

ÉGYPTE
monde arabe

Égypte/Monde arabe

18-19 | 1994
L'éducation en Égypte

Conflits et consensus, acquis et remises en causes (Présentation)

Iman Farag



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ema/1970>
DOI : 10.4000/ema.1970
ISSN : 2090-7273

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 1994
Pagination : 7-15
ISSN : 1110-5097

Référence électronique

Iman Farag, « Conflits et consensus, acquis et remises en causes (Présentation) », *Égypte/Monde arabe* [En ligne], Première série, L'éducation en Égypte, mis en ligne le 08 juillet 2008, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ema/1970> ; DOI : 10.4000/ema.1970

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Conflits et consensus, acquis et remises en causes (Présentation)

Iman Farag

NOTE DE L'AUTEUR

Les articles qui composent ce numéro s'inscrivent dans le cadre des programmes de recherche collectifs en cours au CEDEJ. La réflexion multidisciplinaire autour de l'éducation, qui se poursuivra en leur sein, a constitué un des sous-thèmes du programme de recherche « Réforme sociale en Égypte » animé par Alain Roussillon, et les hypothèses de ce programme ont largement inspiré les choix qui ont présidé à la préparation de cette livraison ; les propositions du projet animé par François Ireton autour d'une sociologie historique de la statistique égyptienne ont permis d'enrichir l'approche de et par la statistique scolaire, tandis que ce dernier assurait, avec rigueur et vigilance critique, la relecture des contributions rassemblées dans ces pages. Qu'ils soient ici remerciés. I. F.

- 1 En consacrant cette livraison de la revue *Égypte/Monde arabe* à l'enseignement, nous avons tiré profit de la rencontre de trois éléments : les préoccupations d'une équipe dont les intérêts convergent au-delà des appartenances disciplinaires ; un « air du temps » qui, en Égypte comme ailleurs, a propulsé le sujet au rang des grands questionnements à travers lesquels des sociétés réfléchissent sur elles-mêmes — tant sur leur présent et leur avenir que sur leur passé ; enfin, le renouvellement des problématiques et des perspectives permettant d'aborder dans des termes rajeunis un domaine où, tant les savoirs accumulés que les enjeux du temps présent pèsent lourdement sur qui veut réfléchir sur la question éducative autrement que les acteurs ou les experts.
- 2 Il fallait faire des choix et obéir à des contraintes : les pages qui suivent ne prétendent donc en rien à l'exhaustivité. A travers quelques thèmes, les contributions présentes tentent avant tout de suggérer des pistes de réflexion ; revisiter l'histoire récente du système d'enseignement, essayer d'y voir plus clair dans une actualité que les débats

animent, éclairent et obscurcissent en même temps ; enfin, dans l'articulation entre passé et présent, questionner les « lieux-dits », en d'autres termes ce que l'on identifie parfois hâtivement à des ruptures ou à des mutations.

- 3 Acteurs et processus : le choix de répartir en deux ensembles les contributions des auteurs tient à la nature même des objets retenus — plus particulièrement, au fait qu'ils se déploient sur des durées et à travers des « profondeurs de champ » différentes, chevauchant quelquefois les moments dits de rupture ou les anticipant, invitant par là même à reconsidérer une chronologie qui, dans le cas précis du système éducatif égyptien, tendrait à trop se fier aux grandes dates de l'histoire politique et nationale.
- 4 Mettre en regard acteurs et processus, avec ce que cela implique de 'télescopage' entre niveaux d'approche et de traitement, est heuristique. Ainsi en va-t-il par exemple d'un débat entre élites politiques autour de la question éducative et d'un mouvement d'alphabétisation qui, au même moment mais à un tout autre niveau de la pratique sociale et sur une durée plus longue, façonne en quelque sorte le territoire national. Les deux questions peuvent faire l'objet d'une lecture simultanée ; cette lecture, on voudrait l'orienter ici vers le dépassement des dichotomies. Dichotomies qui sont particulièrement 'fondatrices' des lectures et des visions du système éducatif égyptien, dont on a surtout, jusqu'ici, retenu les dualismes : enseignement étranger contre enseignement national, enseignement de masse contre enseignement d'élite, filières dites religieuses contre filières sécularisées. Tout cela nous en apprend bien peu sur la manière dont cette diversité peut être constitutive d'un *champ* et sur les modes de transitivité et d'interférence entre des secteurs certes en concurrence, mais dont la concurrence forme précisément un des modes d'interaction, voire une condition de viabilité et de promotion.
- 5 Ce serait enfoncer des portes ouvertes que de revenir ici sur la complexité des interactions entre tradition et modernité, etc., qui sont aujourd'hui choses acquises. L'on s'en tiendra exclusivement aux polarisations qui organisent d'une certaine manière la vision que l'on peut avoir du système d'enseignement tant par le passé qu'au présent. Ce que l'on voudrait suggérer est précisément une approche « dynamique », tant des *perceptions* du système éducatif que de ses *effets*. Les premières comme les seconds rassemblent et divisent simultanément, creusent les écarts et les comblent ; et *plus grande est l'unanimité autour de la centralité du système éducatif, plus fortes sont les luttes pour son appropriation*. C'est en quelque sorte l'hypothèse centrale qui permet de dépasser les binômes réducteurs. Il n'y a plus beaucoup de sens, aujourd'hui, à ne retenir des conflits autour du système éducatif que la querelle des « anciens et des modernes », dès lors qu'il apparaît clairement que l'enjeu éducatif n'est signifiant que pour des acteurs en conflit certes, mais appartenant à une même historicité.
- 6 Percevoir les choses sous cet angle devient particulièrement heuristique au vu de la structuration même des discours sur la question éducative. Plus précisément, ce qu'il s'agit en l'occurrence d'analyser et de dépasser à la fois, ce sont les visées finalistes prédominantes dans ce discours, qui mettent en regard le système tel qu'il est et ce qu'il devrait être. Visées qui ne sont pas sans intérêt dans la mesure où elles désignent bel et bien la place du système éducatif dans la société telle qu'elle devrait être et le rôle de ce système dans l'avènement de cette société. Cet aspect des choses ne devrait pas occulter la réflexion sur la fonctionnalité du système en tant que telle. Mais peut-on totalement échapper à l'utopie des lendemains meilleurs quand le propre de l'objet étudié est précisément qu'il est toujours en réforme ou en attente de réforme ?

- 7 Tout comme une société qui n'est jamais en parfaite adéquation avec elle-même, le système éducatif, cible privilégiée des réformateurs et dispositif central de toute projection réformatrice, appelle constamment à la réflexion. De Durkheim jusqu'au dernier article de presse paru, en posant la question du lien entre la modernisation d'une société et ce qu'elle perçoit comme son (ses) identité(s), l'enjeu éducatif constituerait en quelque sorte, une manifestation archétypale des visées du réformisme et de ses limites.
- 8 On a parlé des effets et des enjeux perçus ; la mesure des premiers ne peut se passer de la lecture des seconds et inversement. Tout au long de ces pages, c'est aux deux qu'on aura affaire, mais plus qu'une question d'équilibrisme, c'est une question d'articulation qui s'impose. Ainsi de l'histoire du système éducatif qui passe forcément par l'historiographie. Mais ainsi également de l'actualité la plus brûlante ; que le discours sur le système éducatif soit imprégné d'alarmisme ou généralement critique, ceci n'est pas propre à l'Égypte ; il faut à chaque fois poser la question non seulement des indices sur lesquels repose ce discours, mais aussi celle des modèles de référence et d'excellence ; compare-t-on le présent d'une société à son passé, à son futur rêvé ou aux performances d'autres sociétés qui représentent précisément ce futur rêvé ou un passé auquel on veut échapper ?
- 9 C'est là, pourrait-on dire, que se concentre la dimension « égyptienne » de la question. Il y aurait à réfléchir, par exemple, sur l'expertise pédagogique qui, sollicitée pour intervenir sur des questions actuelles, n'en invoque pas moins Muhammad 'Ali. Inversement, les historiens de l'éducation vont dégager « la morale de l'histoire » avec les mots de l'actualité la plus immédiate. Plus que des appels incantatoires, ces chevauchements sont le signe de positions et de prises de positions, tant pour ce qui est du présent que du passé. L'essentiel étant de savoir comment et dans quelle mesure les perceptions du passé et du présent se commandent mutuellement, engageant conversions ou inversions des trajectoires et révisions de l'histoire. Que certaines des contributions figurant dans ce numéro consacré à l'enseignement s'achèvent par un « retour » de l'islamisme n'est pas anodin.
- 10 Si l'on en juge par leurs écrits récents produits pour une grande part dans le cadre des disciplines pédagogiques, historiens de l'éducation, pédagogues et théoriciens de la pédagogie — qui parfois se confondent — seraient les tenants d'une vision égalitariste, stato-centrée, expression à la fois de leurs intérêts bien compris et de leur aspiration à jouer un rôle social, voire une « mission » rendue d'autant plus problématique et nécessaire que l'enseignement public auquel ils s'identifient ne garantit pas l'égalité des chances. En soi, cela n'a rien de spécifique mais désigne d'une certaine façon le dilemme constitutif d'une profession, d'une production et d'un débat (*cf. analyse de presse*). Ceux auxquels les termes de ce débat sont familiers connaissent toute la charge symbolique qui réside dans l'expression *rijâl al-tarbiyya wa-l ta'lim*, les « hommes de l'éducation et de l'enseignement », vocable par lequel ils s'autodésignent et sont désignés. Grandeur et misère de l'éducation : les intitulés les plus « grandiloquents » recouvrent quelquefois les vécus les plus dérisoires.

Les acteurs

- 11 Sous cet intitulé ont été regroupées des contributions renvoyant à des institutions, des individus ou des groupes sociaux qui ont marqué le champ éducatif égyptien et dont les

effets ont été plus ou moins durables. La diversité de ces acteurs rend compte de la multiplicité des facteurs à la fois internes et externes qui ont contribué à la structuration de ce champ. Formation du personnel enseignant, conditions d'exercice d'une profession dont le statut social varie considérablement, mise en place de filières d'excellence comme lieu de production des élites, rencontre entre méthodes pédagogiques et philosophie sociale, et enfin, au confluent des visées nationalistes et réformistes partagées ou disputées par les acteurs politiques et sociaux, les projections autour du système éducatif comme voie principale d'accès à une société moderne et fidèle à ses origines.

- 12 Regard sur le passé récent de l'Égypte, la contribution de Hassan Muhammad Hassan se situe au croisement de l'enjeu éducatif et de l'enjeu identitaire. Le moment en est ce laps de temps délimité par la conquête d'une constitution libérale et la révolution de 1952 qui serait venue mettre un terme à l'âge libéral, *in search of political community*, pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre. L'histoire des idées a longuement évoqué ces querelles entre tenants de l'arabité de l'Égypte, de son islamité et les ardents défenseurs d'une irréductible égyptianité. Ce dont il s'agit ici est la manière dont ces divers courants de pensée ont pu percevoir la question éducative et pédagogique ; c'est bel et bien de la définition d'un mode d'être-ensemble qu'il est question, dans la mesure où l'éducation est perçue comme le moyen d'inscrire la société nationale dans ce qui serait sa « réelle » appartenance, de même qu'elle doit en constituer l'expression la plus achevée. A cet égard, on peut relever une parfaite homologie structurelle dans la manière dont ces divers courants — irions-nous jusqu'à dire « traditions discursives » — perçoivent le rôle de l'éducation. Il faut ici noter que la lecture rétrospective de ce que sont ce niveau et cette part de l'histoire récente participe dans une certaine mesure de ce qu'elle décrit, Et c'est à un double titre, celui de l'écriture du passé et celui de sa lecture au présent, qu'on peut saisir aujourd'hui la portée de cette production.
- 13 Au-delà, et comme le montre l'article, dans l'Égypte libérale, ces options culturelles — si l'on peut retenir cette désignation — sont davantage des constellations fluides et ouvertes que des alternatives irréductibles. Constat qui amène à reconsidérer d'un œil critique ce que l'actualité d'aujourd'hui présente comme des antagonismes inconciliables. Resterait à poser la question sur d'éventuelles correspondances entre options culturelles et options de classes en matière d'enseignement. Sans doute faut-il enfin réfléchir sur cette proposition de l'auteur : aussi véhément qu'il ait pu être, le débat sur « l'identité de l'Égypte racontée aux élèves » aurait eu peu d'incidence sur l'orientation des politiques scolaires proprement dites. Peut-être faudrait-il voir dans ce fait la part de consensus qui entoure l'enjeu éducatif.
- 14 Pour qui s'intéresse à la question de l'enseignement en Égypte, le mouvement syndical des instituteurs en est une dimension essentielle. Muhammad Abu-l-As'ad présente ici les quatre phases d'un mouvement né aux alentours de 1891. Du point de vue des mobilisations socio-professionnelles, il s'agirait d'un phénomène extrême, et cela à plus d'un titre. Extrême dans la mesure où il touche à l'une des professions les plus fortes en effectifs et dans laquelle la pratique libérale n'a que peu de poids. Le principal employeur est en effet l'État ; après l'armée, c'est l'éducation nationale qui constitue le secteur d'emploi le plus important. Cet état de fait aurait-il des incidences sur la faible structuration d'une profession qui reste vulnérable à l'administration et dont les structures syndicales sont un calque des structures administratives ? La réponse renverrait en partie à la place de la question éducative dans les rapports entre État et société. Le statut socio-professionnel des instituteurs est d'autant plus paradoxal qu'ils

sont les acteurs de base dans un domaine où s'est déployée la plus ambitieuse opération de modernisation de la société égyptienne : celle de sa scolarisation. Ce caractère extrême, on peut enfin le percevoir dans les diverses représentations sociales liées à cette profession : tant celles qu'elle entretient sur elle-même que celles dont elle fait l'objet. Au-delà de la permanence des étiquettes, ce qui était perçu au tournant du siècle comme l'expression de nouvelles élites modernisatrices à l'avant-garde du progrès, issues d'un enseignement moderne et sécularisé, apparaît aujourd'hui comme une pesanteur, une scorie. Autrefois emblèmes du progrès, les instituteurs devraient-ils désormais porter le poids de son échec ? Tout cela invite à reconsidérer d'un œil critique la teneur du ou des projets sociaux dont les instituteurs ont été porteurs (ou acteurs), ou de ceux qu'on leur a attribués. Enfin, la visibilité acquise ces dernières années par les enseignants islamistes (cf. *analyse de presse*) invite à prendre en compte les formes de médiation assurées par une mobilisation politique dont on n'a retenu jusqu'ici que le versant contestataire.

- 15 Le second volet de cette réflexion sur les acteurs du système éducatif porte sur certaines institutions. Là aussi, de nouveaux enjeux sociaux et politiques marquent profondément ce qui apparaîtrait comme des choix techniques.
- 16 J'ai pour ma part tenté de présenter les premiers éléments de réflexion sur un épisode significatif de la constitution de la pédagogie comme champ et comme discipline en Égypte. Les tests de mesure de l'intelligence introduits en Égypte par une expertise étrangère et plus ou moins réadaptés par les acteurs locaux posent autant la question du transfert d'une technologie que des modalités de sa mise en pratique. L'ensemble du mouvement s'inscrit dans une large mesure dans les processus d'institutionnalisation du champ éducatif, plus particulièrement la mise en place de nouvelles filières de formation des enseignants, à prétention moderniste ; laquelle prétention se fonde sur l'importation de savoirs étrangers Justifiant ainsi l'exclusion progressive ou la dévalorisation de ceux qui n'y ont pas accès.
- 17 Dans la réflexion présentée par Pascal Crozet autour de l'enseignement scientifique en Égypte (1834-1902), il est aussi question de transfert mais dans la perspective d'une histoire des sciences, privilégiant volontairement le contenu des savoirs par rapport aux conditions socio-politiques de leur constitution et de leur mise en œuvre. Comment, au croisement de savoirs hérités et importés, la mise en place d'une tradition scientifique s'opère-t-elle ? C'est la question à laquelle répond l'auteur, en examinant plus particulièrement le rôle central qui fut celui de la *muhandiskhâna*. L'on sait que la mise en place de cette tradition n'est pas un simple transfert mais une adaptation ; la traduction en langue arabe semble précisément constituer le lieu privilégié de la rencontre entre nouveaux savoirs et savoirs scientifiques hérités, exigeant tour à tour l'invention ou la mobilisation d'une terminologie tirée d'un substrat ancien. L'on sait aussi que les aléas politiques et institutionnels, les options retenues font que ce transfert porte davantage sur les techniques que sur les savoirs. L'on sait enfin l'enjeu qu'a représenté l'enseignement des mathématiques en langue arabe, rejeté par l'occupant britannique ; suppression qui, pour l'auteur, affaiblit voire introduit une cassure dans cette tradition. Tradition scientifique *nationale* ? Interne, l'histoire des sciences n'en reste pas moins partie intégrante de l'Histoire.

Les processus

- 18 Ce à quoi l'on aura affaire ici porte autant sur des thèmes voisins que sur un type d'approche. Anonymes, insaisissables autrement que sur une longue durée, les processus d'alphabétisation et de scolarisation traitent d'un niveau de la pratique sociale souvent « recouvert » par d'autres niveaux qui ont une plus grande visibilité : effets de discours, quand c'est la conjoncture qui transforme ces processus en thèmes « politiquement » porteurs, et une fois que ceux-ci font partie du passé d'une société, leur reprise par une histoire politique ou une histoire des idées qui tendent à imposer leur chronologie propre à des phénomènes qui leur échappent. En mobilisant les sources statistiques, la plupart des contributions présentées ici entendent appréhender, au niveau le plus proche d'un « réel » et le plus distancié par rapport à ses « représentations », des pratiques sociales liées à la scolarisation ; elles invitent par conséquent à considérer des inflexions et des mutations propres à ces pratiques et qui ne recouvrent pas les datations conventionnelles. Il en va tout d'abord des rythmes propres aux phénomènes ; ainsi, les effets d'une politique scolaire décidée dans une conjoncture politique donnée ne sont repérables que, bien des années plus tard, au moment où la donne politique a elle-même radicalement changé. Ainsi également des causalités « simples » : les mutations perceptibles dans l'extension de la scolarisation et de l'alphabétisation peuvent relever de variables externes au champ éducatif.
- 19 Mais cette approche des processus par le biais des sources statistiques n'est-elle pas elle aussi productrice de représentations ? On en verra une illustration particulièrement significative dans deux contributions qui, partant des mêmes données et du même réel, n'en produisent pas moins des images contrastées. Pour cela il a suffi, dans un cas — voir la contribution de Nader Fergany — de saisir un « instantané » du niveau de l'alphabétisation et, dans l'autre — voir la contribution de Philippe Fargues — de suivre le phénomène d'une génération à l'autre. Le constat est alarmé dans le premier cas, et les projections plus optimistes dans le second.
- 20 Tous les petits Egyptiens en âge d'être scolarisés ne le sont pas, en dépit de la gratuité de l'enseignement, de son caractère obligatoire et du maillage du territoire par l'école publique. La contribution de Nadia Zibani ne porte pas tant sur la scolarisation des enfants que sur ce qui a été jusqu'ici perçu comme sa négation, c'est-à-dire le travail des enfants. En effet, dans les diverses études menées sur la question et plus encore dans son traitement médiatique, le travail des enfants, motivé par les besoins économiques de la famille, stigmatisé comme une violation des droits de l'enfant et du droit à l'enfance, voire comme une forme de barbarie, figure comme principal obstacle à la scolarisation ou principale raison de l'abandon scolaire. Le caractère d'évidence de ce constat est sans doute renforcé par le jugement négatif dont fait l'objet le travail des enfants. Les affirmations devenant des confirmations, il fallait y voir de plus près. S'il est concevable que le niveau économique de la famille influe sur les années et le degré de scolarisation, il semble que travail et scolarisation puissent ne pas être aussi exclusifs qu'on se les représente. Nadia Zibani a d'abord retracé l'évolution du travail des enfants sur un siècle à travers les sources statistiques. Les données les plus récentes sur la question sont mises en parallèle avec les enquêtes sur la scolarisation ; le recoupement des sources suggère l'existence d'une population enfantine qui, à la fois, travaille et fréquente l'école. De quoi

donner à réfléchir sur la fameuse causalité. Et sur les facteurs qui permettraient de mieux expliquer par la suite l'abandon scolaire ou la non-scolarisation.

- 21 C'est à partir de la statistique scolaire que Frédéric Abécassis pose la question de l'enseignement étranger en Égypte entre 1921 et 1951. Le processus décrit est en quelque sorte celui des glissements d'une nomenclature et des mutations sociales qui la sous-tendent. La catégorisation des écoles dépend largement des autorités de tutelle dont elles relèvent. L'abolition effective des capitulations (1949) semble lever le dernier obstacle à l'intégration dans un système national. Mais, là aussi, les changements repérables ne sont pas réductibles à ce que nous apprendrait la chronologie des grandes dates et des ruptures politiques présumées. Le processus décrit est celui d'un recul numérique des écoles étrangères vers la fin de la première moitié du siècle; parallèlement à une extension de l'instruction publique égyptienne. Mais l'appartenance de ces écoles serait aussi en quelque sorte celle des populations scolaires qui les fréquentent et ce lien est susceptible de plusieurs niveaux de lecture. Le premier est relatif au maillage du territoire national par les écoles étrangères et leur implantation locale mène directement à examiner le profil des recrues, pour lequel l'auteur retient la dimension communautaire. Mais il en va aussi de la dimension sociale, dans la mesure où l'instruction publique, elle, se « démocratise » et déploie une politique de gratuité plus vaste à l'attention d'une demande d'éducation de plus en plus massive et pressante. Pour l'auteur, ce caractère sélectif explique dans une large mesure la stigmatisation des écoles étrangères dans une lecture nationaliste de l'histoire scolaire de l'Égypte (*cf. compte rendu bibliographique*). Mais rupture révolutionnaire ou pas, ce qui était le lieu de reproduction des élites cosmopolites et/ou communautaires reproduira désormais les élites « nationales ». Cela ne veut pas dire pour autant que le passage des « écoles étrangères » aux « écoles de langues » soit dénué d'intérêt.
- 22 En complément à ces contributions figure, dans la partie *traduire*, un essai d'analyse du débat actuel autour de la question éducative en Égypte. Cet essai d'analyse apporte quelques éléments d'information et suggère des pistes de lecture pour une sociologie de l'éducation et une sociologie politique de l'éducation en Égypte, qui restent largement à faire.
- 23 Le lecteur constatera que tout au long de cette livraison, les glissements de vocabulaire entre enseignement et éducation ont été fréquents. Nous avons opté pour cette solution, en prenant pour excuse l'héritage de la discipline ; mais il en va aussi de la complexité du « réel », surtout quand on part de l'idée que sur cette question précise, il est rare que les « objets » existent en dehors de leurs représentations.
- 24 Au terme de l'exercice, le collectif qui a assuré cette livraison de la revue *Égypte/Monde arabe* est plus conscient des manques et des zones d'ombre. Il est en effet plus aisé d'identifier ce en quoi et par quoi une société marque son système éducatif que l'inverse. En quoi et comment le système éducatif a-t-il changé la société égyptienne ? Cette question, nous n'avons fait que l'effleurer ; à charge d'y revenir avec des matériaux neufs, des interrogations plus précises et des outils plus adéquats.

INDEX

Mots-clés : éducation, enseignement