

Ismâ'îl al-Qabbâni et la mesure de l'intelligence

Iman Farag



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ema/1864>

DOI : 10.4000/ema.1864

ISSN : 2090-7273

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 1994

Pagination : 55-67

ISSN : 1110-5097

Référence électronique

Iman Farag, « Ismâ'îl al-Qabbâni et la mesure de l'intelligence », *Égypte/Monde arabe* [En ligne],
Première série, L'éducation en Égypte, mis en ligne le 08 juillet 2008, consulté le 15 novembre 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/ema/1864> ; DOI : 10.4000/ema.1864

Ce document a été généré automatiquement le 15 novembre 2019.

© Tous droits réservés

Ismâ'îl al-Qabbâni et la mesure de l'intelligence

Iman Farag

- 1 En 1906, bien avant de devenir le leader du mouvement national de 1919 conduit par le Wafd¹, Sa'd Zaghlûl est nommé à la tête du premier Ministère de l'Instruction après la séparation de ce dernier d'avec le Ministère des Travaux publics. C'est au cours de l'exercice de ses fonctions et lors d'une tournée d'inspection dans le gouvernerai d'Assiout que Sa'd Zaghlûl remarque un élève du *kuttâb* (école coranique) particulièrement brillant, Salim Kachif, qui réussit à répondre à toutes les questions posées. Enquête faite, il s'agit du fils d'un petit employé : il vient d'être renvoyé de son travail dans un *Waqf ahli* (privé) qui lui versait un salaire de 4 livres par mois. Devant l'intelligence exceptionnelle de cet élève de 10 ans, Sa'd Zaghlûl décide sur le champ de le placer en première année de primaire à l'école *'amiriyya* (gouvernementale) d'Assiout en le dispensant des frais de scolarité. Ceci sans en référer auparavant au conseiller britannique Dunlop, qui s'en plaint à lord Cromer : « Je me suis rendu auprès de lui et l'ai trouvé de fort mauvaise humeur. Nous nous sommes entendus pour que l'élève reste à l'école. Cela se passe alors même que la gratuité est inscrite dans les lois, absente dans les faits. »²
- 2 L'élève en question n'est autre qu'Isma'îl al-Qabbâni, futur ministre de l'Enseignement. Ce moment inaugural de sa carrière marquera profondément la suite de sa trajectoire, une ascension professionnelle régulière à l'ombre de l'État. En 1917, il obtient le diplôme de la *Madrasat al-mu'allimîn al-'uliya* (Ecole normale supérieure). On le retrouve en 1929, co-fondateur du *Ma'had al-tarbiyya fi-l- mu'allimîn* (Institut de formation des professeurs, noyau de l'actuelle faculté de pédagogie de 'Ayn Chams), où il occupera des fonctions d'enseignement et dont il sera par la suite vice-directeur. A partir de 1937, il occupera les fonctions de directeur des écoles Fu'ad 1er et Farûq en attendant d'être nommé, en 1945, conseiller technique du ministère puis vice-ministre.
- 3 C'est en 1954 qu'Isma'îl al-Qabbâni occupe les fonctions de ministre. Il sera le second ministre de l'Enseignement sous la Révolution, succédant à Taha Hussein. C'est à lui qu'on doit la mise en place du cycle préparatoire. Sa carrière professionnelle de

pédagogue sera pour lui l'occasion de diverses expérimentations dans ce domaine. De Qabbâni, l'historiographie a retenu une image peu flatteuse : il est l'homme des options américaines en matière de pédagogie et le partisan d'un enseignement sélectif. C'est surtout le conflit qui l'oppose à Taha Hussein qui est à l'origine de ce qu'on pourrait qualifier de « diabolisation » : ce dernier prônerait un enseignement de masse, le plus élargi possible, alors que Qabbâni serait le partisan, d'une diffusion restreinte et sélective pour garantir la qualité. L'on a vite fait d'opposer l'élitisme de l'un au populisme généreux de l'autre. L'assimilation est un peu trop rapide. Le conflit entre les deux hommes est moins celui qui oppose deux options que celui de deux types de profils et d'acteurs ; acculturation à la française contre acculturation anglo-saxonne, université contre instituts de pédagogie qui se disputent la fonction de l'enseignement, et enfin, intellectuel contre *civil servant*. Tout dans la trajectoire, la « mentalité » et l'apolitisme d'Isma'îl al-Qabbâni, porte la marque du moment inaugural.

- 4 Un seul aspect de son action pédagogique sera retenu ici : l'introduction des tests de mesure de l'intelligence, opération d'importation et d'appropriation plus ou moins réussie de « technologie cognitive ». Elle peut faire l'objet de plusieurs niveaux de lecture, renvoyant à la fois au type de commande politique et technique qui préside à ce projet et qui pose la question du statut de l'expertise étrangère, à l'institutionnalisation d'un champ éducatif qui engage notamment conflits et compétition entre « générations » de pédagogues issus des diverses institutions de formation, et enfin, à la rencontre entre les orientations d'une politique sociale — celle de l'enseignement — et d'une discipline — la pédagogie — qui a pour effet de faire de la quantification le synonyme de la modernisation.

Aux origines d'une commande

- 5 En 1923, l'Égypte s'est dotée d'une Constitution qui mentionne le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement *awwalî* (élémentaire)³. C'est en partant de cette considération que l'éphémère syndicat des enseignants (1920-25) organise du 12 au 16 juillet 1925 un colloque portant sur l'enseignement *awwalî*, dans la mesure où les nouvelles dispositions inscrites dans la Constitution en font le système le plus élargi qui devra assurer un minimum d'instruction à un maximum d'Égyptiens. A ce colloque qui se déroule dans une salle de l'université américaine du Caire (fondée en 1920), participent tous les acteurs du système éducatif : fonctionnaires du ministère, enseignants des écoles *ahliyya* (privées), des écoles supérieures (médecine et polytechnique) en passant par les enseignants d'al-Azhar, de l'université américaine, des divers instituts de pédagogie ou de Dâr al-'Ulûm⁴. Cette diversité des acteurs réunis autour d'un enjeu commun, on aura du mal à l'imaginer quelques années plus tard ; elle est autant le fait d'une fluidité des contours du champ éducatif qui vont se préciser par la suite, que de l'unanimité autour d'un enjeu commun. En effet, l'enseignement *awwalî* est un enseignement minimal pour ceux qui, de toute façon, n'iront pas au-delà, et il faut attendre 1947 pour qu'il soit intégré à l'enseignement général dans un seul cycle primaire qui, en théorie, ouvre à tous la voie du cycle secondaire. Quant à la gratuité de l'enseignement public proprement dite, comme disposition généralisée et non plus « libéralité » et mesure exceptionnelle exigeant la présentation d'une attestation d'indigence, elle sera instaurée progressivement sous des gouvernements wafdistes, entre 1943-44 pour le primaire et 1950-51 pour le secondaire.

- 6 La belle unanimité qui s'était créée autour de l'enseignement *awwalî*, on ne la retrouvera pas à propos d'un autre enjeu qui, la même année, va peser lourdement sur l'institutionnalisation du champ éducatif. 1925 est en effet l'année où l'université *ahliyya*, faute de moyens, passe sous le contrôle de l'État égyptien, en attendant son extension progressive à l'ensemble des écoles supérieures qui sont intégrées à l'université, à commencer par les écoles de droit, de médecine et de polytechnique en 1935⁵. L'étatisation de l'université va poser un certain nombre de questions nouvelles ; reconnaissance des diplômes de l'université par l'État, donc accès ouvert à la fonction publique, nouvelle visibilité pour les diplômés de l'université et, simultanément, apparition — déjà — de la question du chômage des diplômés et non plus seulement de celui des classes « dangereuses » ou « oisives »⁶. Plus fondamentalement, une des questions d'ordre pratique sur lesquelles il faudra trancher est la suivante : qu'en est-il de la formation et du recrutement des enseignants du milieu scolaire ? Faudra-t-il privilégier les diplômés des instituts de pédagogie formés à cet effet, ou bien les diplômés de l'université qui se destinent également à l'enseignement mais qui, tout en possédant un savoir spécialisé dans leurs disciplines respectives, n'ont pas reçu de formation pédagogique ? Autrement dit, comment articuler, hiérarchiser contenu et pédagogie ? La question n'est pas inédite, mais en même temps, elle ne peut se poser que dans des conditions précises qui ne sont pas, par exemple, celles qui prévalaient au moment de la mise en place de la « formule » qui était celle de Dâr al-'Ulûm en 1872⁷.
- 7 Difficile arbitrage. D'autant qu'il oppose université et Ministère de l'Instruction ; on en retrouvera les échos quelques années plus tard dans le célèbre *Mustaqbal al-thaqâfa fi Misr*, où Taha Hussein ne cache pas son scepticisme — voire un mépris à peine voilé — vis-à-vis de la validité des filières pédagogiques⁸. Quelques années plus tard, et sous la révolution, c'est à partir d'une position analogue à celle de Taha Hussein dans le champ intellectuel que Louis 'Awad écrit : « La citadelle de l'Ecole normale supérieure est l'héritage de Dunlop, plus encore, le cheval de Troie par lequel la Grande-Bretagne a investi la vie intellectuelle, a combattu l'université (...) ; les conflits du champ éducatif entre 1919 et 1952 ne sont en définitive que l'opposition entre deux philosophies : celle de l'université et celle des instituts de pédagogie. »⁹ Elite intellectuelle contre bureaucrates, université contre ministère. C'est essentiellement pour arbitrer ce conflit naissant — et accessoirement pour dresser un bilan du système éducatif et pour définir l'articulation entre école et université — que le gouvernement égyptien fait appel, fin 1928, à deux experts étrangers, Man et Claparède, respectivement britannique et suisse. La commande est formulée de manière assez précise sous forme de questions. Enseignement dans les écoles de formation des *mu'allimîn* : matières scientifiques et pédagogiques doivent-elles être enseignées simultanément, ou bien l'enseignement de la pédagogie intervient-il ultérieurement ? En fonction de la réponse, comment envisager le lien entre instituts de formation et facultés de lettres et de sciences ? La formation des enseignants est-elle différente selon qu'ils se destinent au secondaire ou au primaire ? La mise en place d'un laboratoire de psychologie dans le cadre de la faculté des lettres est-elle souhaitable ? A un autre niveau, les questions portent sur le cycle scolaire : contenu des cursus, mêmes formations ou formations différentes pour les garçons et les filles ; pertinence du caractère obligatoire de l'enseignement *awwalî* en regard des progrès réalisés dans l'alphabétisation (!) ; effectifs et budget optimums de l'éducation.

- 8 La mission de Man et Claparède aboutira à plusieurs résultats. Tout d'abord, la rédaction de rapports incendiaires sur l'état du système éducatif, remis en 1929 et diffusés à une échelle restreinte, et que les enseignants et les inspecteurs du ministère se plaignent de ne pouvoir consulter¹⁰. En 1929 est fondé le *Ma'had al-tarbiyya li-l-mu'allimîn* (Institut de pédagogie), formule « moderne » à même d'assurer la formation des enseignants ; il est présidé par Claparède, assisté d'Isma'îl al-Qabbâni. C'est du Ministère de l'Instruction que dépendra cet institut jusqu'en 1952, année de sa transformation en faculté de pédagogie de l'université de 'Ayn Chams. Enfin, un produit « annexe » qui n'était pas stipulé dans la commande : l'application de tests de mesure de l'intelligence, par Edouard Claparède, aux élèves des écoles égyptiennes, opération à laquelle Isma'îl al-Qabbâni est étroitement associé.

Expertise étrangère

- 9 Des deux experts, l'on a davantage d'éléments sur Edouard Claparède — la « filière » suisse a déjà un précédent, l'inspecteur Dor Bey — grâce à *Majallat al-tarbiyya al-hadîtha* (Revue de pédagogie nouvelle) éditée dès 1927 par l'université américaine et dont la publication est assurée par Russel Galt et Amîr Boqtor¹¹. Elle se présente comme « la première revue en langue arabe portant sur la pédagogie. Elle traite de plusieurs sujets relatifs à la philosophie de l'enseignement, la psychologie de l'éducation et tout ce qui a trait à l'organisation des établissements primaires, secondaires et supérieurs ». *Al-tarbiyya al-hadîtha* souscrit aux méthodes pédagogiques proposées par Claparède : « Nous espérons que la courte période qu'il passera en Égypte augurera les réformes modernes que notre Ministère de l'Instruction cherche à réaliser. Nous nous en félicitons d'autant plus qu'il a commencé par appliquer les tests de mesure de l'intelligence dont la généralisation à toutes les écoles est une nécessité. »¹²
- 10 Outre la biographie de Claparède, la même revue publie sous sa signature un article traitant de l'utilisation de la mesure en pédagogie. Celle-ci est présentée comme le seul moyen de saisir des réalités objectives, plutôt que de s'en tenir aux appréciations subjectives qui font le malheur de la pédagogie. Se référant aux recherches de Gustave Binet publiées en 1905, Edouard Claparède estime nécessaire de mesurer par des tests le niveau moyen d'une classe d'élèves, d'ordonner les classes selon le niveau moyen de leurs élèves, d'évaluer la performance d'un enseignant, le contenu d'un cursus, les capacités individuelles d'un élève, d'établir des courbes de développement mental, d'analyser l'intelligence et les aptitudes permettant de mieux orienter les élèves. Comme une usine qui calcule sa productivité pour améliorer ses techniques de production, un commerçant qui évalue, chiffres de vente à l'appui, l'effet de sa campagne publicitaire, un paysan qui calcule le rendement de sa terre, l'éducateur se doit de connaître le résultat des efforts consentis par ses élèves et par lui-même.
- 11 En Égypte, les tests appliqués par Claparède porteront sur la mesure de l'intelligence ; il utilisera le test Ballard. Le contenu de ce test, les modalités de mise en œuvre de l'enquête et ses résultats sont accessibles à travers ce qu'a pu écrire rétrospectivement Isma'îl al-Qabbâni, qui assure notamment la traduction du test en arabe. Lui-même reprendra le test après l'avoir « corrigé » et « adapté à la réalité égyptienne »¹³.

Mesurer l'intelligence

- 12 Pour Isma'îl al-Qabbâni, l'importance des tests de mesure de l'intelligence dans le contexte égyptien se justifie pour plusieurs raisons. La hiérarchie de ces raisons diffère légèrement de celle avancée par Claparède, dans la mesure où ce que Qabbâni se propose de saisir est défini comme une réalité, un réel quantifiable et égyptien répondant aux problèmes spécifiques du système éducatif égyptien. Il en va d'abord de l'attitude des enseignants. Leur participation à la réalisation de ces tests les pousse à porter plus d'attention aux élèves « en tant qu'individus » plutôt que de s'en tenir à cette vision selon laquelle le travail de l'enseignant se réduirait à inculquer à l'élève des savoirs¹⁴. Il dira ailleurs que « l'école n'est pas seulement un lieu de réception du savoir, mais un milieu formateur ; dans toute action à laquelle participe l'enfant, il faut observer non les résultats extérieurs, mais les effets sur la constitution psychologique de l'enfant »¹⁵.
- 13 Mesurer pour mieux maîtriser. La mesure de l'intelligence est aussi le moyen de diagnostiquer des cas individuels. Les tests sont ce qui permet de cerner une « déviance » (*shuzuz* tant au niveau intellectuel qu'au niveau moral. Si le niveau intellectuel de l'élève est insatisfaisant, seule la mesure de l'intelligence permet de savoir si cette défaillance est innée — « idiotie naturelle », selon les termes de Qabbâni (*ghabâwa tâbi'iyya*) — ou due à des facteurs autres : paresse, désintérêt pour l'enseignement ou inadéquation du milieu familial. Le « traitement » du cas que représente l'élève variera en fonction de ces raisons. Quant à la « déviance morale », le test de mesure de l'intelligence permet également de la soigner de manière adéquate en donnant une meilleure connaissance de la personnalité de l'élève.
- 14 Il reste que le motif principal de la mise en œuvre des mesures de l'intelligence chez al-Qabbâni est ce qu'on pourrait identifier comme une « hantise du classement » ; il faut que dans les classes, les élèves soient homogènes. Si « l'homogénéité scientifique » (*'ilmi*) est réalisée par le biais des examens, il reste que « l'homogénéité mentale » (*'aqli*) peut varier au sein de la même classe, entraînant des résultats néfastes pour les uns et les autres. Les « faibles d'intelligence » — al-Qabbâni ne s'embarrasse pas de formules trop subtiles et emploie le terme *al-aghbia'* : littéralement, « les idiots » — sont découragés, incapables de suivre et subissent les retombées de l'échec scolaire, alors que les intelligents s'ennuient, s'habituent à la paresse et à la désinvolture : ils ont peu d'occasions d'exercer leurs facultés mentales, qui en viennent à régresser. Selon l'idéal pédagogique d'al-Qabbâni, les élèves d'une même promotion, dès leur première année à l'école, devraient être divisés en trois groupes en fonction de leur niveau d'intelligence, et ce niveau serait pris en compte par les cursus. Ainsi pourrait-on réduire l'échec scolaire et, plus encore, « éliminer les faibles », éventuellement leur fournir des structures d'enseignement adaptées et sélectionner les élèves particulièrement doués, matière première de l'élite à venir. Enfin, il vient un moment où l'élève doit choisir entre « l'entrée dans une vie de labeur » et la poursuite des études. La mesure de l'intelligence est là pour juger des capacités de l'élève et l'orienter. On reviendra sur la mise en place des écoles pilotes par al-Qabbâni et les critères d'homogénéisation qu'il a retenus.
- 15 Le test de mesure de l'intelligence selon Ballard s'applique à des élèves de 8 à 14 ans et se compose de 100 questions posées oralement, auxquelles les élèves doivent donner par écrit une réponse courte. Les points enregistrés par un élève ne sont pas mesurés

par rapport à une valeur absolue mais par rapport à la moyenne des élèves du même âge. Ainsi, si un élève répond à 50 questions, cela constitue un indice de sa capacité mentale (*quwwa 'aqtīyya*). Pour en savoir davantage sur son intelligence proprement dite, et à supposer qu'il ait 9 ans, il faudra comparer avec la moyenne des élèves de son âge. Si celle-ci est de 44, on dira que l'intelligence de l'élève est supérieure à la moyenne. A l'âge de 12 ans, ce même score peut être considéré comme inférieur à la moyenne. Al-Qabbâni fait ici la différence entre la « capacité mentale », qui correspondrait à la performance au moment du test, et le niveau d'intelligence comme attribut fixe et invariable, que l'on peut définir en comparant la capacité mentale d'un individu à celle d'une population du même âge.

- 16 Telles sont les caractéristiques du test Ballard appliqué par Claparède et dont al-Qabbâni va assurer la traduction et superviser la mise en œuvre ; au test sont soumis 3.000 élèves des diverses écoles, primaires, élémentaires, secondaires, instituts *awwalî* de formation des instituteurs, voire écoles industrielles. Il en résulte principalement que, comparés aux élèves britanniques et belges déjà soumis par Claparède aux mêmes tests, les petits Egyptiens sont de loin inférieurs à leur condisciples du même âge. Par ailleurs, les résultats de Claparède enregistreraient une baisse brutale du niveau d'intelligence entre la 15^e et la 17^e année. C'est à partir de ces considérations qu'al-Qabbâni entreprendra la critique aussi bien du test que de la procédure d'enquête. Il n'est pas certain que la mesure de l'intelligence des Egyptiens puisse être effectuée à partir des mêmes questions que celles posées aux Anglais et aux Belges (fig. 1). Il s'agit donc, pour Qabbâni, de mesurer la validité des questions et d'éliminer celles qui ne semblent pas pertinentes de manière à en faire la base d'un « test égyptien de mesure de l'intelligence »¹⁶.

Réadaptation

- 17 La première et principale critique formulée par al-Qabbâni porte sur l'échantillon de Claparède : les élèves soumis au test appartiennent à diverses catégories d'enseignement que l'on a confondues sans considérer les poids respectifs de ces catégories dans chacun des âges. Ainsi, dans l'effectif des élèves de 15 ans soumis au test, le nombre d'élèves du secondaire et du primaire est de 91, contre 85 pour ceux qui suivent les autres types d'enseignement. Parmi les élèves de 16 ans, ce rapport passe à 74 contre 117. Parmi les élèves de 17 ans, il est de 77 contre 92. Enfin, chez les élèves de 18 ans, le rapport est de 74 contre 41. Or, nous dit al-Qabbâni, dans la mesure où le « niveau mental » des élèves de l'enseignement technique, *awwalî*, etc., est généralement inférieur à celui des élèves du secondaire et du primaire, c'est bien la surreprésentation de ces premières catégories parmi les 16 et 17 ans qui est responsable de la distorsion ou, plus exactement, de l'anomalie que Claparède a cru relever ; il suffit de rééquilibrer le poids des diverses filières dans les différentes années pour que la courbe redevienne normale (fig. 2). Il s'agit donc de rectifier le biais induit par la composition de l'échantillon. Pour une mesure plus adéquate de l'intelligence des Egyptiens, al-Qabbâni propose donc de limiter l'expérimentation du test à la population homogène du primaire et du secondaire et de supprimer purement et simplement les « autres enseignements, dont les élèves n'ont pas le niveau mental requis ». Pour des raisons non précisées, le test n'est pas non plus appliqué aux filles. Homogénéité mentale, homogénéité sociale ?

- 18 Mais s'agit-il réellement de l'intelligence des Egyptiens ? Le deuxième temps de l'argumentaire porte sur la validité des questions contenues dans les tests et leur adaptabilité à l'environnement ; là aussi, la validité n'est pas affaire de jugement personnel ou d'appréciation mais d'expérimentation et de mesure : il s'agit de savoir si les questions posées sont elles-mêmes des discriminants entre niveaux d'intelligence. Il convient à cet égard de formuler le test en langage parlé, car l'emploi de l'arabe littéraire met en jeu des compétences et des facteurs extérieurs à l'intelligence.
- 19 Ainsi par exemple de la question : « Si on prend la laine noire à un mouton noir, quelle est la couleur du lait qu'on prend à une bufflesse noire ? » A cette question n'ont répondu que 75 % des élèves de 8 ans, dont 95 % de ceux qui seront classés comme intelligents et 55 % seulement de ceux qui seront classés comme faibles. La question est simple mais valide dans la mesure où ceux que l'on a définis comme intelligents y répondent avec une écrasante majorité¹⁷. Al-Qabbâni soumet ainsi l'ensemble du test à cet examen, élimine certaines questions, en ajoute d'autres et en retient 70, dont 5 pour la préparation des élèves au test qui ne sont pas comptabilisées. Tout ceci a pour effet d'adapter et d'alléger le test Ballard, dont les 100 questions demandaient, deux heures et demie de travail.
- 20 Une fois cette version mise au point, al-Qabbâni l'expérimente sur un échantillon de 700 élèves des écoles primaires et secondaires du Caire. Pour garantir la validité des résultats, les tests sont appliqués à deux reprises de manière à pouvoir calculer un coefficient de corrélation qui garantit la pertinence des questions.
- 21 Dernière mesure correctrice proposée par al-Qabbâni : étudier la corrélation entre le résultat des examens scolaires et les scores réalisés au cours du test. Là aussi, la corrélation est positive (fig. 3). Avec tous les problèmes que cela risque d'induire, al-Qabbâni demande enfin aux enseignants d'une école d'évaluer l'intelligence des élèves en leur attribuant une note sur 100, après avoir distribué aux enseignants une notice de précisions théoriques et opératoires sur le sens de « l'intelligence naturelle ». L'on va ensuite établir, par âge, un coefficient de corrélation entre la note attribuée par les enseignants et le score réalisé au cours du test. Les coefficients de corrélation par âge ainsi obtenus vont de 0,63 pour le plus fort à 0,18 pour le plus faible et sont inférieurs à ceux que l'on a pu observer en Grande-Bretagne ou aux États-Unis. Mais là, nous dit al-Qabbâni, les écarts sont dus à des erreurs d'appréciation de la part des enseignants.
- 22 Désormais, le test de mesure d'intelligence « égyptien » est prêt. Sous sa forme « finale » et tel qu'il figure dans le manuel d'enquête distribué aux enseignants, il se divise en deux parties, « administrables » sur deux cours. Outre les questions, écrites en arabe dialectal et dont la formulation donnée doit être respectée intégralement, le manuel — composé en deux graphies distinctes — est assorti de recommandations aux enseignants, « à ne pas lire aux élèves ». Les questions ne doivent pas être lues mais présentées de manière attractive et vivante et suffisamment neutre pour ne pas suggérer les réponses ; la salle de classe doit être calme ; les élèves ne doivent pas tricher ; ils rédigent les réponses au crayon ; après chaque réponse, on pose le crayon sur le bureau et on ne reprend qu'après la lecture de la question suivante. Ceci dans le but de tester aussi la mémoire qui, comme on le sait, est une faculté liée à l'intelligence ; il est recommandé d'utiliser un chronomètre. Enfin, l'examineur doit être « ferme et avenant » à la fois¹⁸.

Les écoles pilotes : un laboratoire de la sélection

- 23 On a parié d'une hantise du classement. Sa traduction en pratique pose autant de questions que celles — qui restent à examiner de plus près — liées au développement « interne » d'une discipline, cela, bien entendu, pour autant qu'on puisse parler d'internalisme dans le cas de cette « technique » importée. Si l'on peut en parler, c'est en effet parce que la technique est assortie d'une « idéologie » reproduite et réadaptée sur place et que celle-ci commande en quelque sorte la vision du système éducatif. Grâce à son double statut d'expert local ayant eu accès aux savoirs pédagogiques étrangers et de gestionnaire/ fonctionnaire, al-Qabbâni aura la surface nécessaire à l'expérimentation de son savoir. Surface qui, précisons-le, loin de s'étendre à l'ensemble du système éducatif, se cantonne au laboratoire que constituent les écoles pilotes. Après tout, l'expérimentation n'en requiert pas plus. Le problème posé ici sera moins celui de l'application des résultats de l'expérimentation à une échelle plus large, que celui de la réalisation des conditions idéales de l'expérimentation ; pour pilote qu'elle soit, l'école n'en reste pas moins un laboratoire imparfait puisque soumis aux effets pervers de la société.
- 24 La première expérience de ce genre est assez éclairante : en 1932 sont constituées, dans le cadre de l'Institut de pédagogie, des classes expérimentales pour le primaire ; mais les bonnes familles répugnant à envoyer leurs rejetons dans une école où ils sont soumis à des « expériences », c'est parmi les fils du petit personnel de l'institut ou des ouvriers du voisinage — de ce qui était alors le village de Doqqi — que sont recrutés les élèves, attirés par un enseignement gratuit. Débuts chaotiques et recrues qui ne correspondent pas (ou qui correspondent parfaitement ?) aux critères souhaités. Des tests de mesure sont appliqués aux élèves, mais la mise en place des « classes homogènes » sera plus difficile. Aussi al-Qabbâni propose-t-il que, lors de la généralisation de ce type de classes à l'échelle du système scolaire, on se contente des résultats des examens de mi-année sans appliquer les tests de mesure de l'intelligence. Mieux, la répartition en classes homogènes, qui permettrait donc de terminer un cycle de 5 ans en 4, 5, ou 6 ans tout en évitant l'échec scolaire, est une répartition souple qui devra permettre le passage d'un niveau à un autre. Toujours est-il que les classes qui étaient considérées comme expérimentales s'institutionnalisent, puisque les élèves se présentent au certificat de fin d'études primaires en 1935 et sont admis. Ce qui, comme l'explique al-Qabbâni, n'était pas le but de l'opération¹⁹. On se gardera par la suite d'appeler ces écoles « expérimentales » ; elles sont *namûzajjiyya* — « idéales » ou « exemplaires » — ce qui, en quelque sorte, est un détournement des objectifs d'origine dans la mesure où « le but n'est pas d'en faire des écoles qui constitueraient des modèles pour les autres, mais d'y expérimenter les méthodes pédagogiques modernes »²⁰. C'est notamment le cas de la toute nouvelle école secondaire Farouq 1er, fondée en 1937, dont al-Qabbâni sera le directeur, puis de celle de Hadâ'iq al-Qubba fondée en 1939. Mais là aussi, la classe homogène fait défaut ; elle suscite des doutes chez les parents d'élèves. Si bien que le ministère décide de s'en tenir au fonctionnement habituel de l'enseignement secondaire. La « classe homogène » ne sera appliquée que dans l'école de Hadâ'iq al-Qubba, où se met en place, entre la première et la seconde année du cycle secondaire, une seule classe dite intermédiaire.
- 25 Dans les faits, l'innovation pédagogique fera des écoles *namûzajjiyya* des modèles d'excellence au sein de l'enseignement public, et leur caractère expérimental

proprement dit est plutôt modéré en regard des hantises de classement de leur fondateur ; classes de faible densité, activités artistiques et sportives, liens étroits entre école et parents d'élèves, didactique dynamique, autogestion, groupes d'activités scientifiques, conseils de classe, etc. Supplément d'âme ? Cela est possible, mais il ne faut pas oublier que dans la « littérature d'époque », il n'est pas une seule de ces innovations qui ne se réclame de John Dewey, de Dalton ou de William James, dont le *Talks to Teachers* est le premier ouvrage étranger enseigné par Isma'îl al-Qabbâni à l'Institut de pédagogie. Il ne faut pas oublier également que ces écoles sont payantes. Homogènes, les classes le seront mais par un autre mécanisme de sélection. C'est, d'après Louis 'Awad, « la réponse de nos pédagogues qui font face aux élans démocratiques et populaires avec leurs écoles de la noblesse et les écoles *namûzajjiyya* »²¹.

- 26 Les tests de mesure de l'intelligence sont moins significatifs par leurs effets que par ce dont ils seraient les symptômes, et qui peut faire l'objet de plusieurs lectures. Mutations au sein d'une discipline et au sein d'un champ : tout a-t-il commencé avec Claparède ? Ceci reste à vérifier et l'épisode à situer dans le développement interne d'une discipline et son passage du *Adab* – substrat ancien – à la pédagogie; La rupture avec l'exégèse héritée prend la forme d'une fascination par les méthodes expérimentales et quantitatives en cours en Europe ou aux États-Unis. Cette rupture est le fait d'acteurs précis au sein du champ éducatif qui ont à ce savoir un accès que n'ont pas les instituteurs du *awwali*. Pas plus que ces derniers ne peuvent maîtriser le langage de spécialité que manient les instituts de pédagogie. Le mouvement d'acquisition de ces nouveaux savoirs est en même temps un mouvement d'exclusion d'acteurs hors du champ et qui seront remplacés par d'autres. L'on peut tenter aussi de réfléchir sur le lien entre les nouvelles pédagogies et les orientations de la politique scolaire ; au moment où s'exprime et se constitue une réelle demande scolaire, portée par des forces sociales dont la pression commence à se faire sentir, ce « raffinement » des méthodes ne serait-il pas une tentative de contournement des enjeux de la diffusion de l'enseignement ? Dans l'historiographie de l'enseignement, le conflit Hussein/al-Qabbâni est identifié comme celui qui oppose la diffusion à la qualité.
- 27 Enfin, la question reste posée sur le statut de cette importation de technologie. Mesure et expérimentation sont identifiées à des attributs de la modernisation ; elles valent pour universelles dans la mesure où elles sont perçues comme neutres, n'engageant en rien l'identité et l'individualité de ceux qui les mettent en œuvre. Mais en même temps, mesure et expérimentation se prêtent précisément à une vérification qui permet de juger de leur compatibilité avec une « personnalité nationale » et de refonder doublement, en quelque sorte, le caractère universel des méthodes importées. Et de ce que ces méthodes présupposent, en deçà et au-delà des techniques.

NOTES

1. Cette étude s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat portant sur les trajectoires et les enjeux éducatifs dans le Liberal Age égyptien. Abordant les questions de la mesure, elle doit beaucoup aux hypothèses du projet initié par François Ireton sur la sociologie historique de la statistique égyptienne.
2. Lachin A. K, *Sa'd Zaghlûl, dawruhu fi-l-siyâsa al-misriyya hatta sanat 1914* (Le rôle de Sa'd Zaghlûl dans la politique égyptienne jusqu'en 1914), éditions al-Ma'ârif, Le Caire, 1970, p. 123.
3. Article 17 : l'enseignement est libre dans le cadre de l'ordre public et du respect des mœurs. Article 18 : l'organisation des questions relatives à l'enseignement s'effectue en vertu de la loi. Article 19 : l'enseignement awwali est obligatoire et gratuit pour les garçons et les filles dans les makâtib l-anima.
4. *Sahîfat al-mu'allimin*, « Actes du congrès de l'enseignement élémentaire », troisième année, n° 4/5, juillet-octobre 1925.
5. Sur cette question, Reed D., *Cairo University and the Making of Modern Egypt*, AUC Press. 1991 ; Ibrahim S., *Al-jâmi'a al-ahliyya ; al-nach'a wa-l-talawwur* (L'université privée : émergence et évolution), Le Caire, GEBO, 1985 ; Jema'i A. D., *Al-jâmi'a al-misriyya al-qadîma ; nach'atuha wa dawruha fi-l-mujtama'*, 1908-1925 (L'université égyptienne ; son émergence et son rôle dans la société), Le Caire, Dâr al-kitâb al-jâmi'i, Le Caire, 1980.
6. Matar H., *Al-ta'lim wa-l-muta'atilûn* (L'enseignement et les chômeurs), Le Caire, 1938.
7. Aroyan L., *The Nationalization of Arabic & Islamic Education in Egypt ; Dâr al-Ulûm & al-Azhar*, Cairo Papers, Le Caire, 1963.
8. Hussein T., *Mustaqbal al-thaqâfa fi Misr* (L'avenir de la culture en Égypte), Matba'al al-ma'ârif, Le Caire, 1938, t. 2, p. 345-371.
9. 'Awad L., *Al-jâmi'a wa-l-mujtama' al-jadîd* (L'université et la société nouvelle), Le Caire, 1964, p. 9. Il propose, entre autres, la suppression des facultés de pédagogie.
10. Matar H., *op. cit.* p.143.
11. Sur ces personnalités et sur la naissance de l'université américaine, Murphy L., *The American University in Cairo. 1919-1987*, AUC Press, 1987.
12. *Majallat al-tarbiyya al-hadîtha*, 2^e année, n° 4, avril 1929, p. 244.
13. Al-Qabbani I., *Ikhtibâr al-zaqa' al-ibtidâ'i ; karrasat al-ta'limâi* (Mesure de l'intelligence dans le primaire, manuel d'enquête), Lajnat al-la'lif wa-Harjama wa-l-nachr. Le Caire, s. d. ; *Qiyâs al-zaqa' fi-l-madâris al-ibtidâ'iyya bi-l-Qâhira ; thalâth mûhâdarât 'amma* (La mesure de l'intelligence dans les écoles primaires du Caire ; trois conférences publiques), Al-Malba'a al-'amîriyya, Le Caire, 1938.
14. Al-Qabbani I., *Qiyâs, op. cit.*, p. 12.
15. Al-Qabbani I., discours prononcé lors du colloque sur les méthodes pédagogiques modernes, organisé par la Ligue des diplômés de l'Institut de pédagogie, février 1945. Publié dans *Dirâsât tarbawiyya*, vol. 8. n° 48, 1992, p. 5-14.
16. Al-Qabbani I., *Qiyâs, op. cit.*, p. 23.
17. *Ibid.*, p. 27.
18. *Ibid.*, p. 52.
19. Al-Qabbani I., *Dirâsât fi-masâ'il al-ta'lim* (Etudes sur la question éducative), Maktabat al-nahda al-misriyya, Le Caire, 1951, p. 4.
20. Al-Qabbani I., *op. cit.*, p. 53.
21. Awad L., *op. cit.*, p. 10.

INDEX

Mots-clés : éducation, enseignement, histoire, statistiques

AUTEUR

IMAN FARAG

CEDEJ