

## Le français en Egypte. Histoire et présence actuelle

Madiha Doss

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Doss Madiha. Le français en Egypte. Histoire et présence actuelle. In: Cahiers de l'Association internationale des études françaises, 2004, n°56. pp. 75-98;

doi : 10.3406/caief.2004.1528

[http://www.persee.fr/doc/caief\\_0571-5865\\_2004\\_num\\_56\\_1\\_1528](http://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_2004_num_56_1_1528)

---

Document généré le 31/05/2016

# LE FRANÇAIS EN ÉGYPTE HISTOIRE ET PRÉSENCE ACTUELLE

*Communication de M<sup>me</sup> Madiha DOSS*

(Université du Caire)

*au LV<sup>e</sup> Congrès de l'Association, le 7 juillet 2003*

Les pages qui suivent sont consacrées à une réflexion sur le français en Égypte. Il y sera question de sa présence actuelle, du statut de cette langue, de l'attitude et des représentations que s'en font apprenants et locuteurs, et finalement de son usage particulier en Égypte aujourd'hui chez des apprenants.

La première partie consiste en un survol historique de la présence et de l'enseignement du français. Dans la deuxième partie est esquissée la situation actuelle de l'enseignement du français en Égypte. Les facteurs qui favorisent l'apprentissage de cette langue sont traités dans la troisième partie. Dans la quatrième partie, je passe à la question des représentations que les locuteurs se font du français. Dans la cinquième partie, on trouvera un bref aperçu du contexte sociolinguistique qui permet de comprendre et d'apprécier les productions langagières illustrant le français selon le corpus que nous avons choisi (1). Le corpus dont je me suis

(1) Ce corpus représente le français produit et pratiqué par des locuteurs de générations ayant approximativement cinquante ans.

servie pour fonder les remarques linguistiques relève de plusieurs sources : des interviews menées par des collègues chercheurs (2) dans leurs travaux respectifs, et mes propres relevés recueillis au cours des années d'enseignement au département de français de la Faculté des Lettres de l'Université du Caire.

### SURVOL HISTORIQUE

L'histoire des liens qui se sont établis entre l'Égypte et la France, rencontre de deux pays de développement inégal sur les plans de la civilisation, de la technique et de la culture, ne me semble pas à refaire ici. Le français devient, après l'hégémonie de l'italien, la langue étrangère la plus répandue dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Comme l'indiquent des statistiques de 1917, bien que les ressortissants français aient été en nombre bien inférieur aux personnes d'autres nationalités étrangères résidant en Égypte, le français restait la langue étrangère dominante, dépassant l'expansion de l'anglais, langue de l'occupant. En effet, le français ne se limitait pas à la communauté des ressortissants français, mais représentait une *lingua franca* pour les membres des différentes communautés étrangères ou d'origine étrangère qui vivaient en Égypte, et plus particulièrement au Caire. Le français devient aussi la langue de distinction pour les Égyptiens, par l'intermédiaire des tuteurs et souvent des gouvernantes, ou par les écoles qui enseignent le français et l'emploient également comme langue d'enseignement. Pour la seconde génération d'apprenants, le français deviendra la langue de communication dans les familles, la langue privilégiée de l'enseignement

(2) Il s'agit des travaux de C. Charvet et de F. Abécassis qui se trouvent cités dans la bibliographie.

secondaire, et deviendra bientôt un facteur de distinction pour les membres de la classe dominante.

Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'aux années 1950, le français fut, comme on le sait, la langue de l'administration, de la Cour, des affaires ainsi que des sociétés scientifiques qui employaient le français comme langue de communication. D'autre part, nombre de journaux et de revues paraissaient en français (3), dont des revues à portée féministe.

Pour ce qui est de l'enseignement, c'est dès 1836 que sont créés les premiers établissements qui emploient le français comme langue d'enseignement.

Bien que la période de 1882 à 1936 ait été considérée comme celle du monopole du français (D. Gérard, 1996, p. 253), il n'en reste pas moins vrai que cette langue s'est trouvée durant cette période, comme à des périodes ultérieures, dans une relation de compétition et de conflit avec les autres langues en présence, à savoir l'arabe et l'anglais.

Avec l'arabe, le conflit s'exprimait par la lutte entre le français, la langue étrangère introduite au nom de la modernisation et de la transmission des sciences, et l'arabe, la langue nationale à laquelle faisaient appel les tenants de la revendication nationale. Le conflit s'exacerbe autour des années 1920 avec le mouvement national de 1919.

C'est presque à cette même date que le français commence à perdre du terrain ou « échoue à assurer sa pérennité » (F. Abécassis, 2000, p. 16) ; les années du premier conflit mondial sont le moment où l'occupant britannique commence à se préoccuper de répandre et de consolider la présence de la langue anglaise, parti-

(3) Voir pour ceci, l'ouvrage de R. Solé, *L'Égypte, passion française*, Paris, 1997, p. 351 à 356.

culièrement auprès des fils de la classe dominante. C'est dans le contexte de ce double conflit que le français commence une chute qui se confirmera davantage dans les années 40 et 50.

Par la suite, et dans les décennies où l'Égypte passe à une nouvelle phase de son histoire après la révolution de 1956, le français changera de statut.

### CHANGEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANCOPHONE

Ce changement se réalise à cause de plus d'un facteur. D'abord, cette langue avait été le moyen de communication des membres de communautés diverses. Or ces communautés menacées par un nouvel ordre économique, social et culturel commencent à quitter l'Égypte autour du milieu du xx<sup>e</sup> siècle. D'autre part, avec la politique de la Révolution de 1952, la législation des écoles enseignant le français ou plus exactement *en* français réduira la place de cette langue, ce qui changera définitivement la nature du statut et de l'usage de cette langue.

La communauté des « francophones » va à partir de ce moment changer. Si celle-ci a été un jour constituée des communautés mixtes, de la bourgeoisie traditionnelle, d'origine turque, levantine, ou tout simplement de la bourgeoisie locale, les choses changent lentement mais sûrement.

Je me rapporterai ici à une recherche menée, à la fin des années 1970, par G. Borelli et R. Ilbert qui ont tous deux enseigné au Département de français de la Faculté des Lettres à l'Université du Caire, le premier comme professeur de littérature, le second comme historien. Constatant à travers les résultats d'une enquête le changement qui s'est opéré dans le recrutement des étudiants de français, ils interprètent ce phénomène

comme le signe d'une *mutation profonde* qui se serait opérée dans la société égyptienne : « ...la clientèle de la section de français de l'Université du Caire n'est plus essentiellement composée de jeunes filles issues de l'ancienne bourgeoisie francophone » (G. Borelli et R. Ilbert, 1980, p. 147). Pour leur travail, les auteurs se sont fondés sur l'analyse des données d'une enquête qui portait sur le lieu de résidence des étudiants, la profession de leurs parents, les ascendances étrangères, l'origine scolaire et la tradition linguistique. Les résultats de l'enquête s'accordent avec l'observation faite par M. Francis-Saad (1992), selon laquelle le français est devenu une langue que l'on acquiert à l'école et non plus dans le milieu familial.

De ce fait, les locuteurs du français d'Égypte, surtout ceux de moins de cinquante ans, sont des personnes qui ont acquis le français principalement dans le cadre scolaire. C'est le français de tels locuteurs qui fera l'objet de cette étude et non pas celui des « francophones traditionnels », héritiers d'une communauté pour qui cette langue était une langue maternelle, de communication quotidienne.

## LA SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ÉGYPTTE

Pour la majorité des locuteurs du français donc, le français n'est plus une langue maternelle ou une langue seconde. Le français est devenu une langue étrangère qui s'apprend à l'école ou dans les centres culturels, dans un but d'ouverture générale, ou pour des objectifs spécifiques (H. Farid).

Aujourd'hui, les écoles où le français est enseigné comme première langue font partie de l'ensemble des écoles de langue dans lesquelles environ 50 000 élèves sont scolarisés ; cela à côté des écoles de langues déli-

vrant un enseignement en anglais et aussi -dans une petite proportion- en allemand.

Les écoles où le français est employé comme langue d'enseignement sont des établissements privés qui sont au nombre de 51, principalement des congrégations religieuses ou l'ensemble des lycées El-Horéyya (4). On trouve aussi des établissements dits « d'investissement ». Ce sont des écoles privées créées dans les années 70, et qui jouissent d'une plus grande autonomie par rapport aux écoles traditionnelles. Ainsi le nombre d'établissements enseignant en français croît, mais peu relativement aux écoles de langue anglaise.

Pour ce qui est du nombre d'heures, dix à douze périodes sont programmées dans le cycle primaire pour l'enseignement du français dans les écoles de langue (5) ; notons d'autre part que dans toutes ces écoles de langue, les matières scientifiques sont enseignées en langue étrangère.

Dans les établissements autres que les écoles de langue, le français est enseigné comme première langue à une minorité d'étudiants (6 000 environ, d'après les chiffres cités par M. Francis-Saad, 1992) pour six périodes par semaine. Comme seconde langue, le français est étudié par presque tous les élèves du cycle secondaire à raison de deux heures par semaine. Selon la même source, le nombre d'Égyptiens qui ont accès à une connaissance du français à travers l'enseignement public s'élève à deux millions (6).

(4) Ces établissements ont remplacé les lycées de la mission laïque française.

(5) Ces chiffres ayant été relevés il y a plus de 5 ans, ils sont susceptibles d'avoir changé.

(6) Il faut souligner que les chiffres et les statistiques n'étant pas mis à jour, leur intérêt se limite à saisir les limites du phénomène. Dans ce travail, je me suis davantage préoccupée de l'étude qualitative que quantitative de la francophonie.

Pour ce qui est des Facultés de Lettres et de Pédagogie, on compte quinze départements de langue et de littérature françaises. Dans ces institutions, l'essentiel de l'enseignement est constitué de cours consacrés à la littérature et souvent les cours qui portent un intitulé de langue ou de linguistique sont aussi des cours où la langue s'enseigne à travers des textes littéraires.

Une université française a été créée et a ouvert ses portes en septembre 2002 ; elle offre durant cette première année d'activité deux formations : une formation de langues étrangères appliquées et une autre de gestion. Elle doit débiter l'année académique 2003/2004 par la création d'une formation nouvelle en ingénierie. Il est encore prématuré de se prononcer sur l'effet de l'enseignement *en* langue française exercé dans les filières francophones des universités nationales et à l'Université française d'Égypte sur les usagers.

Pour qui est familier des Facultés de Lettres et de Pédagogie des universités égyptiennes, c'est un fait bien connu que ce sont les études littéraires qui jouissent de la place dominante dans l'enseignement.

Dans ces Facultés (à quelques exceptions près (7)) la primauté est accordée à l'enseignement littéraire, quel que soit le niveau des étudiants.

Si elle est défendue par les enseignants, cette répartition favorisant ostensiblement l'enseignement de la littérature est ressentie comme un poids par de nombreux étudiants qui auraient préféré un enseignement

(7) Nous exceptons par exemple la Faculté Al-Asun de l'Université de Ain Shams où la primauté est accordée à l'enseignement des langues et de la traduction. Parmi les Facultés de pédagogie, celle du Fayoum constitue aussi une exception puisque l'enseignement qui y est donné débute sur une pratique du français langue étrangère. Enfin, la Faculté des Lettres de l'Université de Helwan rassemble un nombre important d'enseignants et d'assistants dont l'orientation favorise clairement les études de linguistique et de didactique.

plus vivant, plus pratique. En dépit de cette remise en question, on peut constater chez les étudiants des sections de français une tendance à rester proches d'une norme assez élevée ou du moins d'une norme de l'écrit, même lorsqu'il s'agit de communiquer oralement, ce qui s'explique encore une fois par le fait que le français s'apprend et se pratique surtout et parfois uniquement en situation scolaire.

Cet aspect de l'enseignement qui privilégie l'étude de la littérature aux dépens d'une formation qui tiendrait compte des aspects plus pratiques, pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs.

Le français comme l'arabe sont des langues à longue tradition littéraire. La place de prédilection où est tenue l'étude de la littérature explique sans doute en partie que l'apprentissage par la littérature soit privilégiée aux dépens de celui qui pourrait se faire au moyen de textes non littéraires.

Dans le cas de la langue arabe, non seulement la littérature est hautement valorisée, mais de plus dans la diglossie qui caractérise cette langue, seule la variété élevée, l'arabe classique ou littéraire, est reconnue comme digne d'attention au niveau des études scolaires.

Pourquoi un enseignant de tradition arabe aurait-il vis-à-vis de l'enseignement d'une langue seconde une attitude différente de celle qu'il a à l'égard de la sienne ? Dans les deux cas il s'agit de langues à tradition et, de ce fait, on vise dans leur transmission à faire valoir cette tradition linguistique et culturelle. Si c'est la norme classique, ou du moins standard, qui est reconnue pour la langue arabe, pourquoi en serait-il autrement pour la langue étrangère, qui de surcroît est associée à un outil de communication pour les privilégiés ?

Ces observations portent à repenser les pratiques de la pédagogie du français, en insistant sur l'idée que toute réflexion portant sur le français et sa vie en Égypte ne peut se faire sans établir de lien avec la situation sociolinguistique de l'arabe et de ses pratiques pédagogiques.

### **FACTEURS FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

Le français est une langue anciennement implantée auprès d'une minorité et qui a correspondu à ses besoins de communication pendant une certaine période, celle de la fin du XIX<sup>e</sup> et du commencement du XX<sup>e</sup> siècle. Les familles plurilingues étaient soit celles qui étaient liées à la hiérarchie des hauts serviteurs de l'État turc, soit des familles d'origine levantine. Plus tard, les nouvelles élites égyptiennes qui ont bénéficié des mesures prises par la Révolution de 1952 ont commencé à inscrire leurs enfants dans des établissements étrangers. Finalement, les classes nouvellement enrichies (après les années 70) se sont orientées vers les langues étrangères. Le français est aujourd'hui vécu comme un héritage dans le capital des langues étrangères de l'Égypte. C'est un fait curieux de constater que dans la représentation des étudiants de la Faculté des Lettres du Caire, il existe une hiérarchie selon laquelle le département de français est considéré comme supérieur. Pour nombre de celles et ceux qui entreprennent d'apprendre le français, cette langue constitue un « plus » susceptible d'augmenter les chances dans l'ascension sociale et dans le désir de distinction, plus particulièrement dans le monde féminin (8). La représentation de cette langue comme entachée de féminité et comme

(8) Selon des opinions exprimées par des étudiants du département qui ne se vantaient d'ailleurs pas nécessairement de cet état des choses.

concernant davantage les femmes que les hommes remonte à très loin et perdure jusqu'à nos jours.

Dans une étude portant sur les processus d'appropriation des langues étrangères en Égypte au <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, quatre chercheurs ont mené une enquête auprès de personnes possédant elles-mêmes et/ou leur famille un capital de langues étrangères (F. Abécassis *et al.*, 1997). Ils constatent que le choix d'apprendre une langue étrangère qui relève, bien sûr, tout d'abord du statut social, revient principalement à une décision familiale. Pour ce qui est du français, mis à par l'entourage familial, c'est le sexe — féminin — qui semble être un facteur déterminant dans le choix de cette langue plutôt que d'une autre langue étrangère.

Les élèves des établissements de langue française se retrouvent souvent dans ces écoles alors que leurs parents ne sont pas francophones. Fortement concurrencée par l'anglais, la culture française reste faiblement représentée sur la scène, ce qui réduit souvent le français à la seule institution scolaire.

## REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS PAR CERTAINS DE SES LOCUTEURS

Ainsi, les élèves des établissements de langue française se sont retrouvés dès leur plus jeune âge dans une situation de francophonie. Cependant leur apprentissage reste souvent défaillant et leur maîtrise de la langue étrangère, faible. Le discours des étudiants traduit donc une contradiction entre familiarité et proximité d'une part, et distance d'autre part.

Sur le plan du discours et des termes utilisés pour le décrire, le français paraît comme une seconde langue, on pourrait presque dire une *seconde nature*. Ainsi, les étudiants désignent le français en employant le possessif : « utiliser *ma* langue française » [Enquête F. Abécas-

sis] ; » je suis entrée à la fac. de lettres pour ne pas oublier *ma* langue française » ou « pour perfectionner *ma* langue française » [Corpus C.Charnet].

On pourrait presque parler d'osmose puisque toutes les barrières sont abattues entre *Moi* et *l'Autre*, entre ma langue et celle de l'autre, barrières qui ont par ailleurs, toutes les apparences d'exister encore, autant sur le plan linguistique que culturel. Car la distance qui sépare les apprenants égyptiens de la *culture* ciblée est souvent si énorme, qu'on pourrait alors parler d'un fossé. Pour de nombreux apprenants il est « normal et habituel » de se retrouver francophone. Mais nombreux aussi sont ceux qui parlent de barrières pour des raisons culturelles, mais surtout à cause de la difficulté de la langue française.

Par ma situation d'enseignante, j'ai pu recueillir des opinions d'étudiants qui manifestent à la fois l'intimité et la distance. Intimité sans bornes avec le français, comme si toutes les barrières s'étant abattues ; le résultat serait un locuteur de l'arabe ayant amalgamé dans sa compétence linguistique le français. Dans cette osmose, *Moi* et *l'Autre*, le sujet parlant arabe et l'apprenant ou le locuteur du français se seraient fondus ou auraient perdu leur différence et les frontières objectives qui les séparent. Il n'y a plus passage à une culture autre, puisque celle-ci est familière et présente depuis la plus tendre enfance de l'élève. Si l'on conteste ensuite le français, ce sera en évaluant le terme de tous les efforts faits dans la vie : en effet comment justifier qu'après tant d'efforts on se trouve au bout du compte sans emploi approprié pour rentabiliser ce « capital linguistique » ?

## PROBLÉMATIQUE DE LA PERCEPTION DES LANGUES

On parle ordinairement de diglossie pour décrire la situation linguistique arabophone. L'arabe dialectal

étant la langue parlée, c'est l'arabe standard qui s'acquiert à l'école. Ainsi, l'enfant nouvellement scolarisé dans une école de langue est exposé en même temps à deux systèmes linguistiques nouveaux et étrangers : celui de l'arabe standard ou classique (les textes de la tradition) et celui du français.

Dans la pratique vivante, c'est le dialectal qui domine. S'il y a transfert, il ne se produit pas de l'arabe standard mais bien de l'arabe dialectal vers le français. Comment se fait ce transfert et quelle est sa nature, c'est ce que nous allons essayer d'expliquer.

L'arabe standard est donc une langue étrangère pour l'enfant arabophone qui commence sa scolarisation ; ainsi, le système linguistique auquel est exposé le jeune apprenant est un système étranger à celui du milieu linguistique familial. Pourtant, par « l'arabe » on désigne à la fois le dialecte et la variété standard.

Dans quelle mesure les deux niveaux désignés sont-ils associés dans l'esprit de l'apprenant ? Dans quelle mesure l'arabe que l'on apprend à l'école est-il conçu comme différent de celui qu'on emploie chez soi ? Comme une langue étrangère (9) ? Tout cela reste à analyser et à comprendre. Mais ici encore, comme pour le français, les frontières sont-elles si bien définies entre langue étrangère et langue propre ? Moi et l'autre ne sont-ils pas encore une fois indistinctement mêlés ?

Enfin, dans quelle mesure la langue française est-elle conçue comme réellement étrangère puisque tant d'enseignants chargés de la transmettre emploient en fait un mélange de l'arabe et du français ?

(9) D'autant plus que l'idéologie linguistique dominante tend à assimiler les deux niveaux. Un des arguments avancés pour prouver l'unité des niveaux consiste à dire que certains traits du dialecte ne sont pas étrangers à la langue ancienne puisqu'ils en sont dérivés. Cependant ces efforts ne sont jamais faits en vue de valoriser le dialecte mais plutôt en vue de protéger une certaine vue d'unité de la langue.

## ANALYSE DE PRODUCTIONS ÉCRITES ET ORALES

Dans les paragraphes qui suivent on trouvera décrits certains traits de l'usage des apprenants de français au stade universitaire. Malgré les transformations radicales qui se sont produites dans la communauté des locuteurs du français en Égypte entre la première et la deuxième moitié du <sup>xx</sup>e siècle, les programmes n'ont pas été modifiés en fonction des mutations survenues. Et l'enseignement universitaire continue de privilégier l'apprentissage de la littérature. Ce décalage entre la compétence linguistique des étudiants et les exigences du cursus universitaire explique, en partie, le niveau de langue et donc les productions qui sont analysées ici.

Un premier aspect commun aux usagers du français d'Égypte, et particulièrement dans les situations scolaires, est celui de l'alternance codique. Les situations d'enseignement semblent constituer un terrain très favorable à l'emploi de codes alternés puisque souvent les cours sont pratiqués en une variété de français mêlé à l'arabe.

Le passage qui suit est une illustration du type d'alternance codique pratiqué couramment dans le cadre scolaire. Il s'agit d'un cours particulier et non d'une classe régulière de mathématiques. Cela pourrait avoir une incidence sur le corpus relevé puisqu'on s'attendrait à ce que l'alternance codique soit moins pratiquée dans un cours régulier à l'école, à cause du contrôle exercé sur les enseignants par les différents niveaux de l'administration. Malgré cette réserve, l'échantillon relevé nous a quand même paru intéressant puisqu'il est représentatif du type d'alternance codique en usage chez les enseignants aussi bien que chez les élèves dans leur emploi du français. S'il y a un facteur qui serait différent dans le cadre de l'enseignement régulier, ce serait un facteur quantitatif et non pas qualitatif.

**Exemple 1**

Prof=C

Elève=S

C : **el-triangle, el-nature de triangle, il y a combien de natures ? (el-« le »)**

S : trois : isocèle, équilatérale, quelconque.

C : **tayb : el-isocèle maloh ? (« bon et l'isocèle, qu'est-ce qu'il en est ? »)**

S : **el-isocèle, il y a deux côtés égaux.**

.....

C : **tayeb, we-fih triangle obtusangle : maloh ? (« bon et il y a le triangle obtusangle, qu'est-ce qu'il en est ? »)**

S : triangle obtusangle : qui a au moins un angle plus de 90°, et aigu qui a... qui a...

.....

C : **tab w-el-hauteur ? (« bon et la hauteur ? »)**

S : **el-hauteur elle heyya perpendiculaire (« la hauteur, elle est perpendiculaire »)**

C : perpendiculaire, we-médiatrice ?

S : **el-médiatrice mm... aywa elle heyya, aywa elle heyya perpendiculaire we-en même temps elle coupe les côtés en deux parties égales (« la médiatrice mm...oui, c'est elle qui est perpendiculaire, etc. »)**

C : en deux parties égales euh... dans un triangle les médiatrices de trois côtés sont concourantes, **ya<sup>c</sup>ni** qui se coupent (yacni « qui veut dire »)

S : **ya<sup>c</sup>ni** ils se rencontrent en un point, intersection

.....

C : **<sup>c</sup>ashan a<sup>c</sup>raf el-longueur du côté da eh haya<sup>c</sup>melu... meddi trois longueurs <sup>c</sup>ayza<sup>c</sup>raf eza kanu haya<sup>c</sup>melu un triangle wala mesh hayacmelu (« pour connaître la longueur de ce côté, quoi, ils feront... il donne trois longueurs. Je voudrais savoir si elles feront un triangle ou pas »)**

S : eh?

C : **a<sup>c</sup>mel eh, akhtar...?** (« qu'est-ce que je fais ? Je choisis... »)

S : **akhtar masan** les deux plus petits côtés (« je choisis par exemple, les deux », etc.)

C : mm...

S : **we-negmaHHom <sup>c</sup>ala ba<sup>c</sup>d law homma akbar...** que le plus petit côté **yeb'a** se ça va, sinon **mayenfa<sup>c</sup>sh** (« on les additionne s'ils sont supérieurs au plus petit côté, si ça va, sinon ça ne marche pas »). Etc.

L'analyse de l'alternance codique dans ces interactions mériterait un long développement ; je me contenterai ici de quelques brèves remarques :

1) La détermination se fait souvent à l'aide du déterminant arabe *el-* ; dans d'autres cas, le déterminant est inexistant, c'est le cas de S : « triangle obtusangle : qui a au moins un angle »

On pourrait interpréter cette construction comme une conséquence de la situation scolaire dans laquelle ce qui importe, c'est la mention du terme (ici le terme mathématique). L'énonciateur ne ressent pas la nécessité de situer ce terme dans le contexte d'une construction syntaxique adéquate, mais seulement de procurer l'élément clé de la réponse dans l'idiome ressenti comme la langue-cible. Cette façon de procéder est très commune ; on la rencontre de manière très fréquente dans les interactions des apprenants des départements de français comme une présence de l'écrit scolaire dans l'interaction orale.

2) C'est également par ce facteur que l'on peut justifier des énoncés comme celui de C : **tayb : el-isocèle maloh ?** Il est évident que la langue matrice (ou dominante) dans cette réplique, comme dans l'ensemble des interactions de ce cours, est l'arabe dialectal. L'élément phatique ou le connecteur **tayb** « bon, bien », le déter-

minant **el-**, ainsi que le mot outil employé pour l'interrogation **maloh** « qu'est-ce qu'il en est ? », tous ces éléments sont en arabe ; seul le terme mathématique qui fait partie de la réserve scolaire apparaît en français. La même remarque s'applique à l'énoncé qui suit : **tayeb, we-fih** triangle obtusangle : **maloh ?** « bon et il y a le triangle obtusangle, qu'en est-il ? »

3) On trouve dans le passage des énoncés entiers en arabe, comme celui-ci : **we-negmaHHom <sup>ç</sup>ala ba<sup>ç</sup>d law homma akbar la' mesh haye'felu... lamma tigi terse-miha hayetressem.**

Ou encore des cas dans lesquels l'énoncé se partage syntaxiquement entre les deux langues, comme dans cet exemple où la comparaison est scindée en deux, avec le comparatif en arabe et l'élément de comparaison en français :

**we-negmaHHom cala bacd law homma akbar... que le plus petit côté**

4) On notera d'autre part que les éléments suivants apparaissent en arabe :

les outils de l'interrogation : **maloh, a<sup>ç</sup>mel eh, ezzay, e, elle homma ?**

les termes de jonction et de coordination : **we-**

les connecteurs et les particules énonciatives : **tayb/tab, khalas, ya<sup>ç</sup>ni**

les éléments prédicatifs : **we-fih, elle heyya.**

La pratique de cette alternance se poursuit aussi bien au stade universitaire. On pourrait expliquer cette persistance de l'alternance par le fait que le mélange de codes finit par constituer, comme dans un créole, un système en soi, fixe et transmissible. Il ne s'agit pas d'un état de langue transitoire mais d'une pratique constante de l'échange linguistique qui est réalisée par des locuteurs de différents niveaux de maîtrise du français, y compris par des enseignants. Comme dans

d'autres situations linguistiques, en Afrique du Nord en particulier, l'alternance codique peut aussi constituer une habitude ou un choix de parole de locuteurs qui ont une assez bonne maîtrise du français. Les exemples qui suivent ont été recueillis auprès de personnes qui ont poursuivi leurs études scolaires dans des établissements de langue française ; chez ceux-ci l'emploi du français relève davantage du choix des locuteurs :

### Exemple 2

parce que **mawDuu<sup>c</sup> el tafaahom** n'a rien à voir avec la langue ; (« parce que la question de s'entendre n'a rien à voir avec la langue ») ;

**bastakhdem el-français** camouflage ; (« j'emploie le français comme une forme de camouflage ») ;

la langue française **beteddi shakl mokhtalef** (« la langue française donne un autre aspect des choses ») (Corpus Nahla Taher (10)).

Ces exemples sont assez différents de l'exemple 1 dans la mesure où les locuteurs interrogés sont des adultes engagés dans la vie pratique et qui ne sont pas dans une situation scolaire. L'usage de la langue est plus spontané.

Le phénomène linguistique de l'alternance codique est motivé par différents facteurs allant de la dérision au désir d'établir d'une proximité, une complicité au désir contraire de se distancier ou d'affirmer une distinction. Étant donné ces différentes motivations on ne saurait classer les deux types d'exemples présentés comme relevant du même ordre. Dans le premier exemple, le contexte d'énonciation est celui du cadre

(10) *Utilisation de l'alternance codique français/égyptien dialectal dans quelques conversations observées dans la société égyptienne*, Mémoire de Maîtrise de DEA, Université du Caire, 2003.

scolaire dans lequel la maîtrise de la langue peut être faible ou approximative (d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'un cours de langue). Dans les autres exemples, l'alternance peut s'expliquer par un désir d'exprimer une appartenance sociale commune et partagée.

Dans ce qui suit, à propos des interférences, nous traiterons surtout d'énoncés produits par des apprenants dans le cadre de l'enseignement.

On parle d'interférence pour décrire des faits de langue lexicaux ou morphologiques qui trahissent une caractéristique de la langue de départ dans la langue-cible ou la langue étrangère. L'interférence se distingue de l'emprunt par le fait qu'il s'agit d'un phénomène individuel, alors que l'emprunt relève de la communauté linguistique.

On note de très nombreux cas d'interférences de l'arabe dans le domaine du lexique. Dans les exemples cités ci-dessous, extraits de productions orales ou écrites, les éléments présentant des cas d'interférence ont été marqués en caractères gras ; ils sont suivis d'une tentative d'explication à partir de l'usage en arabe dialectal. Il s'agit, dans un grand nombre d'exemples, de cas où le lexème arabe est employé dans son usage idiomatique. En d'autres termes, le mot arabe (substantif ou verbe) est pris dans un sens particulier du fait de son utilisation dans un contexte syntagmatique particulier, et c'est avec la valeur idiomatique particulière qu'il est employé et introduit dans la langue-cible, le français. Les exemples qui suivent (11) éclaireront cette explication :

(11) Les exemples cités ont été recueillis de productions orales ou écrites de diverses années de l'Université du Caire, au département de français.

Je ne **donne** pas beaucoup de temps pour lire (en arabe dialectal *yiddi* signifie littéralement « donner », il prend le sens de « consacrer »).

**Voir** toutes les demandes de son mari... (en a. d. (12) *shaaf* signifie litt. « voir », il produit aussi le sens de « veiller aux besoins de »).

**Frapper** des exemples (en a.d. l'expression *yidrab mathal/masal* signifie « donner un exemple », alors que *yidrab* signifie littéralement « frapper »).

Après le mariage, **j'assise** à la maison pour garder mon époux et après pour mes enfants (en a.d. *yo'ccod/yo'cod* se traduit littéralement par « s'asseoir », il prend dans l'usage la valeur de « rester »).

Il ne **marche** pas tôt (la locutrice parlait de son mari qui ne sortait pas de bonne heure) (en a.d. *yimshi* produit le sens de « sortir » ou « quitter »).

On verra dans les exemples qui suivent des cas de transfert de mots fonctionnels (conjonction ou préposition) de l'arabe parlé vers le français :

Difficile **sur** la bonne de les prononcer (C.E.)

Il a renouvelé **dans** la rime (C.O.)

La fille peut être mariée **d'un** homme qu'elle n'aime pas (C.E.)

Payer **sur** son famille.

Les cas d'interférence ne se limitent pas au seul lexique, on verra dans les exemples qui suivent des interférences de traits grammaticaux :

Mais aujourd'hui **et** nous entrons dans le XXI<sup>ème</sup> siècle, il n'y a pas cette injustice pour les femmes.

Mais un peu **et** elle a cessé de pleurer (C.E.).

Dans les deux exemples précédents, on notera l'emploi de la conjonction *et*. Il s'agit d'un transfert de sens d'une des valeurs de la conjonction *wa-* qui est celle

(12) A.d. = arabe dialectal ; C.E.= corpus écrit ; C.O.= corpus oral.

connue en grammaire arabe sous le nom de *Haal*. Le *Haal* exprime un procès en cours, ou un procès concomitant à un autre. Cette signification est étrangère aux valeurs de *et* en français.

L'explication de ces phénomènes d'interférence serait plutôt au niveau de la perception même de la langue étrangère. S'il y a transfert, il se fait dans le rapport de l'apprenant à la langue-cible et aux mécanismes de production de sens qui lui sont propres. Les transferts trouvent leur origine au niveau de la logique de la phrase et de la syntaxe ; les remarques sont révélatrices de transferts au niveau de la conception même de la langue et de sa représentation. Le locuteur emploie dans la langue-cible des processus de production de sens propres à la langue de départ, comme si entre les deux langues n'existaient pas de frontières.

On notera dans certains cas que la structure même de l'énoncé est fondée sur la courbe intonative du dialecte, courbe qui fait partie d'un ensemble dont la valeur est fonctionnelle et non seulement expressive. Comme dans cet exemple :

Presque toutes les écoles étaient filles seules ou garçons seuls (C.E.).

Ici, ce qui est traduit en français c'est la courbe intonative de l'arabe parlé : une pause suit le mot « étaient », et une intonation descendante se développe à la fin de chacun des syntagmes suivants. Sur le plan segmental en français, la phrase est construite par juxtaposition des éléments.

Les apprenants « traduisent » en termes français une structure de l'arabe dialectal. La frontière entre les langues et les idiomes n'est pas tracée, ou si elle l'est le locuteur la franchit, aussi bien au niveau du trait lexical et grammatical qu'au niveau de l'expression idiomatique ou de l'image.

Force est de constater que des interférences de la langue anglaise peuvent être observées dans les écrits et peut-être aussi dans des productions orales de nos étudiants formés à la langue anglaise par les moyens audio-visuels, comme on peut l'observer dans les exemples suivants :

Elle voulait se **révenger** de lui (pour se venger) (C.E.)

**Attractive, relatifs** (pour séduisante, et pour parents) (C.E.)

**fâme** (pour succès)

Ils sont en état de **reste** éternel (pour repos)

Les buts de l'auteur sont : avoir une **moderne** vie, avec des **modernes idées** et une **moderne société** (observons l'ordre des mots avec l'adjectif précédant le substantif selon l'ordre suivi en anglais).

Ces exemples sont révélateurs de l'importance grandissante de la langue anglaise, même auprès des étudiants de départements de français. Pour certains de ces étudiants, la langue anglaise est à certains égards plus proche que le français, sans doute parce qu'elle est renforcée par des facteurs hors du cadre scolaire : musique, cinéma, feuilletons, etc. On peut conclure de cela que l'apprentissage d'une langue ne peut se limiter au seul cadre scolaire ; pour parvenir à enseigner une langue et à la répandre, d'autres moyens sont nécessaires qui rendent une langue vivante et désirable.

\*

\* \*

Pourquoi terminer une recherche sur le français en Égypte par des remarques sur l'influence grandissante de la langue anglaise ? Est-ce pour sonner le glas du français, langue de culture et de pensée comme elle le fut pour des générations ? Notre intention n'est pas de

terminer par une note de nostalgie de ce genre. Mais nous voudrions plutôt soulever les questions qu'il faudrait garder à l'esprit pour une planification raisonnée de l'enseignement d'une langue étrangère, sans nuire à la langue ni à la culture nationale.

Si nous sortons des cadres scolaires et universitaires, nous constaterons que l'enseignement du français vise de nouveaux objectifs qui dépassent de loin les priorités de la première moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle. Cet enseignement ne s'adresse plus seulement à une élite, mais à une base plus large d'apprenants et d'usagers du français dont les objectifs sont divers. Pour certains, le français est la langue qui permettra d'accéder à la connaissance technique avancée (médicale, ou autre) ; pour d'autres ce sera le moyen de poursuivre des études dans un pays francophone (des étudiants de droit par exemple) ; pour d'autres enfin, la connaissance du français permettra la lecture de textes spécialisés. Cet aspect de l'enseignement du français est aujourd'hui acquis grâce à des départements tels que celui du F.O.S, et la didactique du français s'est élargie pour servir des apprenants en plus grand nombre et à intérêts divers.

Il reste du travail à faire sur le plan de l'enseignement du français dans les écoles et les institutions d'enseignement supérieur. Pour ces institutions, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la langue étrangère qui sert comme outil pour l'enseignement, ainsi que sur le contexte linguistique, c'est-à-dire sur l'arabe. L'enseignement d'une langue ne se limite pas à la maîtrise de structures linguistiques mais passe par un ensemble de facteurs psychologiques et sociaux dont il faudrait au moins être conscient.

Bien que le français soit un phénomène linguistique assez réduit en Égypte, il n'en reste pas moins que l'État mise sur cette langue comme sur d'autres langues

étrangères dans ses projets de réforme économique et sociale. Dans cette mesure, et aussi parce que le nombre d'établissements enseignant le français ne diminue pas mais au contraire augmente (du jardin d'enfants à la création d'une université), il semble légitime de se pencher sur la manière dont se pratique l'enseignement de cette langue et l'expansion de la culture française.

Madiha DOSS

### BIBLIOGRAPHIE

- ABECASSIS Frédéric, EL-SAID Iman, FOUAD Amani, MAMDOUH Abir, 1997, « Histoire de familles : processus d'appropriation des langues étrangères en Égypte, au XX<sup>e</sup> siècle », *Égypte/Monde arabe*, n° 29, 1<sup>e</sup> trimestre.
- ABECASSIS Frédéric, 2000, *L'Enseignement étranger en Égypte et les élites locales (1920-1960). Francophonie et identités nationales*, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, Janvier 2000.
- BERKEMEIJER Francis, s.j., 1981, *Les Motivations à l'origine d'une école de langue française dans le cadre du contact culturel et de la dynamique sociale de la société égyptienne*, Partie I : Genèse des écoles françaises en Égypte au XIX<sup>e</sup> siècle ; Partie II : Égyptianisation progressive du Collège de la Sainte-Famille des Pères Jésuites au Caire ; Partie III : Facteurs socio-culturels et économiques dans le choix des parents d'une école de langue, Polycopié, non publié.
- BORELLI Guy et ILBERT Robert, 1981, « Le recrutement des étudiants de français (Université du Caire) signe d'une mutation de la société égyptienne ? », [in] *Dimensions sociales de l'enseignement en Égypte*, Communications présentées au séminaire CNRS-CEDEJ-CEROAC 11-13 mai 1980, Dossier 3 CEDEJ.
- CHARNET Chantal, 1992, *La Langue française et les Égyptiens : Sociolinguistique d'une rencontre par l'analyse des produc-*

*tions verbales d'interlocuteurs Égyptiens francophones*,  
Thèse de Doctorat, Université de Rouen.

FARID Hana, « Réflexions sur l'enseignement de la langue française en Égypte. Français langue étrangère. Français sur objectifs spécifiques. Culture », à paraître dans *La Revue des Deux-rives*.

FRANCIS-SAAD Marie, 1992, « Situation sociolinguistique du français en Égypte : Bilinguisme et interférences », *Dialogues et cultures*, Numéro préparatoire au VIII<sup>e</sup> Congrès mondial des professeurs de français, Lausanne, juillet 1992.

GERARD Delphine, 1996, « Le choix culturel de la France en Égypte. La langue française en Égypte dans l'entre-deux-guerres », *Égypte/Monde arabe*, no. 27-28, CEDEJ, le Caire, p. 253-284.

TAHER Nahla, 2003, *Utilisation de l'alternance codique français/égyptien dialectal dans quelques conversations observées dans la société égyptienne*, Mémoire de Maîtrise de DEA.