

**Réflexions sur l'enseignement de la langue française  
en Egypte Français langue étrangère.  
Français sur objectifs spécifiques.  
Culture.**

*Hana Farid*

Enseignante de français sur objectifs spécifiques  
Centre Français de Culture et Coopération  
Le Caire - Egypte

*Lorsqu'on m'a proposé d'écrire cet article, j'ai pensé qu'il pouvait être une occasion intéressante, au travers d'une expérience personnelle, de mener une réflexion rétrospective sur l'enseignement de la langue française en Egypte. Mon parcours d'enseignante pris dans un contexte global s'inscrit dans une période où la connaissance et l'enseignement de la langue française en Egypte sont passés par des phases de changements aussi bien politiques que culturels. Du français langue de culture, apanage de la bourgeoisie égyptienne<sup>1</sup>, on est passé au français langue étrangère s'adressant au plus grand nombre<sup>2</sup>, pour s'intéresser ensuite aux publics spécialisés universitaires tout en maintenant les deux autres<sup>3</sup>. Aujourd'hui, à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, d'autres perspectives s'ouvrent encore avec la création d'une université française au Caire. Retour au français langue de culture ? On nous a appris que l'histoire ne se répète pas. La nouvelle situation qui se profile pourrait présager un développement de l'enseignement du français en Egypte qui s'appuierait sur des projets de coopération et de partenariat où langue, culture, savoir et savoir-faire trouveraient certainement leur place. Mais n'anticipons pas.*

**Comment devient-on professeur de français langue étrangère en RAE ?**

Tout d'abord, en accomplissant sa scolarité en français, depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'obtention du bac, après 13 années dans les lycées français du Caire, régis jusqu'en 1956 par la Mission laïque française puis par la direction du Ministère égyptien de l'éducation nationale. On poursuit ensuite ses études de littérature française à l'université du Caire pendant quatre ans. Généralement, on a grandi dans une famille francophone où parler, lire ou écrire en français se fait tout aussi naturellement qu'en arabe. On devient donc « un pur produit de la francophonie en Egypte », somme toute « un produit bilingue ». Cette situation peut paraître pour certains étrange ou curieuse dans un pays comme l'Egypte où l'arabe n'a jamais reculé devant une autre langue comme cela fut le cas dans d'autres pays. Ce que l'on ne sait peut-être pas, c'est que la langue française en Egypte a occupé une place privilégiée et ce à partir de 1798 avec l'expédition française de Bonaparte qui a ouvert depuis la voie à une étroite coopération entre la France et l'Egypte avec des moments forts, particulièrement sous les règnes de Mohamed Aly et des Khédives Ismaïl et Saïd, grands francophiles. C'est ainsi qu'au cours du 19<sup>e</sup> siècle, en Egypte, se sont multipliées les écoles de langue française sous l'action d'abord des missions religieuses - la première en date est l'école catholique du Bon Pasteur créée en 1846 - ensuite ont ouvert leur porte les écoles de la Mission laïque française.

Objectifs: introduire et propager la langue et la culture françaises. Ce mouvement pour promouvoir la langue et la culture française en Egypte ne s'est pratiquement jamais arrêté, même s'il a connu à certaines périodes des ralentissements pour raisons politiques<sup>5</sup>. On le voit, la formation bilingue s'inscrit dans le cadre général d'une politique éducative et culturelle dont s'est faite sienne la bourgeoisie égyptienne pour qui les langues étrangères et particulièrement le français, étaient sources de savoir, de culture, de distinction et de promotion sociale. Au bout de cette formation, plutôt subie que voulue, on peut être nommée enseignante de français langue étrangère à la faculté de pédagogie de Benha, dans la banlieue Nord du Caire. Cette nomination s'inscrit dans la logique des choses. En effet, l'étude du français en Egypte à cette époque, ne permettait qu'une seule issue: devenir «prof. de français» sans autre outil professionnel que la langue. Je ne vais livrer ici que mon exemple personnel puisque c'est celui que je connais le mieux. Inexpérimentée dans l'enseignement des langues étrangères, mon enseignement à la faculté de Benha provoque chez moi une multitude d'interrogations sur les manières et les méthodes à adopter pour réussir ma mission. Il m'apparaît rapidement qu'utiliser un manuel pour l'enseignement du français n'aplanissait en aucune manière les difficultés. Une première vérité s'impose: ce n'est pas le manuel qui fait la classe, mais c'est bien dans ce cas précis, comme nous allons le voir, le public qui dicte les besoins langagiers et les démarches méthodologiques à suivre. Parce que se retrouver face à une cinquantaine d'étudiants, oui une cinquantaine, en première année de faculté, avec pour tâche de leur apprendre le français afin qu'ils deviennent, en fin de parcours, eux-mêmes enseignants de FLE/S dans les écoles publiques, relevait de l'impossible, de l'infaisable ! Et pourtant, cela s'est fait. Je ne pourrais, toutefois affirmer si cette expérience a été vraiment concluante pour les apprenants, mais elle m'a permis certainement de connaître les limites d'une situation d'enseignement, de commencer à identifier «les composantes des systèmes d'enseignement / apprentissage» et de me rendre compte de la nécessité de choisir «les options pédagogiques appropriées»<sup>6</sup>. Confusément, je me rendais compte que si l'intérêt de l'enseignement du français langue étrangère, à côté d'autres langues comme l'anglais, était chose acquise en Egypte, par contre les moyens et les méthodes en cours ne pouvaient porter leurs fruits. En effet, il incombait à l'enseignant, dans les diverses institutions où s'enseignait cette langue, de trouver (ou de ne pas trouver d'ailleurs), les méthodes adéquates pour accomplir la tâche. Aussi faisait-on, par la force des choses, pleinement confiance aux enseignants qui n'avaient pour seul bagage que la maîtrise de la langue française. Je ne prétends pas que la situation se présentait partout de la même manière. L'enseignement du français dans les écoles de langue française se poursuivait avec toutefois de nouvelles orientations. On commençait à abandonner, dans ces mêmes écoles, le français en tant que langue seconde pour s'acheminer vers le français langue étrangère avec pour mission de «communiquer». Il n'était plus de mise d'étudier les classiques ni les grandes œuvres - pour quoi faire ? disait-on - l'accent était désormais mis sur les moyens de communiquer dans des situations de la vie quotidiennes généralement axées sur les modes de vie des Français ou bien sur les modes de vie des Egyptiens lorsqu'il s'agissait d'écoles publiques de langue arabe. Sauf, comme je l'ai mentionné plus haut, que l'enseignant ne possédait ni la formation ni les moyens pédagogiques et méthodologiques pour mener à bien sa tâche. Il est vrai que le Bureau français d'action linguistique (le BAL) a eu un rôle prépondérant et actif pour la mise en place d'un tel enseignement aussi bien sur le plan de la formation des maîtres que de l'élaboration de matériels pédagogiques et de la révision linguistique des contenus d'enseignement. Mais force est de constater que cette période d'options politiques et de transformation de l'enseignement du français se caractérise par une baisse générale du niveau de la langue française. Il serait cependant injuste de restreindre les causes de cette baisse de niveau aux seuls systèmes et pratiques de l'enseignement du français. Les bouleversements politiques et sociaux que l'Egypte a vécus depuis 1952, date de la révolution égyptienne, et particulièrement les changements qui ont eu lieu dans les années soixante, ont eu un impact certain sur le système d'éducation en général. La gratuité de l'enseignement scolaire et universitaire a permis au plus grand nombre d'accéder à l'instruction avec toujours le même éventail de choix quant aux écoles

privées de langues pour les plus nantis. C'est ainsi que les écoles de langue française ne sont plus l'apanage des francophones de «naissance», mais elles reçoivent également des élèves issus de milieux sociaux divers, pour la plupart non francophones<sup>7</sup>. Cette démocratisation de l'enseignement ne s'est malheureusement pas accompagnée d'une réflexion profonde sur les approches pédagogiques et didactiques à adopter en fonction des nouvelles données politiques et sociales ; ou bien si elle s'est faite, elle n'a pas débouché sur les moyens pratiques pour les mettre en œuvre surtout au niveau de la formation des enseignants qui se recrutaient, comme je l'ai dit plus haut, sur le seul critère de la bonne connaissance de la langue française, critère qui n'était parfois même plus pris en compte. En effet, le besoin de plus en plus croissant en enseignants faisait qu'il suffisait qu'on «baragouine» un peu de français pour se voir nommé professeur de français pourtant en situation d'apprentissage de la langue en même temps que son élève ! Si les intentions étaient bonnes, les résultats étaient de toute évidence moins bons, car comme le dit L. Porcher «on se lance dans une entreprise d'amélioration (d'optimisation), sans même avoir préalablement décrit la situation qu'il s'agit d'améliorer»<sup>8</sup>. Dans le cas de l'Égypte, la situation était plutôt à optimiser sur le plan quantitatif : atteindre le plus grand nombre d'apprenants, d'où la dégradation que connaît le niveau de langue aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant. Le partenariat des deux professions d'enseignement et d'apprentissage dont parle Porcher, est effectivement en œuvre dans les années 70 en Égypte, mais dans le sens contraire de l'amélioration ! Il me faut toutefois préciser que, pendant cette période qui va de 1956<sup>9</sup> jusqu'à la fin des années soixante, les relations franco-égyptiennes ont été plutôt tièdes. La coopération entre les deux pays n'a repris que dans les tout débuts des années 70, timidement d'abord pour prendre de plus en plus d'essor ensuite. Un flou méthodologique caractérisait néanmoins cette coopération qui se donnait toujours pour objectif majeur la promotion de la langue et de la culture française. Cette «valeur» que constituait la langue française ne pouvait exister que si elle était partagée et entraînait l'adhésion de l'autre, l'Égypte<sup>10</sup>. Or surgissaient en Égypte d'autres besoins qui peuvent se résumer ainsi : l'enseignement du français, pour quoi faire ? La formulation de la question et de la réponse ne s'est pas faite du jour au lendemain, mais les tâtonnements et les balbutiements de part et d'autre ont permis dans les années 80 et 90 de mettre sur pied «la procédure interactive de conviction» qui a fondé «un état de communication confiante entre (la France et l'Égypte)»<sup>11</sup>. En effet «le français pour quoi faire ?» s'inscrivait dans les nouvelles orientations politiques et économiques de l'Égypte qui entre alors de plain pied dans la sphère du libre marché puis de la mondialisation avec tout ce que cela implique de changements surtout dans le monde du travail. L'ère de «j'apprends le français parce que j'aime cette langue», est révolue. L'apprentissage d'une langue, en l'occurrence le français, se fait dans une perspective de rentabilité qui s'évaluerait en fin de parcours sur le marché du travail. Tant que l'enseignement du français restait dans la sphère du «communiquer pour communiquer» en Égypte, la situation, je peux le dire, fut stagnante. Réussir à formuler une demande telle que «une baguette s'il vous plaît» correspondait à une situation réelle il est vrai, mais restait complètement factice pour un Égyptien qui n'avait jamais quitté sa province. Etablir le lien entre la langue étrangère acquise et les possibilités de l'utiliser dans ses études, voyages, travail ou relations était l'unique gageure pour permettre à la langue française de se maintenir en Égypte et de concurrencer d'autres langues comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien. Et dès lors que les objectifs de l'apprentissage de la langue se précisaient pour ses destinataires, les concepts opératoires, les institutions, les ressources humaines et matérielles pouvaient être définis et se mettre en place.

### **Quand les nouvelles demandes égyptiennes rencontrent les nouvelles politiques françaises**

L'émergence du français fonctionnel en France, au début de l'année 1974, qui découle des nouvelles orientations pour la diffusion du français à l'étranger, coïncide avec les nouvelles demandes égyptiennes qui ont elles-mêmes surgies de la situation de l'Égypte après la guerre d'octobre 1973, et des nouvelles options économiques prises par l'Égypte

de Sadate. Jamais à une autre époque « la procédure interactive de conviction » pour fonder un état de « communication confiante » entre deux parties, n'a trouvé un terrain aussi propice pour se mettre en place. Les conditions politiques et économiques pour développer un français fonctionnel furent remplies par l'Égypte dans la deuxième moitié des années 70. En effet, l'Égypte se présentait comme :

- Un pays « proche du décollage économique »,
- Un pays « stable politiquement »,
- Un pays « apte à jouer un rôle pilote dans une zone géographique donnée »,
- Un pays « fortement solvable » : « exportateur de pétrole, vendeur de matières premières et acheteur de produits finis »<sup>12</sup>.

Elargir les objectifs de diffusion à des « auditoires spécialisés en liaison avec (des) opérations de coopération économique, technique et scientifique »<sup>13</sup> convenait ainsi parfaitement à l'Égypte qui prenait conscience de la nécessité de former des cadres, des techniciens et des scientifiques pour rattraper le retard pris dans divers domaines et jeter les ponts pour mettre sur pied une coopération et établir un partenariat entre le Nord et le Sud de la Méditerranée, partenariat qui n'avait que trop tardé. C'est en 1979 que ces nouvelles orientations prennent forme en Égypte avec la création au sein de la Mission française de Recherche et de Coopération au Caire du CESEF, CEDUST, CEDIM et CEDEJ<sup>14</sup>. La stabilité économique et politique de l'Égypte ne faisant plus de doute après la signature des accords de paix avec Israël en 1979, le temps était venu de former « l'élite universitarisée » puisqu'on avait décidé que « la culture n'était pas seulement littéraire mais scientifique »<sup>15</sup>. Des bourses d'études sont alors accordées à des scientifiques, techniciens et professionnels appelés à devenir les partenaires économiques potentiels de la France. Avant leur départ en France, ces futurs boursiers reçoivent une formation linguistique pour acquérir les rudiments de la langue et de la culture françaises qui ne leur serviraient pas seulement dans la communication quotidienne mais aussi dans leurs études. Culture dans ce contexte recouvre le discours spécialisé (scientifique, économique, juridique, technique ou autres) qui sera l'objet d'étude du futur boursier. C'est au CESEF qu'incombe la tâche de former ces publics spécialisés, et c'est donc à l'équipe des formateurs de penser un enseignement apprentissage qui puisse s'adapter à ces nouvelles données. Pour ce faire, il était primordial de suivre une démarche qui permît de préciser les paramètres de la situation d'enseignement / apprentissage, à commencer par connaître les destinataires, identifier les besoins, préciser les objectifs et élaborer le matériel pédagogique sur la base de la construction notionnelle-fonctionnelle. Le CESEF, en visant les contenus linguistiques appartenant à des domaines spécifiques, pressentait que pour changer les pratiques d'enseignement, il se devait de définir une méthodologie apte à prendre en considération les spécificités linguistiques et discursives des différents discours véhiculés par ces domaines spécialisés et se devait en même temps de préciser les savoir-faire à atteindre en fonction des besoins professionnels de ces publics. Sauf qu'un grand défi se pose aux enseignants qui n'ont pas reçu de formation préalable pour ce changement de cap qui, selon L. Porcher en 1976, « devrait nécessairement comporter une initiation théorique et pratique »<sup>16</sup>. Mais l'équipe en place est bien décidée à considérer les nouvelles problématiques que posent l'enseignement du FLE / FOS et à assumer les enjeux que ces problématiques impliquent. Une réflexion méthodologique se met alors en place pour répondre d'un côté aux nouvelles orientations politiques de la diffusion du français à des publics spécialisés et d'un autre côté pour devenir opérationnel face à ces nouveaux publics. Les appellations successives par lesquelles est désignée l'équipe de formateurs<sup>17</sup>, témoignent du développement et de l'évolution qui se sont opérés au sein de cette équipe qui n'a pu se maintenir que grâce à la réflexion méthodologique qu'elle a menée. Réflexion qui s'est traduite dans les pratiques d'enseignement adoptées qui, en répondant à une demande égyptienne de plus en plus grande, ont trouvé un écho favorable et ont suscité des réactions positives auprès des publics concernés.

## **Enseigner le français sur objectifs spécifiques ou « l'auto-formation méthodologique »**

Au début étaient le FLE, les approches communicatives, les documents authentiques, la centration sur l'apprenant. Mais d'enseignant de FLE, il est demandé aujourd'hui à ce même enseignant de faire du FOS. C'est peut-être cette double fonction qui permet aux formateurs-enseignants égyptiens, dont je suis, d'avancer en terme de renouveau méthodologique ou plutôt en terme d'auto-formation méthodologique. Etant dépourvus de formation préalable, ils se retrouvent en situation d'autonomie, situation qui n'est peut être pas confortable pour certains lorsqu'on est habitué à fonctionner à partir d'un manuel ou d'une méthode. Si cet « enseignant autonomisé » maîtrise plus ou moins les trois composants de l'acte pédagogique : « le savoir-être », « le savoir » et « le savoir-faire »<sup>18</sup> qui impliquent qu'il puisse assumer un comportement et des rôles différents et qu'il soit capable d'utiliser des notions et des techniques de travail qui font de lui « le détenteur de la parole », il ne détient pas pour autant le savoir du domaine de spécialité ni les types de discours qui caractérisent ces domaines. Ce manque, pour beaucoup, peut constituer un facteur de perturbation dont les conséquences ont un impact certain sur la pédagogie de l'enseignant. Qui de nous, en assurant par exemple un cours de français économique ou juridique, ne s'est jamais perdu dans des détails inutiles pour expliquer le PIB et le PNB ou encore pour démêler les différences entre les instances juridiques ? Mais est-ce vraiment un problème de savoir concernant la discipline ? Le problème se situe en fait au niveau de la réflexion méthodologique qui, même si elle est vécue difficilement pour certains engagés dans une action immédiate d'enseignement, reste fondamentale. Mais qu'est-ce qui provoque cette réflexion méthodologique ? Une décision politique ? Un désir de changement, de faire du nouveau ? Ne pourrait-on pas plutôt parler de rupture épistémologique dans les sciences de la didactique des langues qui s'est concrétisée entre autres par l'abandon des méthodes toutes faites ? Je pense, en effet, que l'abandon des méthodes peut être un catalyseur pour se rendre compte que « l'interface didactique n'est pas une donnée figée, mais un construit » comme le dit si bien P. Chardenet<sup>19</sup>. Ce « construit » commence à mon sens par la formation de l'enseignant. Car comment entreprendre d'élaborer un matériel pédagogique si on ne maîtrise pas plus ou moins bien certains savoirs d'origines, qui plus est, différentes ? La connaissance des paramètres institutionnels et autres de la situation d'enseignement / apprentissage est certes importante, mais pouvoir se mettre au courant de « l'évolution des moyens de description des situations langagières », de « l'épistémologie de la didactique des langues, des sciences de l'éducation et de la formation »<sup>20</sup>, des nouveaux courants des sciences du langage est primordial et ceci même si l'on fonctionne à partir d'une méthode de FLE. Le FOS par contre, au moment où j'y fais mes premiers pas, ne comporte presque aucune méthode<sup>21</sup>. Tout est à faire depuis la prise en compte des contraintes institutionnelles, l'analyse des besoins des apprenants, la définition des objectifs et des finalités jusqu'à l'analyse, la description et l'utilisation des discours de la langue cible. C'est au Centre des langues de l'Université du Koweït, au début des années 80, que je m'initie au français de spécialité qu'on n'appelait pas encore à l'époque « français sur objectifs spécifiques », appellation empruntée aux Anglo-saxons qui parlaient déjà depuis le début des années 70 du « English for Specific Purposes ». L'équipe dont je fais partie pour l'enseignement du français à l'Université du Koweït devait répondre à des demandes très spécifiques provenant des facultés de droit, lettres, commerce et sciences politiques. Il fallait adapter donc notre enseignement aux besoins en langue des étudiants de ces disciplines. C'est ainsi que s'étaient constitués des groupes pour élaborer le matériel pédagogique où les approches communicatives et les méthodes d'analyse de discours étaient mises en œuvre et utilisées pour servir de base théorique. Cette production ponctuelle a permis à beaucoup d'entre nous de mener une réflexion théorique qui débouchait sur la pratique, réflexion que je considère comme mon auto-formation méthodologique qui a été complétée par un stage-long BELC en 1990, au bout duquel je rentre au Caire pour intégrer l'équipe du DFS, ancien CESEF.

## Les nouveaux contextes de l'enseignement du français en Egypte.

Les formations linguistiques qui nous sont confiées au Caire sont de nature à approcher des publics venant d'horizons divers et à favoriser toujours l'auto-formation méthodologique. Le premier type de formation s'adresse à des publics diversifiés constitués d'enseignants de langue française et d'étudiants universitaires. Sans viser nécessairement des domaines spécialisés, ce type de formation s'attache plutôt à mettre ces publics en contact avec la langue et la culture françaises à travers des documents authentiques. La formation des futurs enseignants de langue française, par exemple, se voulait plus une « initiation à la langue française » ou un « perfectionnement de la langue française » selon les cas, qu'une formation pédagogique qui aurait permis à ces enseignants d'acquérir une plus grande maîtrise des pratiques de classe, même si cet aspect n'était pas tout à fait négligé.

La dégradation du niveau de langue parmi ces publics d'enseignants nécessitait, en effet, qu'on leur proposât des modules articulés sur les fonctions de la langue en terme d'actes de parole dans des situations de communication diversifiées. Le DELF et le DALF, certifications proposées par le Ministère français des affaires étrangères<sup>22</sup>, semblaient tout indiqués pour ce public et notamment en province, là où le besoin se faisait le plus sentir et ceci dès la fin des années 80. Outre l'intérêt linguistique que peuvent représenter ces certifications institutionnelles, elles préconisent des démarches d'enseignement / apprentissage qui sont formatrices aussi bien pour les formateurs-enseignants que pour les enseignants-apprenants. La mise à l'écart des méthodes toutes faites pour s'adapter aux objectifs linguistiques et culturels de ces certifications, amènent les équipes de formation à concevoir et élaborer le matériel pédagogique, à évaluer cette élaboration par l'expérimentation, à la modifier éventuellement en cours de route ou en fin de parcours. Réflexion méthodologique, travail de production, en général en groupe, évaluation et auto-évaluation sont les démarches adoptées. Elles mettent l'enseignant en situation d'apprentissage / formation et le conduisent à la « prise de conscience du transfert » ou la prise de conscience « du parcours effectué pour arriver à la conceptualisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être »<sup>23</sup> que j'ai évoquée plus haut. Le deuxième type de formation concerne les milieux professionnels et universitaires qui requièrent un enseignement de la langue prise dans un contexte institutionnel déterminé et ayant trait à un domaine de spécialité. Un des problèmes qui se posait aussi bien aux enseignants qu'aux publics professionnels était d'ordre culturel, troisième volet de l'apprentissage d'une langue après le linguistique et le communicatif<sup>24</sup>. M. Abdallah-Preteuille a raison de souligner que le repérage du culturel dans les échanges langagiers ne peut se faire qu'à travers la situation de communication « dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions »<sup>25</sup>. C'est, en effet, l'analyse des situations de communication concernant un public de médecins qui a permis de comprendre les processus de fonctionnement de ce public. Processus qui peut se résumer par le fait que les médecins égyptiens sont formés à une école de pensée dont la démarche intellectuelle est diamétralement opposée à la démarche française. Pour les médecins égyptiens formés à l'école anglo-saxonne, le diagnostic précède l'analyse, c'est-à-dire qu'il est courant de communiquer au malade les résultats de l'examen clinique puis de lui donner les raisons de ce diagnostic et de lui expliquer en détail le pourquoi des symptômes qu'il ressent<sup>26</sup>. On voit là l'importance de l'analyse de la communication qui « ne repose pas sur une connaissance d'une supposée réalité culturelle mais au contraire de l'usage pragmatique qui est fait à partir de composants culturels » et ceci pour accéder au « sens de la communication »<sup>27</sup>. Pour arriver à ce « sens de la communication » dans une conjoncture spécifique, le travail avec les spécialistes du domaine s'impose. Observation, questionnement, éclaircissement, échanges font partie du travail de découverte des univers spécialisés et professionnels des formateurs. Mais ce n'est pas pour autant qu'un enseignant puisse mener à bien un enseignement sur objectifs spécifiques car il ne s'agit pas du tout de dresser, par exemple, une liste des termes médicaux ou juridiques ou encore économiques, il ne s'agit pas non plus de se rendre compte qu'il y a des termes spécialisés et d'autres qui ne le sont pas. Certes

le lexique spécialisé est important et est à acquérir, mais il ne faut pas oublier que ce lexique s'inscrit dans des discours qui obéissent à des « particularités conceptuelles » et à des « modes de raisonnements » propres à chaque discours<sup>28</sup>. L'analyse des situations et des discours, l'observation de leurs particularités linguistiques et énonciatives, leur exploitation dans une perspective pédagogique en fonction des besoins des publics sont autant de démarches nécessaires pour réussir un enseignement qui se veut spécifique aussi bien au niveau du domaine de spécialité qu'au niveau du public visé.

### **Des années 80 à nos jours : nouvelles orientations et perspectives**

Parallèlement aux publics professionnels, la création des « filières francophones », vers la fin des années 80 au sein d'institutions universitaires égyptiennes, va orienter l'enseignement du français de spécialité vers un public étudiant francophone. Cette nouvelle orientation peut être considérée, si je puis dire, comme une promotion de la diffusion du français en Egypte. Le français à l'université n'est pas un fait nouveau puisque des disciplines comme le droit et l'archéologie / égyptologie étaient dispensées en français à la création de l'université Fouad 1<sup>er</sup> en 1908, aujourd'hui université du Caire. Mais les programmes francophones proposés aujourd'hui aux étudiants universitaires égyptiens font plus que renouer avec une tradition. Ils tablent surtout sur des domaines qui sont rentables à long terme non seulement pour favoriser la diffusion du français mais également pour former les cadres nécessaires qui auront à évoluer dans un monde dont la caractéristique première est la variété économique, politique, culturelle et sociale. C'est ainsi que sont créées, dès la fin des années 80, les filières francophones de l'IDAI et du DGC<sup>29</sup>. Au début des années 90, le programme francophone d'économie et sciences politiques, la filière de journalisme et de communication et la filière d'archéologie / égyptologie sont mis en place. Cet enseignement universitaire est assuré aussi bien en langue arabe que française et les certifications délivrées sont de type licence et magistère, officiellement reconnues par les institutions et établissements français et égyptiens. Timidement fréquentées au départ, ces filières francophones spécialisées sont de plus en plus recherchées par les étudiants francophones qui, finalement, trouvent à leur sortie de l'école des débouchés universitaires permettant la poursuite d'un enseignement en français. Mais qu'est-ce qu'un étudiant francophone égyptien ? Le français pour lui est-il langue seconde ou langue étrangère ? Lui permet-il de suivre aisément un cursus universitaire de quatre années ? Le problème, si problème il y a, se situe-t-il au niveau de la langue ou bien se pose-t-il en terme de méthodologie pour un enseignement universitaire ? Pour répondre à ces questions, il est impérieux de prendre en considération certaines évidences : dans les années 80, l'Egypte est déclarée faire partie des pays francophones et est donc membre de l'Agence Internationale de la francophonie. Cependant la langue française n'est parlée que par une petite minorité et particulièrement dans les grandes villes comme le Caire et Alexandrie<sup>30</sup>. De surcroît, les écoles de langue française ont opté pour un enseignement de la langue en tant que langue étrangère et non plus langue seconde. Un étudiant francophone, bien qu'il ait fait toute sa scolarité en français, peut ne pas être un « bon francophone » : il possède les rudiments de la langue française qui lui permettront facilement de communiquer mais difficilement d'étudier. D'un autre côté, le système d'enseignement égyptien ne le prépare pas à poursuivre des études qui relèvent de tout un autre système. C'est pour cette raison qu'il est proposé, aux étudiants inscrits dans ces filières, des modules de perfectionnement de la langue française, langue de spécialité.

Ces modules sont intitulés aujourd'hui « conférences de méthode pour le secteur éducatif universitaire ». Pourquoi conférences de méthode ?

L'analyse des besoins des étudiants de ces filières a démontré la nécessité de leur faire acquérir des savoirs et des savoir-faire méthodologiques et professionnels, de les familiariser à une diversité de discours qui obéissent à des contraintes linguistiques et culturelles, de participer à leur formation en tant qu'étudiants universitaires et futurs professionnels. Il leur est proposé, dans le cadre des études économiques et commerciales

par exemple, les certifications de la CCIP<sup>31</sup> dont l'objectif premier est d'initier l'apprenant au monde et à la culture de l'entreprise sans perdre de vue évidemment la formation linguistique. Sur le marché du travail égyptien, les porteurs de ces certifications sont recherchés par les chefs d'entreprise et les responsables des banques car ils possèdent «une langue de distinction» en plus de l'anglais qu'ils connaissent généralement. Ils se distinguent ainsi de ceux qui ne maîtrisent que la langue anglaise qui reste, il est vrai, la langue de communication et de travail même dans les entreprises françaises ou franco-égyptiennes. Cette situation peut paraître paradoxale, mais elle n'exclut nullement l'exigence de recruter des agents et des cadres francophones puisque le français offre cet énorme avantage de véhiculer des savoirs, des cultures et des fonctionnements. Ceci d'autant plus que l'Égypte s'est ouverte au cours des deux dernières décennies au monde francophone, essayant de renforcer les relations économiques, commerciales, scientifiques et culturelles avec les pays africains dont un bon nombre, comme on le sait, est francophone. La création de l'université française au Caire, prévue pour 2003, s'inscrit également dans le cadre de la prise de conscience de l'Égypte, de son rôle stratégique pour la consolidation des relations non seulement dans le bassin méditerranéen mais aussi entre le Nord et le Sud et le Sud et le Sud. La formation des futurs cadres dans les différents domaines des sciences et du savoir contribuera à l'action de développement que l'Égypte a entreprise pour se mettre au même niveau de compétence et d'efficacité que le reste du monde, favorisant ainsi la coopération et le partenariat dans un contexte difficile de mondialisation. Soutenir «la diffusion du français dans un but utilitaire et pratique» qui verra sa concrétisation sur le marché du travail, est une exigence incontournable aujourd'hui en Égypte. «Faire rayonner la culture française et francophone» est également un enjeu fondamental dans un monde qui s'appuie essentiellement sur les échanges. Et qui dit échange dit dialogue, d'où l'importance de la valeur Culture dans la stratégie des relations entre l'Égypte, la France et le monde francophone.

## Notes :

<sup>1</sup> Période qui précède 1956, année de la guerre de Suez.

<sup>2</sup> Période qui correspond aux années 1960 et 70.

<sup>3</sup> C'est à partir de 1979 qu'on commence à s'intéresser aux publics spécialisés en Égypte.

<sup>4</sup> M. Doss, «Observations sur la langue française en Égypte», in *Langue, Language*, 1st issue, January 2000, p. 109, note 6.

<sup>5</sup> M. Doss, *Ibid.*, p. 96.

<sup>6</sup> R. Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Recherches/Applications*, Hachette, 1985, p. 6 et s.

<sup>7</sup> M. Doss, *Op.cit.*, p. 105.

<sup>8</sup> L. Porcher, «Formation, profession, légitimation», *FDLM*, numéro spécial, août-septembre 1992, p. 16.

<sup>9</sup> 1956, date de la guerre de Suez menée par la Grande Bretagne, la France et Israël contre l'Égypte.

<sup>10</sup> F. Debyser, «Valeurs et convictions», *FDLM*, numéro spécial, août-septembre 1992, p. 12.

<sup>11</sup> F. Debyser, *Ibid.*, p. 12.

<sup>12</sup> O. Challe, D. Lehmann, «Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique», *FDLM* n° spécial, août-septembre 1990, p. 77.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>14</sup> CESEF : Centre Spécialisé pour l'Enseignement du Français

CEDUST : Centre d'Etude et de Documentation Scientifique et Technique

CEDIM : Centre d'Etude et d'Information Médicale

CEDEJ : Centre d'Etude et de Documentation Economique, Juridique et Sociale.

<sup>15</sup> O. Challe, D. Lehmann, *Op. Cit.*, p. 75.

<sup>16</sup> L. Porcher, «Monsieur Thibaut et le bec Bunsen», *ELA* n° 23, juillet-septembre 1976, p. 13.

<sup>17</sup> De 1979 à ce jour, l'équipe a porté successivement les noms suivants : CESEF, DFS (Département de Français Spécialisé) et FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) Secteur Educatif Universitaire.

- <sup>18</sup> P. Bertocchini, E. Constonzo, «Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant », FDLM n° spécial, janvier 1995, p.179.
- <sup>19</sup> P. Chardenet, «L'enjeu de la distinction», FDLM n° spécial, janvier 1999, p. 28.
- <sup>20</sup> P. Chardenet, Ibid., p. 30.
- <sup>21</sup> A part les méthodes concernant le monde des affaires, dans les années 80, début 90, on ne trouvait rien concernant le français juridique ou le français médical.
- <sup>22</sup> DELF : Diplôme d'Etude de la Langue Française ; DALF : Diplôme Approfondi de la Langue Française.
- <sup>23</sup> P. Bertocchini, E. Costanzo, Op. Cit., p. 181.
- <sup>24</sup> M. Abdallah-Preceille, «Compétence culturelle, compétence interculturelle», FDLM n° spécial, janvier 1996, p. 28.
- <sup>25</sup> M. Abdallah-Preceille, Ibid., p. 29.
- <sup>26</sup> D'après un entretien avec S. Risk, enseignante de FLE/FOS et actuellement directrice du service de traduction au CEDEJ, 11 janvier 2002.
- <sup>27</sup> M. Abdallah-Preceille, Op.Cit., p. 33.
- <sup>28</sup> G. Kahn, «Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques», FDLM n° spécial, janvier 1995, p. 148.
- <sup>29</sup> IDAI : Institut de Droit des Affaires Internationales qui délivre un magistère en droit international DGCI : Département de Gestion et de Commerce International qui délivre une licence et un troisième cycle en gestion et commerce.
- <sup>30</sup> Aujourd'hui, on compte 40 000 élèves inscrits dans les écoles de langue française en Egypte.
- <sup>31</sup> CCIP : Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.