Cela n'est pas nouveau : on en a fait l'expérience avec l'enseignement de l'histoire sous l'occupation britannique. La révolution de 1919 a introduit quelques changements, celle de 1952 également, mais sans sortir d'une ligne qui était l'utilisation politique de l'histoire dans les cursus pour garantir le *statu quo*. Sous Sadate, la falsification des cursus d'histoire a atteint son apogée. Toutefois, durant toutes ces périodes, l'objectif était grosso modo de faire connaître à l'élève ce qu'est notre ère moderne et de le préparer à y vivre. L'origine de tout cela était cette partie du cursus réservée aux origines de l'histoire moderne européenne (Renaissance, découvertes géographiques, révolution industrielle, réforme religieuse, pensée laïque, colonisation, révolutions nationales, origines du capitalisme et du socialisme, etc.). Selon les périodes politiques, il y a eu

des fluctuations, mais cette partie du cursus figure dans les manuels depuis 1962. Elle a une importance particulière dans la formation de l'homme contemporain. Pourtant, en 1987, une révolution silencieuse a eu pour effet de la supprimer et personne n'y a pris garde. Il n'est pas étonnant que ceux de nos étudiants qui ont accédé à l'enseignement après les modifications introduites sous Sadate ignorent tout de la démocratie, du libéralisme, du socialisme et du capitalisme. A tel point que la notion de laïcité est devenue l'équivalent de celle d'athéisme et qu'un professeur d'histoire de l'université a soulevé un tollé parmi ses étudiants en employant ce terme dans son contexte d'origine, l'histoire de l'Europe moderne. En faveur de qui ? Les pressions exercées par les salafistes visent à supprimer toutes les phases d'histoire non islamique et à présenter celle-ci de leur point de vue et de manière à servir leurs intérêts. »¹⁶⁰

- 168 Rif'at al-Sa'ïd, historien et éditorialiste à *'al-Ahâli*. prend l'exemple de l'ouvrage *La civilisation islamique*, enseigné aux élèves de deuxième année de secondaire : « Le moins que l'on puisse dire est qu'il donne aux élèves une leçon d'extrémisme ou de saisie extrémiste des doctrines de l'islam. D'après cet ouvrage, « les musulmans ont connu les arts de la représentation graphique et de la gravure dans les pays dont la civilisation est antérieure à l'islam. Mais les doctrines de l'islam interdisent la représentation des créatures. » L'ouvrage passe ainsi sous silence les *fatwa* de Muhammad 'Abduh autorisant la représentation, le dessin, la gravure et inscrit dans la tête de l'élève que personne — ni lui-même, ni ses parents et ses maîtres, ni la presse et le directeur de l'école — ne se conforme à l'islam. »¹⁶¹

Religion, morale et vie en société

- 169 Au-delà des intérêts conflictuels plus ou moins immédiats qui animent le débat, qu'ils soient d'ordre corporatiste ou politique — tout mène à croire qu'ils sont fortement imbriqués, et cela n'a rien d'infamant —, l'enjeu est bien celui des visées du savoir dispensé par l'école. Un citoyen vertueux, certes, nul ne le contestera. Égyptien, arabe, attaché à sa religion quelle qu'elle soit et à l'islam comme fait de culture et de civilisation ? Il ne s'est trouvé personne pour le nier. Mais alors, d'où viennent ces passions qui ressemblent fort à la transposition directe d'un clivage entre les islamistes — certains islamistes — et les autres ? Les tenants de la théorie du « complot », d'une part comme de l'autre d'ailleurs, y croient-ils réellement ? Le débat sur les manuels d'histoire ou, plus exactement, le débat qui prend pour prétexte ces manuels est plutôt un débat sur le présent et le futur ; si l'on feint de se demander quelle a été ou quelle doit être « l'identité de l'Égypte », c'est bien dans la perspective de ce qu'est et devrait être le modèle de société de la collectivité nationale. Et s'il y a un effet de radicalisation perceptible dans la cristallisation de ce conflit, c'est bien parce qu'on est dans l'ordre du discours — prescripteur et normatif — et de la construction des idéaux-types qui se confortent mutuellement à travers la confrontation.
- 170 On en verra un exemple dans ces deux propositions inverses et pourtant identiques du point de vue de leur structure. La première est de Gamal 'Abd al-Hadi, professeur d'histoire islamique et l'un des principaux auteurs de la série en question : « Si l'on observe les nouveaux ouvrages d'histoire, d'instruction civique, de philosophie, d'instruction religieuse et autres, on constate qu'ils exposent les questions nationales, historiques et religieuses d'une manière détachée, qui les rend adaptables à toute nation et à toute religion. Les ablutions relèvent de l'hygiène, la prière du sport, etc. Des définitions qui fonctionnent autant pour les non-croyants que pour les croyants. S'agissant de l'ablution et de la prière, on ne trouvera aucune allusion aux dispositions du *Siqh* ; l'ablution est hygiène, la prière accomplie à ses heures nous apprend à respecter le

temps et active le corps. Il s'agit là d'une approche pragmatique, alors que le propre des rituels est de relever de l'obéissance à un commandement divin. Du vendredi, jour préféré de Dieu car il est celui de la prière, on apprendra que c'est le jour où l'en rend visite aux amis. »¹⁶²

- 171 Ces propos sont ici à mettre en parallèle avec ceux du conseiller William Sulayman Qilâda, juriste, figure active à l'échelle de l'opinion copte, défenseur et tenant d'une version idyllique des rapports entre chrétiens et musulmans dans l'histoire de l'Égypte et de ce qu'on pourrait identifier comme une vision à la fois laïque et identitaire de la chari'a :

« Le contenu des manuels de religion doit être modifié de manière à rendre compte de cette religiosité typiquement égyptienne qui fait de la religion l'un des éléments fondateurs de l'humus collectif et dans les moments les plus critiques de notre histoire, un facteur d'unification (...). Qui consulte ces manuels croira que l'on a affaire à deux sociétés distinctes, ayant chacune sa propre religion. On ne trouve dans les manuels des deux religions aucune allusion au fait que les élèves qui pratiquent l'autre religion sont intimement liés par des liens nationaux, sociaux et culturels (...). A cela s'ajoute le caractère abstrait de ces manuels, qui ne sont pourtant pas des ouvrages de fiqh ou de théologie mais des cours « d'instruction religieuse » dont le but premier est la formation du citoyen. En juin 1976, Muhammad Radwân, ministre de l'Enseignement de l'époque, avait proposé dans les pages d'al-Ahrâm un manuel unifié pour les élèves du bac. J'ai proposé pour ma part la possibilité d'un premier chapitre évoquant les valeurs religieuses communes et la participation de l'islam et du christianisme dans l'histoire de l'Égypte (...). Il y a un fond commun universel sur lequel tous les hommes peuvent se retrouver. Que ces valeurs leurs soient présentées en tant que telles et en partant de ce qu'en disent les textes des deux religions (...). Si chaque élève peut apprendre que la religion de l'autre appelle aux mêmes valeurs que la sienne, à ce moment — et à ce moment seulement — le fanatisme peut reculer, ainsi que la perception de soi comme supérieur à l'autre. Il convient de mettre en évidence les notions religieuses qui favorisent la prise de conscience des problèmes d'environnement et de participation politique, tout en levant toute contradiction entre les conceptions religieuses et la Constitution, dont la pierre angulaire est l'égalité. En somme, ce qu'il faut souligner, ce sont les principes religieux tels qu'ils sont dans leur vérité fondamentale, unité de la communauté nationale dans le cadre d'une diversité religieuse. »¹⁶³

- 172 D'un côté, l'universalité, l'égyptianité, en passant par la refondation de la citoyenneté sur des bases à la fois religieuses et morales, et de la religiosité sur des bases nationales ; de l'autre, le refus de voir se diluer les spécificités musulmanes dans une démarche de rationalisation ou un humanisme de mauvais aloi. Pourtant, il y a fort à parier que les « valeurs » défendues, elles, sont très voisines.
- 173 Le contenu disputé des manuels scolaires ne nous apprend rien sur les conditions de la transmission et de la réception ; tous les protagonistes font « comme si » les populations cibles, en l'occurrence les élèves, croyaient ou allaient croire à ce que l'on veut leur faire croire. Inversement, la tentation est grande de se laisser prendre par l'illusion d'une identification totale entre les « locuteurs » et ce qu'ils disent. Il reste que dans ce débat, exemplaire en ce qu'il nous apprend sur les biais par lesquels l'identité investit l'école, la question des cursus figure autant comme prétexte que comme objet du débat, sinon davantage. Prétexte pour mettre en évidence ce qui ne devrait pas y figurer, ce dont on constate le manque, mais si peu sur ce qui existe. Et pourtant, les manuels scolaires de la « post-modernisation », ceux d'avant également, dont le contenu est loin d'être fortuit, valent bien qu'on s'y intéresse ; autant à ce qu'ils racontent qu'à leur manière de le faire, autant ceux auxquels on attribue une visée d'identification et de socialisation que les

autres. Aussi peut-on dire pour conclure que le débat sur les manuels scolaires n'a pas encore eu lieu.

L'école pour tous ?

- 174 On aborde ici une dimension qui reste « externe » au débat. Ce dont il est question, ce n'est plus l'échec de l'école comme projet de socialisation, ni les carences de l'enseignement public ou l'âpreté au gain du privé. En deçà et au-delà en même temps, la question principale porte sur les raisons pour lesquelles l'institution scolaire gratuite et ouverte à tous ne « prend pas ». Pas plus que le caractère obligatoire de l'enseignement et l'extension du cycle obligatoire à neuf ans de scolarisation. Echec relatif de la scolarisation de la population en âge de l'être, rechute dans l'analphabétisme de ceux qui, quittant l'école sans avoir achevé leur scolarisation, perdent les rudiments de l'alphabétisation fonctionnelle, ou encore incapacité du système à conquérir par une alphabétisation tardive les plus âgés (malgré la mise en place d'un Organisme général d'alphabétisation des adultes), telles sont les données du problème. Dans ce cas, et compte tenu des catégories ciblées, les visées s'énoncent davantage en termes de « sortie de l'illettrisme » que d'enseignement proprement dit. Est-ce parce qu'il est un lieu de consensus ou bien parce qu'il ne met pas en jeu de façon directe les enjeux politiques et économiques des dominants, que le « non-enseignement » n'engage pas autant de passions que tout ce qui a précédé jusqu'ici ? Dans les faits, les deux explications n'en font qu'une. Entre les discours conventionnels sur le fléau de l'illettrisme, les politiques mises en œuvre par les décideurs et les projets ou contre-projets suggérés par des experts, il n'est pas surprenant que la question ne crée pas de polarisations semblables à celles qui ont lieu autour de l'éducation ou sur la *thânawiyya 'amma*, par exemple. De toute façon, les populations ciblées restent extérieures à la compétition. Ainsi tous les protagonistes sont-ils du même bord, si l'on peut dire ; par la force des choses, les cibles étant absentes de la scène médiatique, il ne peut y avoir de débat autre que celui qui se déroule entre initiés. Pourtant, ce n'est pas faute d'une idéologie tacite qui n'en est que plus prégnante.
- 175 L'un des effets paradoxaux de la vague libérale et de la levée des « tabous égalitaristes » est peut-être d'avoir suscité une réflexion critique sur ce qu'il est convenu d'identifier comme les « politiques sociales ». C'est, me semble-t-il à la faveur de cette conjoncture qu'est relancée aujourd'hui la question de la fonctionnalité du système scolaire en Égypte. Ouverte à tous, l'école n'en a pas moins sélectionné et reconnu les siens. L'un des fondements de la perception égalitaire n'est-il pas précisément d'avoir conçu la même école pour tous, en faisant fi des disparités sociales que l'école, entre autres mécanismes régulateurs, était censée compenser ? Si l'école gratuite est loin d'avoir rempli ses promesses, faut-il en chercher les raisons dans un système incapable de moduler l'offre scolaire en fonction du milieu, ou bien dans les caractéristiques mêmes d'un milieu qui serait sociologiquement « réfractaire » à l'école ? Le moindre des pièges auxquels on s'expose en tentant de répondre à ces questions n'est pas que ceux dont l'école ne veut pas sont précisément ceux-là même qui sont convaincus qu'ils ne veulent pas de l'école. Antériorité d'un choix ou d'une sélection ?
- 176 Par ailleurs, instaurer ce qui ressemblerait à un système scolaire à double ou multiples vitesses, adapté à la nature de la demande sociale et de l'investissement scolaire que les populations veulent bien consentir, n'est-ce pas entériner et consacrer de façon encore plus durable des ségrégations sociales qui seraient autant de *stigmates* ?
- 177 Poser de telles questions reste vain tant que l'on ignore les réponses des intéressés, à la fois par leurs pratiques et par la façon dont ils définissent leurs attentes vis-à-vis du

système scolaire. Cet argument est en même temps trop facile ; il y a peu de chances que les attentes et demandes scolaires soient traduites en politiques, puisqu'elles passent invariablement — ou plus exactement, dans le meilleur des cas — par les filets interprétatifs des experts, notamment lors d'enquêtes menées auprès de populations « qui ne peuvent parler pour elles-mêmes ». Par ailleurs, le saupoudrage des équipements — y compris scolaires — passe souvent par des arbitrages où le poids des intérêts locaux est décisif. Cela reste vrai également dans le cas des politiques d'État semblables à celle qui, depuis quelques années, voit se multiplier des « mini-plans Marchall » locaux à l'échelle de certaines villes du Sa'ïd: Dans ces divers cas de figure, ce qui est ciblé est à la fois des catégories de population jugées difficilement assimilables par l'école et des régions où l'installation d'équipements scolaires standard s'avère particulièrement difficile, coûteuse ou « peu rentable ». Pour reprendre une analogie un peu vieillie mais qui a le mérite de l'éloquence, la mise en perspective des manières dont sont abordées et représentées respectivement les carences de l'enseignement et sa pure et simple absence, semble confirmer que le centre d'alphabetisation est à l'école ce qu'est l'aide d'urgence à l'aide au développement.

Rénover l'école

- 178 L'un des objectifs de l'entreprise de réhabilitation de l'école publique vise précisément à limiter l'abandon scolaire. Diverses mesures d'incitation à la fréquentation de l'école sont en cours d'application ; ainsi la loi 99 de 1992 prévoit-elle la mise en place d'un nouveau système de couverture médicale scolaire¹⁶⁴. L'état de santé des enfants étant une des conditions élémentaires de l'efficacité de l'enseignement, et compte tenu d'un fort taux d'anémie parmi les élèves du primaire, la distribution d'un repas au cours de la journée scolaire est en cours de généralisation. Il s'agit ici de compenser à l'école les carences du milieu, et le repas est autant un palliatif à la sous-nutrition qu'une mesure d'incitation à fréquenter plus longtemps et plus régulièrement l'école, en direction de l'élève et par delà sa famille dont les niveaux de revenu mais aussi d'éducation semblent décisifs pour le suivi de la scolarisation. Dans quelle mesure ces dispositifs peuvent-ils aller contre des « destins sociaux » implacables ? C'est que la concurrence est forte, ici, avec un autre choix (alternatif ou complémentaire ? Voir, dans ce même numéro, l'article de N. Zibani) qui est celui de l'entrée de l'ex-élève sur le marché du travail. Le ministre de l'Enseignement vient de ressusciter une des dispositions de la loi sur l'enseignement. Dans les écoles du cycle de base, toute absence injustifiée de dix jours et plus entraîne le paiement d'une amende par le parent d'élève, cela après avertissement. La répétition des absences entraîne une multiplication des amendes. Dans quelle mesure cette disposition peut-elle entraîner les résultats escomptés ? Incitation à la fréquentation de l'école ou à son abandon ? L'on imagine très bien les effets contrastés d'une telle mesure auprès d'une partie de la population scolaire attachée à l'idéal de l'école ou pour laquelle des amendes répétées de 10 LE ne constituent pas une difficulté insurmontable et, de l'autre, une population qui a déjà du mal à fréquenter régulièrement l'école. On peut avoir des doutes sur les modalités de la mise en pratique d'une telle disposition, et tout mène à croire que son effectivité reste toute relative, mais elle n'en reste pas moins illustrative des dispositifs d'une politique de scolarisation qui se heurte à des disparités sociales considérables. Elle se doit d'assurer pour les uns scolarisation, socialisation, promotion socio-professionnelle ou, à tout le moins, d'éviter le déclassement, et de donner à d'autres un minimum d'éléments d'insertion qui sont ici l'alphabetisation ou les formations techniques. S'en tenir à la même école pour tous ou concevoir une « école sur mesure » ?

Elargir la capacité de scolarisation du système standardisé ou introduire des variantes locales ou socio-culturelles ?

- 179 On en verra une illustration significative dans le projet éducatif destiné au Sud-Sinaï. On a là tous les éléments permettant d'évaluer ce que peut être un « imaginaire éducatif » dans une situation qu'on qualifierait de « limite » ; difficultés matérielles d'implantation, d'équipements scolaires, et populations dont les caractéristiques sociologiques sont perçues comme réfractaires à la scolarisation. Les projections pour le gouvernorat du Sud-Sinaï sont doublement éclairantes à cet égard. Il s'agit de mettre en place un complexe éducatif géant permettant de pallier les grandes distances et les difficultés de déplacement dans la région. La non-fonctionnalité de l'école classique s'était manifestée par plusieurs signes : difficultés, pour les enseignants non résidants, de rentrer chez eux en week-end compte tenu de l'éloignement, faible densité des classes, qui peuvent se réduire à 5 élèves, ceux-ci devant parfois parcourir plus de 30 kilomètres de route entre les vallées pour accéder à un bâtiment scolaire prosaïque constitué de 3 pièces (salle de classe, administration, chambre à coucher du maître). A ces difficultés s'en ajoute une autre : selon le maire de la ville de Nuwayba, « les bédouins sont réticents à envoyer leurs enfants à l'école ; bien que les voitures du conseil municipal se chargent du ramassage scolaire, ils refusent d'y aller. Nous avons tenté de les y inciter en distribuant un repas au cours de la journée. Un autre problème s'est posé quand il a fallu ouvrir un dossier pour chaque élève ; il nous fallait des actes de naissance et, pour cela, l'acte de mariage des parents ; or, l'on sait que les bédouins pratiquent le mariage coutumier. Nous avons incité les parents à enregistrer des actes de mariage en bonne et due forme auprès du *ma'zûn* ; au cours des cinq dernières années, 800 mariages ont été enregistrés dans ces conditions. » La solution envisagée qui, du point de vue de l'administration, répond à ce que celle-ci perçoit comme la nécessité de scolarisation — qui est, ici aussi, encadrement d'une population — se traduit de la manière suivante : un complexe éducatif comprenant tous les cycles, de la maternelle au bac, prévoyant un hébergement sur place pour les élèves et les enseignants avec la mise en place de moyens de transports, hebdomadaires permettant de regagner le domicile familial pour le week-end.
- 180 Les 98 groupements bédouins du Sinaï seront-ils plus enclins à envoyer leurs fils (ne parlons pas des filles) à l'école ? On reste sceptique face à une entreprise dont le pivot est une « technique de ramassage » qui n'est pas sans rappeler la conscription¹⁶⁵.
Evaluer la demande scolaire
- 181 Prendre en compte cette demande n'est pas chose aisée. La définir, voire la susciter semble encore plus difficile. C'est ce qui semble ressortir d'une enquête de terrain menée pour le compte de l'UNICEF et dont *al-Ahrâm al-Iqtisâdi* donne les résultats. L'article en a pour titre : « Les pauvres ont-ils des motifs de poursuivre la scolarisation ? » La réponse est en quelque sorte donnée d'avance. L'enquête se déroule dans un quartier défavorisé d'Assiut, espace dont les caractéristiques sociales sont susceptibles de se retrouver ailleurs. Sont interviewées 54 familles d'élèves de trois écoles primaires, artisans, vendeurs, ou petits fonctionnaires pour la plupart. Aux parents d'élèves — dans les faits, le père — l'on demandera ce qu'il attend le plus de l'école ; dans quelle mesure les savoirs acquis sont utiles dans la vie pratique ou dans l'aide que l'élève peut apporter à sa famille ; s'il souhaite que son fils poursuive ses études jusqu'à l'université ; s'il pense que les enseignants font de leur mieux ; s'il est au courant de ce que son fils apprend ; enfin, si l'élève aime l'école.

- 182 83 % des chefs de familles voient dans l'achèvement du cycle obligatoire, un objectif ultime ; les raisons invoquées sont l'insuffisance des ressources de la famille, mais aussi le refus de différer l'entrée sur le marché du travail contre une incertaine promesse de promotion sociale, alors même que les diplômés, eux, sont au chômage. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que ce discours est en partie celui à travers lequel l'institution éducative leur renvoie leur propre condition. Pour 89 % d'entre eux, les savoirs utiles sont, outre l'alphabétisation et les mathématiques, des éléments permettant à l'élève de se recycler plus tard dans une activité technique liée à son environnement immédiat. A cela vient s'ajouter le fait que l'école doit inculquer à l'élève le sens du respect des « grands », à commencer par les enseignants. Quant aux cursus, 82 % des parents en ignorent les contenus.
- 183 Que 63 % des élèves n'aient pas se rendre à l'école n'est pas une surprise. Mais la hiérarchie des raisons invoquées — dans laquelle on retrouve également la part de celles projetées par l'école — semble intéressante. Rigidité et désintérêt des enseignants, densité des classes et manque de chaises pour s'asseoir, incapacité à suivre les cours pour des élèves de quatrième année de primaire incapables de lire et écrire et enfin, outre la question récurrente des cours particuliers, le sentiment que les savoirs acquis n'entraînent aucun changement dans leur vie présente, d'autant moins qu'ils sont assurés de ne pouvoir poursuivre leurs études à l'avenir. Pour 92 % des parents d'élèves, les cursus enseignés sont « faits pour les riches ». Pour que l'école soit autre chose qu'un cauchemar pour leurs enfants, les chefs de famille soulignent la nécessité de « s'intéresser aux élèves », de prendre en compte l'utilité pratique des savoirs acquis, car « il faut qu'on voie une différence entre ceux qui ne vont pas à l'école et ceux qui y vont, et dans les faits, les seconds sont les plus pénalisés »¹⁶⁶.
- 184 Si l'on en croit les résultats de l'enquête, il semble que ce n'est pas tellement ou pas seulement la prospection sur l'avenir et l'ambition qui feraient défaut à ces pères de familles plus lucides sur leurs conditions de vie qu'insouciantes de l'avenir de leurs enfants. Dans l'interstice entre cette lucidité et la disponibilité de façade du système scolaire, il resterait peut-être à voir si l'amélioration de la qualité de la vie *ici et maintenant*, c'est-à-dire au sein même de l'école et, par extension, à l'échelle de la famille, ne serait pas le moyen de glisser l'aide d'urgence à ceux qui, de toute façon, restent pour la grande majorité d'entre eux hors compétition.

L'école comme compensation

- 185 Il semble que c'est dans cette perspective que sont menés actuellement des projets d'enseignement qu'on pourrait qualifier de parallèles. Les « écoles à classe unique » et les *community schools* sont plus des substituts de scolarisation qu'une scolarisation proprement dite ; on pourrait les qualifier de médium entre la société des alphabétisés et les « autres ». Leur objectif est de fournir aux seconds une infime part de ce que le système scolaire, pour des raisons structurelles, n'est pas en mesure de leur transmettre, et sans que cela n'entraîne une mutation significative ni dans leur rapport avec leur milieu, ni à l'échelle des rapports qu'entretient ce milieu avec l'espace du territoire national. Les raisons tiennent à la fois aux caractéristiques des populations et de l'espace ; hameaux du Saïd rural trop proches les uns des autres et trop éloignés à la fois des villages pour que l'on y installe un équipement scolaire, filles pour lesquelles la fréquentation de l'école constitue une transgression de la norme sociale.
- 186 Le paradoxe est peut-être que ce type de projets, corollaire de l'État mobilisateur, des vastes campagnes nationales de lutte contre l'illettrisme, de l'action menée à la base par

des « militants », est aujourd'hui conduit dans un tout autre contexte ; contexte où-les visées antérieures de « mobilité sociale » ne sont plus de mise. A celles-ci se substituent des visées proprement défensives ; atténuer le coût social (et politique) des transformations économiques en cours, ou promotion sans mobilité, si l'on peut dire ainsi.

L'école de l'an 2000 serait-elle le *kuttâb* revisité ?

- 187 C'est la question qu'on peut se poser à propos des *madâris al-fasl al-wâhid*, écoles à classe unique, projet national mené par le Ministère et qui a pour cible les filles. Les 7.000 écoles prévues peuvent être installées dans des locaux de fortune disponibles pour peu que ceux-ci aient une superficie d'au moins 160 m², une salle d'eau et une cour. Elles sont pilotées par des animatrices formées à cet effet. Ce qu'elles enseignent est le cursus du primaire, auquel s'ajoute une formation professionnelle : en accompagnement sont prévus des projets lucratifs permettant l'augmentation du revenu des familles. Ce sont les gouvernorats qui choisissent, parmi une panoplie de 150 projets, ceux qui s'adaptent le mieux aux spécificités locales. Un des inconvénients de ce type de projets est qu'ils se prêtent mal à une logique bureaucratique ; aussi les autorités locales et les gouvernorats préfèrent-ils de loin l'installation de « vraies » écoles qui répondent davantage aux considérations de prestige.
- 188 *Madrasat al-mujtama'* ou l'école de la collectivité (traduction de *community school*) est la reprise, sur un autre mode, de ce même projet. Mené avec la collaboration de l'UNICEF, il vise les mêmes objectifs et tente de contourner les limites d'une gestion bureaucratique. Aux dires d'*al-Ahrâm* qui consacre au projet une série d'articles, « l'école de la collectivité promet de bouleverser la face du Sa'îd dans quelques années. Elle est principalement destinée aux filles du Sa'îd de 8 à 13 ans ; c'est la première rencontre avec l'alphabet pour ces filles qui naissent sans que l'on conçoive qu'elles puissent avoir des droits, l'argument généralement repris par les familles étant qu'« il n'y a pas d'école dans la *'izba* (ferme, exploitation rurale) et les filles ne peuvent parcourir de longues distances ». Plus fondamentalement, et au-delà de ces *prétextes*, si l'on répugne à scolariser les filles, c'est que « quand les filles se marient, c'est une porte qu'on ferme au malheur ». Ceci reste l'objectif principal du milieu et de la famille qui ne pensent ni à l'éducation de la jeune fille ni à sa préparation à son rôle *naturel* (c'est moi qui souligne) de mère et d'épouse. C'est là un des buts de « l'école de la collectivité ». Elles sont aujourd'hui au nombre de 19 à Assiout, 6 à Sohag, fondées grâce — entre autres — à la participation de la collectivité qui fournit le local et le terrain. Le gouvernorat d'Assiout a été choisi en raison du taux élevé d'illettrisme des femmes (59 %), le second après Qena (85,2 %). Une association de travail social a été désignée pour le suivi du projet. Des moyens non traditionnels ont été adoptés pour faire face à tous les problèmes que rencontre la scolarisation de base, notamment pour les filles. Absence d'équipements scolaires dans les hameaux reculés, à quoi s'ajoute la réticence des familles à l'éducation des filles, dont le travail est souvent une source de revenus.
- 189 Pour parer aux résistances auxquelles le projet ne manque pas de se heurter, les animatrices sont recrutées dans la collectivité, parmi les diplômées des filières intermédiaires. Elles-mêmes reçoivent une formation de 3 mois dont le but est de les préparer à une fonction de *muyassira* — « facilitateuse », si l'on retient la traduction littérale, dans la mesure où il s'agit de faciliter l'auto-apprentissage et non d'inculquer des savoirs en laissant peu de place à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant. En effet, l'une des visées du projet tel que l'explique un expert de l'UNICEF est de « faire

sentir à chacune des petites élèves qu'elle est au centre des intérêts du groupe, qui peut discuter de ses problèmes ». L'exemple donné est celui de cette école installée dans une mosquée, dont le constructeur, un des membres du village, a bien voulu céder une pièce pour l'éducation des filles. Dans le coin des activités libres, des fillettes échangent leurs connaissances sur les fruits et les légumes à l'aide de posters et d'images.

- 190 Dans un autre coin, c'est le cours d'arabe, dans un troisième la leçon de mathématiques et dans un quatrième, des garçons du village sont venus se joindre aux filles pour pratiquer diverses activités manuelles, du crochet au dessin. La journée ne commence guère avant 10 heures du matin pour permettre aux élèves d'assurer d'abord leurs tâches familiales et domestiques, aide précieuse pour les mères de famille. C'est par des chansons patriotiques et locales que l'on commence, après quoi les élèves peuvent parler en commun de leurs problèmes dont la solution nécessite quelquefois l'intervention de l'école auprès de la famille. Ici, chacune se demande « qu'est-ce que j'ai envie de faire aujourd'hui ? » et se fabrique un programme à la carte. Après les diverses activités menées dans les différents coins, le groupe se retrouve pour faire le point sur les connaissances acquises. Puis c'est l'heure du repas qui sera suivi par des cours ayant pour base le manuel du Ministère. Mais là encore, on cherche davantage à éveiller la curiosité et à susciter les questions qu'à inculquer des savoirs. Dans l'école de la collectivité, il n'y a pas d'examen. Elle s'implante dans des régions où aucun fonctionnaire n'accepterait de s'installer, voire de se déplacer. Pour les animatrices, c'est aussi une expérience : « Au bout de 3 mois de stage, elles acquièrent plus de conviction que leurs homologues du Ministère après cinq ans d'études. »¹⁶⁷
- 191 Il est certes légitime de se demander combien d'écoles de collectivité seront nécessaires pour changer la société du Sa'îd. Mais l'illusion finaliste, ou plus exactement, le fonctionnalisme du pire ne devrait pas se substituer à l'analyse des pratiques, des enjeux et des aspirations.
- 192 Cela reste vrai pour tout questionnement sur l'enseignement. Sans toujours y parvenir, c'est le pari qu'on aura voulu tenir tout au long de ces pages.

NOTES

1. Cet essai d'analyse reprend certaines des hypothèses suggérées par le programme de recherche collectif *Enjeux et logiques de la conversion* initié par Alain Roussillon. Il n'aurait pas été possible sans l'apport des dossiers de presse de la Documentation du CEDEJ. Que ses membres en soient ici remerciés.

2. Milner J.-C., *De l'école*, Paris, Editions du Seuil, 1984, p. 11.

3. Bourdieu P. & Passeron J.-C., *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970. En voici l'intégralité :

Le capitaine Jonathan,
Etant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une ville d'Extrême Orient.

Le pélican de Jonathan.
 Au matin, pond un œuf tout blanc
 Et il en sort un pélican
 Lui ressemblant étonnamment.
 Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour un œuf tout blanc
 D'où sort inévitablement
 Un autre qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps... (etc.)
 Robert Desnos, *Chantefleurs, Chantefables*.

4. *Al-Iqtisâdi*, 27/9/93. Sur le tremblement de terre, voir dossier dans *EMA* n° 14.
5. Coupures de presse, Documentation du CEDEJ.
6. Les mal intentionnés diront qu'ainsi un don revient à peine plus cher qu'un spot publicitaire; mais c'est « pour la bonne cause ».
7. Farag I., « L'université égyptienne, enjeux et modes de mobilisation », *Maghreb Machrek, Égypte enjeux de société* n° 127, pp. 65-83.
8. *Tatwîr* : acte de faire subir une évolution volontaire. Faute d'un terme plus adéquat, on aura recours à celui de « modernisation », qu'il faut lire dans ce sens.
9. Sur ces critiques, *Al-Cha'b*, 5/11/93, 26/11/93, 27/7/93, *Al-Ahrâr*, 8/11/93. *Al-Nûr*, 21/7/93. Ce pourquoi la presse de gauche critique la politique du Ministère est surtout la guerre déclarée aux activités politiques dans les universités. Voir *Al-Ahâli*, 1/12/93,
10. Sur cette campagne, voir par exemple *Al-Ahrâm*, 6/5/93, 14/7/93.
11. *Al-Wafd*, 21/1/94.
12. *Al-Ahrâm*, 17/3/93.
13. *Al-Ahrâm*, 11/1/94.
14. *October*, 9/1/94.
15. *Al-Cha'b*, 1.0/12/93.
16. *Al-Ahrâm*, 5/1/94.
17. *Al-Ahâli*, 21/4/94.
18. *Al-Cha'b*, 10/12/93.
19. *Al-Gumhuriyya*, 29/1/94.
20. *Al-Ahrâm*, 11/1/94.
21. *Al-Ahrâm*, 9/8/93.
22. *Al-Ahâli*, 8/12/93.
23. *Al-Wafd*, 4/1/94.
24. *Al-Ahâli*, 1/12/93.
25. *Al-Ahrâm*, 5/1/94.
26. *Al-Cha'b*, 10/12/93.
27. Un débat sans issue dont l'équivalent serait celui qui, sous d'autres deux, a opposé partisans et adversaires du contrôle continu des connaissances.
28. *Al-Wafd*, 7/12/93.
29. *Af-Wafd*, 17/10/93.
30. *Al-Ahrâm*, 10/10/93.
31. *Al-Ahâli*, 8/12/93.
32. *Al-Ahâli*, 8/12/93.
33. *Al-Ahrâm*, 17/10/93.
34. *Al-Wafd*, 17/10/93.
35. *Al-Ahrâr*, 1/11/93.

36. *Al-Cha'b*, 22/10/93.
37. *Al-Gumhuriyya*, 5/11/93.
38. *Al-Ahrâm*, 15/11/93.
39. *Al-Wafd*, 19/1/94.
40. *Al-Gumhuriyya*, 31/10/93.
41. *Al-Ahrâm*, 15/11/93.
42. *Akhîr Sa'a*, 10/11/93.
43. Selon une étude, 48,2 % des instituts se concentreraient dans les gouvernorats de Charqiyya, Qena, Minufiyya, Suhag, Le Caire et Assiut : Al-'Iraqi M., *Les problèmes de financement de l'enseignement azhari pré-universitaire*, thèse de doctorat en pédagogie, université d'al-Azhar, 1990.
44. *Al-Liwa' al-islâmi*, 24/9/93.
45. *Al-Ahrâm*, 11/11/93.
46. Selon *Al-Ahrâm*, 4.154 *kuttâb* relèvent directement d'al-Azhar, 665 du Ministère des *Waqf*. 3.447 ont été fondés par des associations relevant du Ministère des Affaires sociales et 72 par la *machyakha* des confréries soufies. *Al-Ahrâm*, 21/8/92.
47. *Al-Ahrâm*, 11/11/93.
48. *Al-Ahrâm*, 5/9/93.
49. *Al-Ahrâm*, 5/9/93.
50. *Al-Cha'b*, 19/12/93.
51. *Al-Nûr*, 14/4/93.
52. *Al-Nûr*, 14/4/93.
53. En mai 1994, lors d'un débat sur cette question dans *al-Ahrâm*, l'autorité « laïque » d'al-Azhar — à savoir le président de l'université — est la première à défendre l'existence de ces filières au sein de l'université et la pertinence des lois de 1961, arguant du fait que les études de médecine ou d'architecture à al-Azhar se caractérisent par un « plus » qu'on ne retrouve pas ailleurs du fait des enseignements religieux complémentaires.
54. *Al-Liwa' al-islâmi*, 7/11/93.
55. *Al-Nûr*, 4/5/93.
56. *Al-Ahrâm*, 12/8/93.
57. *Akhîr Sa'a*, 1/12/93.
58. *Sabâh al-Khayr*, 3/12/92.
59. *Al-Ahrâm*, 8/8/93.
60. *October*, 2/1/94.
61. *Al-Ahrâm*, 2/9/93.
62. *Al-Ahrâm*, 18/10/93.
63. Rapport *al-Umma fi 'âm* 1991-92, Markaz al-dirasât al-hadâriyya, Le Caire, 1993.
64. *Al-Ahrâm*, 30/6/93.
65. *October*, 17/10/93.
66. *Al-Wafd*, 24/10/90.
67. *Al-Akhbâr*. 20/10/90.
68. *Watani*, 30/9/90.
69. *Al-Wafd*, 24/10/93.
70. *Al-Iqtisadi*, 15/4/93.
71. Boltanski L., Thevenot L., *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1992.
72. Ainsi du conseiller M'amun al-Hudaybi, porte-parole des Frères musulmans, qui aurait déclaré : « Comment accepter l'existence d'une université américaine et refuser une

université égyptienne ? » Gamal 'Abd al-Hadi, membre des Frères et membre du collectif engagé dans la confrontation avec le ministre, perçoit cette université comme un élément parmi les dispositifs de dépendance et d'occidentalisation : « Elle fera appel à des enseignants étrangers, dont des Américains et des juifs qui vont se répandre dans le pays sous couvert de recherche scientifique. » *Rapport Al-Umma fi 'âm*, 91/92, Markaz al-dirasât al-hadâriyya; p. 276. Il ne s'agit pas tant de mettre en évidence une divergence d'opinion à l'intérieur d'une même tendance, que de souligner comment une appartenance — ici professionnelle — peut primer à un moment donné sur une cohérence que l'analyste aurait tendance à surestimer ou dont il oublierait les fondements objectifs.

73. *Al-Ahrâm*, 25/10/93.

74. *Akhbar al-yawm*, 29/1/94.

75. *Al-Ahrâm*, 1/11/93.

76. *Al-Ahâli*, 30/3/93.

77. *Al-Ahrâm*, 23/1/93.

78. Selon *Al-Ahrâm*, ce comité formé à l'initiative des anciens des écoles des Frères comprend, du côté égyptien, le secrétaire général de la Ligue arabe, le ministre du Secteur des affaires et ministre d'État du Développement administratif, le président du Fonds social de développement, l'ex-ministre de la Santé et le président du conseil d'administration de la Banque de développement des exportations (*Al-Ahrâm* 26/3/94).

79. *Al-Iqtisâdi*, 18/11/93.

80. Les rubriques spécialisées dans l'enseignement ont largement répercuté les résultats d'une enquête menée par le département de pédagogie de l'université de 'Ayn Chams au cours de l'année scolaire 80/89 pour les élèves de la *thânawiyya 'amma*. La dépense moyenne en cours particuliers est de l'ordre de 1.368 LE par an et peut aller jusqu'à 6.627 LE pour les diplômés étrangers (GCE) contre un minimum de 194 dans les écoles publiques. Elle absorberait en moyenne 26 % du revenu de la famille. Selon cette même enquête, au cours de l'année 88/89, la proportion des élèves admis dans les universités était de 27 % parmi les élèves des écoles publiques. 82 % parmi ceux des écoles de tangles et 96 % parmi les détenteurs de diplômés étrangers. Ces derniers chiffres permettraient en effet de mesurer le fonctionnement de la sélection à un certain niveau, celui de la fin du cycle scolaire. Mais les éléments livrés par la presse ne livrent pas les données relatives aux caractéristiques de l'échantillon. *Al-Iqtisâdi*, 15/3/93.

81. *Watani*, 19/12/93.

82. *Al-Ahrâm*, 25/1/94.

83. *Al-Ahrâm*, 21/11/93.

84. *Al-Iqtisâdi*, 15/3/93.

85. *Al-Wafd*, 30/12/93.

86. *Al-Wafd*, 30/12/93.

87. *Al-Wafd*, 4/1/94.

88. *Al-Gumhuriyya*, 8/1/94.

89. *Al-Wafd*, 10/1/94.

90. *Al-Iqtisâdi*, 22/2/93.

91. *Al-Wafd*, 10/9/93.

92. *Al-Ahrâm*, 26/10/93. Exemple de fonctionnement d'une coopérative d'enseignement : son capital initial prend la forme de titres détenus par les fondateurs, qui permettront de construire l'école. Lors de sa première inscription, chaque élève achète pour 1.000 LE de titres pour chaque cycle scolaire, sort 3.000 LE pour l'intégralité du cursus scolaire, qui lui seront remboursées à la fin du secondaire. Ceci ne comprend pas les frais scolaires, qui

sont de l'ordre de 1.600 LE par an. Coopérativisme ou spéculation ? Voir *Al-Iqtisâdi*, 22/2/93.

93. *Al-Gumhuriyya*, 25/10/93.

94. *Al-Gumhuriyya*, 28/12/93.

95. *Al-Siyâsi*, 20/6/93.

96. *Al-Gumhuriyya*, 26/2/93.

97. Burgat F. & Dupret B., « Violence politique en Égypte », Dossier de presse, *EMA*, n° 12/13.

98. Farag I., « La violence comme analyseur », *Le phénomène de la violence politique ; perspectives comparatistes et paradigme égyptien*, Dossier du CEDEJ, 1994.

99. Bayart J.-F., *La réinvention du capitalisme*, Paris, Karthala, 1993.

100. Burgat F. & Dupret B., *op. cit.*

101. Voir la deuxième livraison du rapport *Al-Umma fi 'am*, 1991/1992 qui comporte l'inventaire des thèmes de cent articles ainsi que des intervenants. La quasi-totalité des intervenants est formée d'universitaires parmi lesquels psychologues, criminologues, pédagogues et sociologues.

102. Ainsi ce que F. Burgat et B. Dupret identifient comme la surconfessionnalisation du débat, Dossier « Violence politique », *EMA*, *op. cit.*

103. Comparable sous plusieurs aspects au débat français sur le rôle intégrateur de l'école. Voir par exemple — et non à titre de liste exhaustive — les articles d'*Al-Ahrâm* 17/6/92, 20/6/92, 22/6/92, 21/7/92, 5/8/92, 19/8/92, 20/8/92, 22/8/92, 16/9/92, 29/9/92, 3/10/92, 2/2/92, 2/1/93.

104. *Al-Gumhuriyya*, 11/2/94.

105. *Al-Ahrâm*, 6/12/93 ; voir aussi *Al-Ahrâm*, 26/4/94.

106. *Al-Ahrâm*, 28/4/93.

107. *Sabâh al-Khayr*, 20/5/93.

108. *Al-Siyâsi*, 6/6/93.

109. *Al-Ahâli*, 3/3/93.

110. *Sabâh al-Khayr*, 20/5/93.

111. *Al-Ahrâm*, 11/4/93.

112. *Rose al-Yusuf*, 17/5/93.

113. *Al-Wafd*, 26/4/93.

114. *Al-Musswwar*, 21/5/93.

115. *Al-Cha'b*, 26/4/93.

116. *Al-Cha'b*, 22/6/93.

117. *Al-Ahâli*, 26/5/93.

118. *Al-Ahâli*, 26/5/93.

119. Roussillon A., *Logiques et enjeux de la conversion*, programme de recherches.

120. On connaissait les souffrances de l'enfer. Depuis quelques années, suite à l'avalanche de produits en provenance des pays du Golfe, relayés par des prédicateurs égyptiens comme cheikh Cha'râwi, un nouveau thème de débat a fait irruption sur la scène médiatique. 'Azâb al-qabr ou « les souffrances de la tombe » ont occasionné un conflit lors du mois de Ramadan 1994 ; les réalisateurs du feuilleton télévisé *al-'A'ila*, qui avaient critiqué l'engouement pour ce thème, ont dû rectifier le tir après une intervention d'al-Azhar ; le dernier épisode du feuilleton, tourné le jour même de la diffusion, comportait une séquence *ad hoc* où un cheikh — acteur célèbre appelé la veille pour jouer ce rôle — certifiait que 'azâb al-qabr figurait dans le Coran. Quelque temps auparavant le Conseil

d'État avalisait la prétention d'Azhar à juger de la moralité des diverses productions et de leur conformité à l'islam, notamment s'agissant des œuvres touchant à la religion.

121. *Al-Ahrâm*, 27/3/93.

122. *Al-Gumhuriyya*, 15/4/93.

123. *Al-Ahrâm*, 27/3/93.

124. *Al-Ahrâm*, 19/3/93.

125. *Al-Nûr*, 31/3/93.

126. Extraits d'une cassette rapportés par le journaliste : « Question d'une femme : je suis veuve et mère de quatre enfants, avec une pension de 60 livres. Sortir pour travailler est-il *harâm* (prohibé par la religion) ? Réponse du cheikh : Tu viens ici pour discuter ou pour avoir la *fatwa* ? Le travail de la femme est *harâm*. Ne rentrera au paradis aucune femme qui ne porte pas le *hijâb*. Pour celles qui mettent des parfums, la punition est plus lourde, c'est tout comme l'adultère. » Dans une autre cassette qui a pour bruit de fond des sanglots et des lamentations : « Gare à celles qui écoutent des chansons, regardent des feuilletons, ou qui vont chez les couturiers et fréquentent les hommes ».

127. *Sabâh al-Khayr*. 20/5/93.

128. *Sabâh al-Khayr*. 15/3/94.

129. *Sabâh al-Khayr*. 6/5/93.

130. *Al-Gumhuriyya*, 26/1/94.

131. *Sabâh al-Khayr*. 2(yi)2/93.

132. *Al-Musawwar*, 13/11/92.

133. *Al-Musawwar*, 13/11/92.

134. *Al-Nûr*, 19/5/93.

135. *Al-Musawwar*, 20/8/93.

136. *Al-Ahrâm*, 7/5/93.

137. *Watani*, 14/2/93.

138. *Al-Nûr*, 6/10/93.

139. *Al-Cha'b*, 7/5/93.

140. *Al-Ahrâm*, 20/5/93.

141. Propos du député des Frères musulmans, Ahmad Hasan al-Banna, en 1989, lors de la discussion d'un projet de loi sur les associations coopératives pour l'enseignement : « L'unité nationale ne sera affectée en rien par la constitution d'associations chrétiennes ou musulmanes dont les écoles enseigneraient les principes de tolérance des deux religions. Ces vertus morales constituent un terrain commun à toutes les religions et nous en avons grand besoin. Au sein de ce peuple existent des gens, tant musulmans que chrétiens, qui souhaitent s'attacher à leur religion et la mettre en pratique, et ils ont le droit de transmettre cet esprit à leurs enfants. Nous sommes avec les chrétiens dans un même creuset contre la permissivité, l'athéisme et la dégradation morale. » Cité par M. at-Tawîl, *Al-lkhwân fi-l-Barlamân (Les Frères au Parlement)*, Le Caire, 1992, p. 257.

142. *Al-Cha'b*, 4/5/93.

143. *Al-Cha'b*, 27/4/93.

144. « La description américaine de l'Égypte » ; large campagne de presse menée par *Al-Ahrâm al-Iqtisâdi* 1982.

145. *Al-Musawwar*, 28/5/93.

146. *Akhîr Sa'a*, 2/6/93.

147. *Al-Iqtisâdi*, 17/5/93.

148. *Al-Cha'b*, 23/4/93.

149. *Al-Ahrâm*, 21/3/93, et série d'articles publiés du 18 au 24/3/93.

150. *Al-Ahrâm*, 6/4/93.
 151. *Al-Ahrâm*, 14/10/93 ; voir également *Al-Ahrâm* du 24/4/93, 18/4/93, 3/5/93.
 152. *Al-Ahrâm*, 17/4/93.
 153. *Al-Ahrâm*, 22/4/93.
 154. *Al-Ahrâm*, 11/5/93.
 155. *Al-Ahrâm*, 6/4/93.
 156. *Al-Ahrâm*, 17/4/93.
 157. *Musawwar*, 12/8/93.
 158. *Al-Ahrâm*, 10/5/93.
 159. *Al-Iqtisâdi*, 17/5/93.
 160. *Al-Iqtisâdi*, 17/5/93.
 161. *Al-Ahâli*, 3/3/93.
 162. *Al-Nûr*, 7/7/93.
 163. *Al-Ahrâm*, 27/2/94.
 164. *Al-Iqtisâdi*, 14/6/93.
 165. *Al-Wafd*, 28/1/94.
 166. *Al-Iqtisâdi*, 7/6/93.
 167. *Al-Ahrâm*, 12 & 19/12/93.
-

INDEX

Mots-clés : débats, éducation, enseignement, kuttâb, presse, université

AUTEUR

IMAN FARAG

Cedej