
Pratiques et représentations linguistiques des étudiants de la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte et de leur famille

Catherine Julien-Kamal



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2562>

DOI : 10.4000/rdlc.2562

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Catherine Julien-Kamal, « Pratiques et représentations linguistiques des étudiants de la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte et de leur famille », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2562> ; DOI : 10.4000/rdlc.2562

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Pratiques et représentations linguistiques des étudiants de la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte et de leur famille

Catherine Julien-Kamal

Introduction

- 1 L'Égypte est un pays dont l'histoire moderne est marquée par des mouvements de population qui ont laissé leur empreinte sur le paysage linguistique. Que ce soit pour des raisons politiques ou économiques, l'Égypte du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle est un pays cosmopolite où les élites turques puis européennes se côtoient et où il est de bon ton pour l'aristocratie et la bourgeoisie locales de parler une ou plusieurs langues européennes, particulièrement le français, « choisi » comme « langue d'expression transnationale et universelle » (Fenoglio Abd el Aal, 1997). Pratiquement jusqu'en 1952 / 1956, le bilinguisme français / arabe est courant en Égypte bien qu'il ne s'agisse pas « d'un phénomène de masse mais de la situation d'une communauté, d'un groupe social déterminable, l'élite aristocratique et bourgeoise [...] » (Fenoglio Abd el Aal, 1988 : 180). Gérard (1996) et Abécassis (2001) montrent comment cette époque voit l'installation dans les principales villes du pays d'écoles dirigées par différentes congrégations religieuses qui proposent un enseignement monolingue, principalement en français, anglais, grec ou italien. Après la révolution de 1952, le français perd « sa valeur de distinction sociale » et « passe au statut de langue étrangère d'enseignement » (Fenoglio Abd el Aal, 1997). Parallèlement, l'arabe est revalorisé dans le système éducatif et l'anglais supplante le français comme langue instrumentale transnationale. La situation linguistique évolue vers un bilinguisme scolaire où les langues principales, l'arabe et une langue étrangère, sont des langues

d'enseignement. Une troisième langue, introduite au cours de l'enseignement primaire, est enseignée comme langue étrangère. Il s'agit généralement de l'anglais ou du français selon la combinaison principale voire de l'anglais et du français dans le cas des écoles bilingues arabe-allemand. Ces écoles sont toujours très attractives notamment parce qu'elles ont su préserver à la fois un enseignement de qualité et des tarifs longtemps abordables. Toutefois, face à une demande croissante associée aux faibles capacités d'accueil des écoles bilingues catholiques (Groux & Porcher, 1997 : 129), se sont créées des écoles d'investissements qui assurent un enseignement privé, soit laïc soit religieux musulman, fonctionnant sur le modèle des écoles bilingues catholiques. Ces écoles qui répondent à une demande réelle sont des projets à but lucratif et sont donc réservées à une bourgeoisie aisée. Plusieurs de ces écoles ont mis en place des filières basées sur des cursus étrangers (anglais, américain, français) conduisant aux certifications étrangères correspondantes (Igcse¹ anglais, baccalauréat français). Récemment, les écoles bilingues catholiques ont mis en place un système identique et préparent une partie de leurs effectifs à des certifications étrangères notamment le baccalauréat français et l'Abitur allemand. Ces filières sont bien sûr beaucoup plus chères et seuls les enfants des familles les plus aisées peuvent y accéder : les autres continuent de préparer le baccalauréat égyptien. Ces évolutions n'ont pu être possibles que grâce à l'assouplissement de la politique éducative du gouvernement égyptien vis-à-vis du privé. Il en va de même pour l'enseignement supérieur qui a vu la multiplication des universités privées, notamment suite à la loi de 1996 autorisant leur création : universités allemande, britannique, canadienne, russe et l'Université française d'Égypte (UFE²).

- 2 Si l'UFE est bien une université privée, il est certain, d'après ses statuts, qu'il s'agit d'un établissement à but non lucratif et dont les objectifs sont clairs : élaborer un projet pédagogique original, s'inspirant du modèle français afin de répondre aux besoins d'une société ouverte sur un monde multipolaire en formant des professionnels de haut niveau (Julien-Kamal, 2009 : 86). Dans cette optique, l'université offre une codiplômation (diplôme national égyptien de l'UFE et diplôme national français de l'université partenaire) qui sanctionne un cursus reconnu dans les deux pays et où les méthodes de travail, largement inspirées du système éducatif français, font la part belle à la réflexion, à l'autonomie, aux savoir-faire ainsi qu'aux savoir-être. L'UFE et en particulier la faculté des Langues appliquées (FLA) offrent un enseignement trilingue (français-arabe-anglais) aux étudiants ayant, dans leur grande majorité, suivi leur scolarité dans des écoles bilingues. Les autres étudiants viennent d'un enseignement monolingue, parfois arabophone avec l'anglais et le français enseignés comme langues étrangères et plus fréquemment francophone (étudiants ayant fréquenté le lycée français du Caire, étudiants venant de France ou d'un pays d'Afrique francophone, mais titulaires du baccalauréat français ou d'un équivalent).
- 3 Le choix de la faculté des Langues appliquées est certes motivé par un attrait pour les langues dans le cadre d'une formation professionnalisante mais s'inscrit plus profondément dans un contexte familial qui se définit par des représentations et des pratiques langagières spécifiques, souvent elles-mêmes liées à l'histoire récente de la société égyptienne³. On peut en effet s'interroger sur les stratégies plus ou moins conscientes qui déterminent d'abord le choix d'une école bilingue ainsi que le choix de la langue, anglais, français ou allemand à côté de l'arabe et ensuite l'orientation universitaire. Ces choix sont-ils identiques au sein d'une même fratrie ? Quelle influence, les compétences linguistiques des parents ont-elles sur ces décisions ? Comment les

étudiants ont-ils vécu durant leur scolarité et expérimentent-ils encore les conséquences de ces choix ? Autant de questions auxquelles cette recherche tente d'apporter des éléments de réponse.

Méthodologie de la recherche

- 4 Afin de réaliser cette recherche, deux questionnaires ont été élaborés, le premier destiné aux étudiants des quatre promotions⁴ de la FLA et l'autre destiné à leurs parents.
- 5 Le questionnaire remis aux étudiants en classe, a été récupéré après avoir été rempli en présence d'un enseignant qui pouvait éventuellement répondre aux questions des étudiants. Ces mêmes étudiants ont été chargés de remettre le deuxième questionnaire à leurs parents et de le ramener, dûment rempli. Le corpus⁵ est donc constitué de 41 questionnaires étudiants (39 filles et 2 garçons⁶) et de 25 questionnaires parents. Les réponses jugées incompréhensibles ont été élucidées directement avec les étudiants. Les questions posées étaient des questions ouvertes. Ce choix se justifie par la volonté de l'enquêteur de ne pas biaiser les résultats en orientant les réponses par des propositions, soit personnelles soit issues de recherches concernant d'autres terrains, qui pourraient ne pas correspondre au contexte égyptien. Par ailleurs, les avis obtenus étant spontanés, on peut s'attendre à ce qu'ils soient plus représentatifs de la conscience linguistique des enquêtés. Enfin, les réponses recueillies ici pourront être réutilisées pour une recherche ultérieure menée à une plus grande échelle. Les deux questionnaires avaient pour objectifs de cerner l'environnement familial des étudiants, notamment sur le plan sociolinguistique, d'appréhender la perception des langues en général et du français en particulier au sein de la famille.
- 6 Cette approche méthodologique se justifie dans le cadre d'une étude pilote où l'enquêteur tenait à interférer le moins possible avec les sujets. Elle n'a pas l'ambition d'analyser les représentations dans leur dimension variable et dynamique telle que Vasseur (2001 : 135, 147) les présente et qui nécessite une approche dialogique considérant que :
 - les représentations ne constituent pas des objets isolés et stables, mais qu'elles émergent, se manifestent et peuvent se transformer au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent.
- 7 Les représentations ont été ici, davantage approchées :
 - en tant que contenu analysable dans des productions de témoins censés les « exprimer » ; les représentations étant alors supposées préalables au discours et susceptibles d'être repérées et étudiées pour elles-mêmes ; (Castellotti, Coste & Moore, 2001 : 103).
- 8 Ces questionnaires ont été conçus comme :
 - des outils qui visent, en quelque sorte, à quantifier le qualitatif, de façon à pouvoir rendre compte, en s'appuyant sur quelques indications chiffrées (qui n'ont cependant pas de valeur statistique) des jeux du Même et de l'Autre dans les discours. (Billiez & Millet, 2001 : 39).
- 9 En outre, il a été demandé à chaque étudiant de rédiger sa biographie langagière. Cette biographie a permis de mieux comprendre certaines réponses ou certaines relations établies lors de l'analyse et a introduit une dimension qualitative à l'approche méthodologique.
- 10 Le corpus a été réparti en deux groupes : le groupe A (30 étudiantes) scolarisé en Égypte et le groupe B (11 étudiants : 9 filles et 2 garçons) scolarisé à l'étranger. Cette distinction

s'est révélée pertinente pour l'analyse de certains résultats. Le dépouillement des deux questionnaires et l'analyse croisée des résultats ont permis de faire émerger certaines représentations associées aux langues et qui accompagnent tant les choix éducatifs des familles que l'appropriation des langues par les étudiants.

- 11 La compétence linguistique des sujets de l'enquête n'a fait l'objet d'aucune évaluation car ce travail porte essentiellement sur les représentations que chacun se fait des différentes langues en présence et des stratégies qu'il élabore en conséquence. Par ailleurs, les sujets enquêtés sont davantage considérés comme des « *bilingues ou plurilingues en devenir* » selon le concept défini par Py (1997 : 498) et Py & Grosjean (2002 : 20). De même, Lüdi (2008 : 19) présente la notion de compétence langagière comme étant « *plurielle, variationnelle et dynamique* » et où la langue « *est comprise comme composante d'un répertoire global* ». C'est donc avec cet arrière plan théorique que les sujets sont ici présentés qu'ils aient effectué une scolarité monolingue avec l'étude d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s) ou qu'ils aient été en contact avec le français ou l'anglais dans le cadre d'une scolarité bilingue. Ces deux critères sont toutefois pertinents pour l'analyse des données.

Variabilité des pratiques et des représentations selon l'environnement familial

- 12 De nombreuses études se sont penchées sur la question des représentations des langues ainsi que sur leurs implications. Avec l'expression « *statut informel des langues* » Dabène (1994 : 50-51) rend compte de l'ensemble des représentations fortement stéréotypées attribuées aux langues par une communauté donnée. Ces représentations reposent sur des critères tels que l'utilité, la facilité et le prestige des langues. Elle souligne par ailleurs :

[qu']il existe à l'égard de certaines langues des préjugés favorables ou défavorables qui tiennent aux aléas de l'histoire, à leur émergence sur la scène internationale et aux relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on les parle. (1997 : 21).

- 13 De son côté, Petitjean définit les représentations linguistiques comme :

un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique. (2009 : 67).

- 14 Enfin, Domergue & Maurer (2008 : 302) soulignent que le terme général de « *représentation* » recouvre différentes réalités. Nous reprendrons à notre compte leur hypothèse sur le fait que ce système de valeurs « *peut permettre d'expliquer [...] les choix faits par les sujets en matière de pratiques linguistiques* ». Les sections suivantes s'attacheront donc à mettre en évidence les pratiques linguistiques exprimées en termes de stratégie ainsi que les représentations des langues au sein du corpus étudié.

Des stratégies familiales parfois contre-productives

- 15 Il n'est pas aisé de se faire une idée de l'environnement familial des étudiants au travers d'un simple questionnaire. Toutefois, afin de mettre en évidence les stratégies familiales certaines questions posées aux étudiants et à leurs parents étaient identiques. Ces questions concernent le niveau d'éducation des parents, la ou les langue(-s) pratiquée(-s) dans la famille, le type de scolarisation des parents, des étudiant(-e)s et de leurs frères et sœurs ainsi que les représentations des langues.
- 16 La moitié des parents est titulaire d'une licence et un quart a obtenu un diplôme de 3^e cycle. En ce qui concerne la scolarisation des parents du groupe A, il apparaît que les mères ont plus souvent que les pères fréquenté une école bilingue, 66 % et 50 % respectivement. Par ailleurs, 50 % de l'ensemble des mères ont effectué leur scolarité dans une école bilingue français / arabe contre seulement 20 % des pères. Il est enfin à noter qu'un tiers des couples a suivi une scolarité monolingue arabophone. Il est plus difficile de dégager des tendances nettes dans le groupe B. En effet, il est principalement constitué de couples égyptiens qui vivent ou travaillent en dehors de l'Égypte mais aussi de couples mixtes, voire non-égyptiens. On remarque toutefois, qu'une majorité de pères de ce groupe a suivi une scolarité monolingue arabophone alors que 50 % des mères ont suivi soit une scolarité bilingue français/arabe soit une scolarité monolingue francophone. Dans l'ensemble du corpus, 15 étudiantes déclarent qu'une seule langue est utilisée dans la vie quotidienne de leur famille. Il s'agit essentiellement de l'arabe, (ce qui est cohérent avec les résultats précédents : 10 couples et 15 pères ayant suivi une scolarité monolingue arabophone) et pour un étudiant du français (fils d'un couple franco-égyptien vivant en France). Les autres étudiants déclarent utiliser au moins deux langues, l'arabe et l'anglais ou l'arabe et le français voire ces trois langues concurremment même si elles sont utilisées avec des personnes différentes. Enfin dans trois cas, une quatrième langue est utilisée, le kabyle, l'espagnol ou l'italien. Il est bien sûr difficile de vérifier ces données mais, même si elles ne sont pas tout à fait exactes, notamment en ce qui concerne leur fréquence d'utilisation, ce qui importe ici, c'est le sentiment qu'ont ces étudiants de vivre avec plus d'une langue au quotidien. Il est possible que ce sentiment influe sur leur représentation des langues et du français.
- 17 Parmi les étudiantes du groupe A, 26 ont fréquenté une école bilingue français / arabe, 3 une école bilingue anglais / arabe et une, une école bilingue allemand / arabe. Dans ces deux derniers cas, le même choix a été opéré par les parents en ce qui concerne la fratrie (quand elle existe), respectivement un frère et une sœur. Dans les 26 autres familles, la scolarisation de la fratrie n'est pas uniforme et différents cas de figure apparaissent selon le sexe de l'enfant. Dans 16 familles, les autres enfants (garçons et filles) ont suivi une scolarité identique, à savoir bilingue français / arabe. Par contre, dans 8 familles, on assiste à une dissociation dans les choix de scolarisation des enfants : les garçons sont systématiquement orientés vers une scolarité bilingue anglais / arabe et les filles vers une scolarité bilingue français / arabe. Cette situation s'explique par la conjonction de deux facteurs. D'une part, en Égypte, toutes les études scientifiques supérieures, aussi bien dans les universités publiques que dans la plupart des universités privées, se font en anglais (médecine, ingénierie...). Or, les garçons sont principalement orientés vers ces filières prestigieuses alors que pour les filles, les pressions familiales étant beaucoup moins fortes pour leur réussite professionnelle, le choix est de fait, plus large. D'autre

part, et comme le souligne Aggag (2009 : 110), ces choix correspondent à des stéréotypes toujours vivants dans la société égyptienne selon lesquels le français, langue du raffinement, est une langue féminine alors que l'anglais, à la fois langue scientifique et langue des affaires, est une langue considérée comme nécessaire dans le monde du travail et donc plutôt masculine.

- 18 Une analyse plus fine des questionnaires a permis de mettre en évidence différentes stratégies linguistiques liées à la scolarisation des enfants. En effet, la majorité des couples (12 sur 16) où le père et la mère, ou bien seulement la mère, ont eux-mêmes suivi une scolarité bilingue français / arabe, font ce choix pour leurs enfants indifféremment du sexe. Ces familles, que l'on peut considérer comme francophones, s'inscrivent dans une certaine tradition familiale qu'il s'agit de poursuivre et où la transmission de la langue s'accompagne de la transmission de valeurs et du sentiment d'appartenance à une minorité élitiste. Il faut remarquer que, souvent, cette transmission se fait par les mères, phénomène déjà souligné par Fénoglio Abd el Aal (1988 : 186 ; 1997) et qui cantonne le français dans le domaine féminin. Dans les huit couples où les parents ont suivi des scolarités soit bilingue anglais / arabe soit arabophone, on assiste dans une moitié des cas, au choix identique pour l'ensemble de la fratrie, d'un enseignement bilingue français / arabe et dans l'autre moitié à un partage des langues selon le sexe, réservant le français aux filles et l'anglais aux garçons. Dans les deux cas, on assiste à une rupture dans la tradition linguistique familiale puisque l'ensemble ou une partie des enfants fréquente une école bilingue français / arabe ce qui a pour effet d'introduire une nouvelle langue, le français, dans le paysage linguistique de la famille. Cette rupture, repose généralement sur les représentations élitistes liées à la connaissance du français et accompagne souvent une promotion sociale récente de la famille. Ainsi, si l'ensemble des familles concernées montrent un intérêt soutenu pour le français, il est clair que le mythe du français, langue féminine, reste persistant parmi les parents, ce qui, semble-t-il, est loin d'être le cas de la jeune génération (voir *infra*).
- 19 En ce qui concerne les étudiants du groupe B, 10 étudiants sont titulaires d'un baccalauréat français obtenu soit en France soit dans un lycée français ou un lycée international. Une étudiante a été scolarisée au Québec et a réintégré une école bilingue français / arabe au niveau du secondaire ; elle a donc obtenu le baccalauréat égyptien. La fratrie, lorsqu'elle existe, a suivi le même type de scolarité. On remarque bien que pour ces familles expatriées la stratégie linguistique est fortement dépendante du lieu de vie. Ainsi, quelques étudiants rentrés de France juste avant le baccalauréat n'ont pas eu d'autre choix que de terminer leur scolarité au lycée français du Caire.
- 20 Pour la majorité des étudiants de l'étude, les images positives véhiculées par la communauté et / ou la famille, et ceci même si elles sont fortement stéréotypées, « recèlent un pouvoir valorisant » (Castellotti, 2001 : 24) et jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage (Castellotti & Moore, 2002 : 10). Toutefois, trois questionnaires (trois étudiantes du groupe A) mettent en évidence des situations où la stratégie linguistique des familles devient contre-productive quand les enfants sont obligés par les parents à étudier en français alors que l'environnement familial proche n'est pas du tout francophone. Quelles que soient les valeurs positives mises en avant par leurs parents, ces trois étudiantes vivent des situations d'échec très dévalorisantes qui les conduisent parfois au rejet de la langue en question. Ainsi, leur biographie langagière révèle une véritable détresse linguistique comme cette étudiante qui présente son expérience de l'apprentissage du français comme une « catastrophe associée à de mauvais souvenirs⁷ ». Elle

est parfaitement consciente de son très faible niveau qu'elle justifie par le manque d'aide de la part de sa famille non francophone mais qui a pourtant insisté pour l'inscrire à l'UFE alors qu'elle aurait préféré une filière anglophone. Pour elle « *le français c'est un rêve, une ambition* »... que l'on sent inaccessible. Une autre étudiante, également contrainte par ses parents à s'inscrire à l'UFE, jette un regard très critique sur sa scolarité primaire et secondaire où elle a reçu un enseignement des langues et en particulier du français, essentiellement basé sur l'apprentissage de la conjugaison et de la grammaire et où on apprend « *par cœur juste pour l'examen et après on oublie tout* ». Son sentiment d'impuissance et d'incapacité à progresser est d'autant plus difficile à vivre qu'elle ne trouve pas que le français soit très difficile. Ces étudiantes se retrouvent non seulement en situation d'échec mais aussi dans un état de blocage et de démotivation tel qu'elles refusent pratiquement l'aide que le corps enseignant pourrait et voudrait leur apporter.

- 21 Il est probable que dans ces quelques cas, les représentations des étudiants diffèrent de celles de leurs parents et deviennent, comme le montre Py (2004 : 15), « *des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage* ». Ainsi, derrière la diversité des situations individuelles, il apparaît bien vite, comme le souligne Py (2007 : 98), que :

Le milieu social véhicule des représentations et des attitudes par rapport auxquelles les individus devront se situer, soit en y adhérant, soit en prenant plus ou moins de distance.

- 22 et que ces représentations :

jouent manifestement un rôle dans la construction ou le développement du bilinguisme.

- 23 Les pratiques relevées dans le cadre de cette étude correspondent à des stratégies familiales. Or, les stratégies linguistiques mises en place dans le cadre familial et qui trouvent leur expression dans le choix de la scolarisation et des études des enfants, reposent sur des représentations qu'il convient de mettre en évidence.

Évolution intergénérationnelle de la représentation des langues

- 24 L'ensemble des questions autour de la représentation des langues en général et du français en particulier a permis d'effectuer des recoupements et de mettre en évidence des similitudes mais aussi des différences dans les représentations des étudiants et de leurs parents.
- 25 Assez bizarrement, les parents n'ont pas exprimé d'idées nouvelles ou spécifiques dans leurs représentations du français par rapport aux représentations des autres langues. Ils le voient comme « *une langue parmi d'autres* » qui offre les mêmes perspectives d'ouverture culturelle et professionnelle. Les étudiants sont beaucoup plus sensibles au côté élitiste d'une langue raffinée (« *langue de prestige et de l'élite* » relevé 15 fois et « *privilege / atout* » relevé 16 fois) mais jamais présentée comme féminine (une seule occurrence) comme le montrent les termes associés à la représentation du français. Ils considèrent souvent comme un privilège le fait de connaître une langue qui véhicule des valeurs spécifiques et s'ils estiment que le français est « *une langue difficile* » (10 fois), ce jugement n'est, chez eux, pas du tout négatif. C'est « *une langue qui se mérite* » et que « *peu de personnes maîtrisent* » contrairement à d'autres langues jugées faciles et que tout le monde parle comme l'anglais ou l'espagnol. Ainsi, comme le remarque Djeghar (2009 : 195) « *le français [...] est un 'signum social', une façon de se distinguer du reste de la population* ». D'autres langues comme le russe et l'allemand sont aussi considérées comme difficiles mais également

comme « *ennuyeuses, bizarres et rudes* ». Les représentations concernant ces langues sont globalement négatives alors que pour le français, les appréciations sont largement positives.

- 26 Malgré cette représentation très positive du français, les étudiants comme leurs parents font preuve de pragmatisme en situant le français parmi les langues les plus importantes mais au deuxième rang après l'anglais, langue internationale incontournable. Pour Araújo e Sà & Schmidt (2008 : 118), l'anglais apparaît également comme une langue de prestige, extrêmement utile et importante sur les plans économique et politique alors que le français est davantage associé à la culture qu'à une véritable utilité. Toutefois, dans la présente recherche, la connaissance du français apparaît comme « *un plus* » et « *ce qui fait la différence sur un curriculum vitae* » ; elle est toujours ressentie comme un facteur de promotion sociale. C'est ce qui justifie, aussi bien pour les parents que pour les étudiants, le choix d'une formation universitaire trilingue, associant les avantages respectifs de l'anglais et du français à l'arabe, langue maternelle de la majorité des étudiants.

Conclusion

- 27 Dans le contexte égyptien, il semble bien que le français est une langue qui attire toujours de nouveaux locuteurs et que les représentations élitistes ne sont pas étrangères à cette attractivité. Les représentations des langues en présence (anglais, arabe et français) renvoient à des statuts complémentaires qui, dépassant leurs différences et leurs spécificités respectives, mettent en évidence des facteurs généralement plutôt positifs et valorisants, l'arabe étant perçu comme la langue de la patrie, de l'environnement culturel et familial et aussi de la religion, l'anglais comme la langue internationale par excellence et le français comme la langue de l'élite. De ce fait, les représentations associées aux différentes langues en présence se chevauchent et se complètent plus qu'elles ne s'opposent, menant à un véritable « *partenariat entre les langues* » tel que l'a défini Noyau (2007). Il est vrai que la formation de la FLA de l'UFE poursuit des objectifs très proches de ceux qu'elle présente puisqu'il s'agit :

de faire des locuteurs des individus conscients de ce que leur apporte leur répertoire linguistique plurilingue, sachant le valoriser et l'affirmer, aptes à jouer efficacement des fonctions complémentaires des parlers de leur répertoire, et à établir des ponts entre ces langues et cultures, des individus à la fois enracinés et capables d'ouverture à la modernité, dotés de la capacité de continuer à apprendre, de l'autonomie et de l'autoaffirmation leur permettant d'œuvrer au développement de leur société. (2007 : 4).

- 28 Par ailleurs, les étudiants font preuve d'une conscience linguistique plus développée que leurs parents. Sans doute, y sont-ils sensibilisés par leurs études et les discours distillés autour d'eux sur l'importance des langues. Toujours est-il que leurs réponses, beaucoup plus élaborées et réfléchies, montrent qu'ils sont moins dépendants des stéréotypes que leurs parents. Derrière la transmission intergénérationnelle des représentations, ce sont les courants qui travaillent la société égyptienne qui sont mis en évidence.

BIBLIOGRAPHIE

Abécassis, F. (2001) « L'enseignement du français en Égypte dans les années 1920 : une nébuleuse à plusieurs degrés de francité ». In Lillo, J. (coord.). *Histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde dans le Bassin méditerranéen. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 27. pp. 97-114. Disponible en ligne. <http://fle.asso.free.fr/sihfiles/Documents/Documents%2027/Documents%2027%20on-line%20PDF/i%20D27%20ab%E9cassis.pdf>

Aggag, S. (2009). « Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne ». In Delamotte-Légrand, R. (coord.). *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*. Glottopol, n° 13. pp. 99-111. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_13.htm#sommaire

Araújo e Sà, M-H. & Schmidt, A. (2008). « The Awareness of Language Prestige: the representation of a Portuguese school community on important languages ». In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M-T. (Dir). *Conscience du plurilinguisme - Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 109-124.

Billiez, J. & Millet, A. (2001). « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques ». In Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. pp. 31-49.

Castellotti, V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In Castellotti, V. (dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen. pp. 9-37.

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », In Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. pp. 101-131.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignement ». *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dabène, L. (1997). « L'image des langues et leur apprentissage ». In Matthey, M. (dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : Irdp. pp. 19-23.

Djeghar, A. (2009). « Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère ». In Aouadi, S. & Cortès, J. (coord.). *Synergies Algérie*, n° 5. pp. 191-198. Disponible en ligne <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/djeghar.pdf>

Domergue, A. & Maurer, B. (2008). « Comparer les situations de francophonie du point de vue des représentations du français et des langues partenaires ». *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde - Synthèse des ateliers et contributions écrites*. AUF - OIF. Paris. pp 301-314. Disponible en ligne http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Contributions_Ecrites-Seminaire_methodologie_observation_langue_francaise.pdf

- Fénoglio Abd el Aal, I. (1988). « Le français en Égypte : un capital de distinction – Esquisse d'une description du bilinguisme arabe/français en Égypte dans la première moitié du XX^e siècle ». *Bulletin du Cedej*, n° 24. pp. 179-188.
- Fénoglio Abd el Aal, I. (1997). « Le français désigné comme "langue de femme" en Égypte ». *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 2. pp. 73-84. Disponible en ligne. <http://www.cebip.com/datapage.asp?l=1&id=27>
- Gérard, D. (1996). « Le choix culturel de la langue en Égypte ». *Égypte/Monde arabe, Première série. Les langues en Égypte*, n° 27-28. Disponible en ligne. <http://ema.revues.org/index1942.html>
- Groux, D. & Porcher L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.
- Julien-Kamal, C. (2009). « L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux ». In Delamotte-Légrand, R. (coord.). *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*. Glotopol, n° 13. pp. 78-98. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_13.htm#sommaire
- Julien-Kamal, C. (2011). *Interactions exolingues et acquisition du français – Processus d'acquisition du français dans le cadre d'un enseignement bilingue français-arabe*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes. (Publication de la thèse de doctorat en sciences du Langage, sous la direction de Régine Delamotte-Légrand, Université de Rouen, 2004).
- Lüdi, G. (2008) « Politiques linguistiques pour le plurilinguisme : de la recherche à l'intervention ». In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M-T. (Dir). *Conscience du plurilinguisme – Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp 17-34.
- Noyau, C. (2007). « Le partenariat entre les langues : mise en place d'une notion d'aménagement linguistique ». Synthèse des Journées Scientifiques de l'AUF : *Le partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques*, Nouakchott. Disponible en ligne. http://www.dlf.auf.org/IMG/pdf/CNoyauSynthJS_NouakAUF.pdf
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat de sciences humaines sous la direction de Simona Pekarek-Doehler. Neuchâtel : Institut des Sciences du Langage et de la Communication, Université de Neuchâtel.
- Py, B. (1997). « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». In Castellotti, V. & Moore, D. (coord.). *Alternances des langues et apprentissages. ELA*, n° 108. Paris : Didier. pp. 495-503.
- Py, B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». In Beacco, JC. (coord.). *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. Langages*, n° 154. pp. 6-19. Disponible en ligne. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lgge_0458-726x_2004_num_38_154
- Py, B. (2007). « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues ». *Journal of Language Contact – Thema 1*. pp. 93-100. Disponible en ligne. http://cgi.server.uni-frankfurt.de/fb09/ifas/JLCCMS/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=45
- Py, B. & Grosjean, F. (2002) « Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue approche expérimentale. » In Castellotti, V. & Py B. (coord.). *La notion de compétence en langue. Notions en questions*, n° 6. Lyon : ENS éditions. pp. 19-27.

Vasseur, M-T. (2001). « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue ». In Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier. pp 133-148.

NOTES

1. International General Certificate of Secondary Education
 2. Pour une présentation de l'Université française d'Égypte et de ses enjeux, voir Julien-Kamal (2009).
 3. Pour une présentation plus complète de la situation linguistique en Égypte, voir Julien-Kamal (2011).
 4. En Égypte la licence se prépare en 4 ans. Chaque promotion comprend une vingtaine d'étudiants, le plus souvent des jeunes filles (98 % des effectifs).
 5. Le fait que la recherche ait été menée juste après la révolution égyptienne de janvier 2011 explique la faible participation des étudiants et de leurs parents.
 6. Ces deux garçons, égyptiens mais scolarisés en France, ont choisi la FLA pour améliorer leur niveau d'arabe.
 7. Les remarques en italiques sont des citations des étudiants ou de leurs parents, extraites du corpus.
-

RÉSUMÉS

Les représentations que les locuteurs, et en particulier les apprenants, se font des langues aident à décrire des situations sociolinguistiques de bi / plurilinguisme. L'analyse du contexte familial des étudiants de la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte a permis d'une part, de rendre compte des représentations qui motivent le choix d'une scolarisation bilingue dans un premier temps et ensuite celui d'une formation universitaire trilingue. Elle a, d'autre part, contribué à mettre en évidence les attitudes des étudiants vis-à-vis des langues internationales, d'en comprendre les raisons (appartenance ou volonté d'appartenance à une élite, raisons socioéconomiques, etc.) et les conséquences sur leur appropriation des différentes langues en présence.

The representations that speakers, and particularly learners, have of languages are key to understanding bi / plurilingual situations. Analysis of the family background of students enrolled in the Department of Applied Languages in the French University in Egypt has enabled us, on the one hand, to establish which representations influence first the choice of bilingual study and then that of trilingual study at the university level, and, on the other hand, to highlight their attitudes towards international languages, the reasons for these attitudes (belonging to, or the desire to belong to an elite, socioeconomic reasons, etc.) and their impact on language acquisition.

INDEX

Mots-clés : conscience linguistique, pratiques langagières, représentations, stratégies linguistiques

Keywords : linguistic awareness, language practices, representations, linguistic strategies

AUTEUR

CATHERINE JULIEN-KAMAL

Université française d'Égypte, Égypte

Catherine Julien-Kamal est maître de conférences à la faculté des Langues appliquées de l'Université française d'Égypte. Ses activités de recherche actuelles se concentrent d'une part sur les représentations et motivations des étudiants des filières plurilingues dans l'enseignement supérieur égyptien et d'autre part sur les pratiques de la langue française dans le monde du travail dans un contexte plurilingue au Moyen Orient.

Courriel : catherine.julien[at]ufe.edu.eg