



HAL
open science

Homo Africanus academicus. Les limites de la fabrique d'une élite universitaire africaine en Afrique de l'Est

Hélène Charton

► **To cite this version:**

Hélène Charton. Homo Africanus academicus. Les limites de la fabrique d'une élite universitaire africaine en Afrique de l'Est. *Outre-Mers Revue d'Histoire*, 2017, 394-395, pp.127-148. <halshs-02432581>

HAL Id: halshs-02432581

<https://shs.hal.science/halshs-02432581v1>

Submitted on 8 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

***L'Homo africanus academicus* : les limites de la fabrique d'une élite universitaire africaine en Afrique de l'Est**

Hélène Charton*

Résumé

L'éducation, et tout particulièrement l'éducation supérieure, est au cœur des politiques de modernisation de l'après-guerre qui émergent des crises sociales et politiques de la décennie précédente. Les modalités de formation d'une élite moderne éduquée, à travers la création d'universités coloniales, comme les universités Asquith dans les colonies britanniques, éclairent la nature et la portée des nouveaux liens forgés par la métropole avec ses colonies. Ces établissements visaient à faire émerger une élite occidentalisée et anglophile, fer de lance de la modernisation politique, sociale et économique des colonies, au cœur de la redéfinition du lien impérial non plus basé sur les distinctions raciales mais sur la différenciation sociale, incarnée par les élites africaines éduquées.

Les étapes du développement de Makerere en Ouganda, en université Asquith dévoilent les dimensions à la fois académiques, politiques et sociales du projet de création d'universités dans les colonies et permettent de définir les contours des nouvelles communautés académiques et le profil de l'*Homo africanus academicus*. Au Kenya, ces programmes de formation ont suscité de vives résistances de la part des autorités coloniales qui se sont efforcées de contourner et d'infléchir les directives métropolitaines pour tenter d'en limiter la portée sociale et politique et préserver un ordre colonial reposant sur une stricte différenciation raciale. Elles ont aussi été contestées par les étudiants africains, dont l'expression des revendications et des ambitions marquent les limites des programmes de formation métropolitains et redéfinissent le profil de l'*Homo africanus academicus*.

Mots clés : Universités, réformes, Kenya, Empire britannique, modernisation

Abstract

* Chargée de recherche au CNRS, Les Afriques dans le monde, université de Bordeaux ; helcharton@sciencespobordeaux.fr

Education, and more particularly higher education, is at the core of the modernization policies launched by colonial governments after World War II as a consequence of the political and social unrest of the previous decade. The birth of a modern African élite educated in colonial universities, like the Asquith universities in the British Empire, enlightens the nature and the goals of the new links between metropolitan powers and colonial territories designed by after-war reforms. Colonial universities aimed at educating an anglophile élite, supportive of the social, economic and politic modernization programs they would benefit from. This should eventually lead to a shift from the dominating racial colonial order to a new social order based on social differentiation, embodied by this élite.

The steps taken by Makerere college in Uganda to become an Asquith university helps to understand the political and social objectives of this project which went along with academic development. It gives an outlook of these new imperial communities and of the profile of the *Homo africanus academicus*, which would come out of these reforms. Such higher education programs were strongly resisted in Kenya. Colonists as well as colonial administrators tried to limit the impact of the new metropolitan policies in order to maintain the prevailing colonial order based on strict racial discrimination. But such policies were also fought back by African students who were triggered by more ambitious claims, both social and political. The *Homo africanus academicus* who emerged out of these fights was not the one designed by metropolitan reformers.

Key words : Universities, reforms, Kenya, British Empire, modernization

L'Afrique change à travers ses jeunes gens qui commencent à porter des pantalons au grand dam d'un nombre important de commissaires de districts, des colons du Kenya et de ces anthropologues qui les préféraient nus. C'est seulement certains missionnaires et un très petit nombre des fonctionnaires hauts placés qui gèrent tant bien que mal les affaires politiques qui sont en contact et éprouvent parfois de la sympathie pour cette nouvelle génération d'Africains, indépendamment des conséquences parfois déstabilisantes que peut

avoir leur éducation.¹

Introduction

Les bouleversements sociaux, qui travaillent les Empires et se manifestent parfois de façon brutale comme dans les Antilles britanniques ou dans la Copper Belt, en Rhodésie du Nord, au milieu des années 1930, ont amené les gouvernements métropolitains à revoir leurs politiques coloniales. Dans l'empire britannique, le *Colonial Development and Welfare Act* (CDWA), adopté en 1940 et révisé en 1945, déterminait une nouvelle relation entre Londres et ses possessions ultra-marines, faisant prévaloir les logiques impériales sur celles territoriales et coloniales qui avaient jusque-là dominé. Les programmes de modernisation sociale, économique et politique financés par le CDWA, visaient à faire émerger une élite coloniale, appelée à prendre des responsabilités grandissantes. L'une de leur cible principale était ceux que les responsables coloniaux et métropolitains qualifiaient de détribalisés, faute de pouvoir les classer dans les catégories qu'ils avaient eux-mêmes créées : ouvriers, travailleurs salariés, populations urbaines et éduquées qui avaient pris part aux mouvements de contestation de l'entre-deux guerres et combattu un ordre colonial qui les excluait. Les Africains éduqués faisaient partie de ce groupe.

L'éducation, et tout particulièrement l'éducation supérieure, est, en effet, au cœur des politiques de modernisation de l'après-guerre, à travers la création d'universités coloniales et le développement de bourses d'études en métropole. Les modalités de formation d'une élite moderne éduquée éclairent la nature et la portée des nouveaux liens forgés par la métropole avec ses colonies. Alors que l'ordre colonial se structurait autour de distinctions raciales, ce nouveau paradigme visait à renverser ces hiérarchies au profit de relations de classes, incarnées par les nouvelles élites modernes, formant une communauté impériale unie par des valeurs, des pratiques et des références culturelles communes. Sans déboucher sur un projet politique spécifique comme dans le cas des possessions françaises regroupées, à partir de 1946, au sein de l'Union française et la formulation d'une nouvelle citoyenneté², la communauté impériale britannique relevait davantage d'une « communauté imaginée³ » structurée par un système de représentations commun. C'est à ce changement de paradigme colonial qui émerge au tournant

¹ Bernard de Busen, *Adventures in Education*, Londres, Titus Wilson Kendal, 1995, p. 81.

² Frederick Cooper, *Citizenship between Empire and Nation*, Princeton, Princeton University Press, 2014.

³ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres, Verso, 1983.

des années 1940 dans l'Empire britannique à travers la création d'universités dans les colonies qu'est consacré cet article.

Les travaux de l'historien américain Frederick Cooper sur le travail au Kenya et en AOF et sur les politiques de modernisation des empires servent de cadre théorique à cette analyse qui puise également dans la bibliothèque de la *New Colonial History* pour mettre en évidence les connexions et les circulations entre les espaces coloniaux et métropolitains⁴. Plusieurs auteurs ont exploré la manière dont les programmes de modernisation avaient été mis en œuvre dans différents secteurs, comme les politiques urbaines, les politiques sociales ou auprès de certains groupes comme les femmes éduquées⁵. Les politiques scolaires et universitaires ont, elles aussi, fait l'objet de recherches spécifiques⁶ que cet article entend compléter en revenant sur les conditions d'émergence d'un *Homo africanus academicus*.

Il s'agit, plus particulièrement de mettre en évidence l'échec des politiques de modernisation coloniales, abordées ici sous l'angle des politiques universitaires. Les étapes du développement de Makerere en Ouganda, en université Asquith dévoilent les dimensions à la fois académiques, politiques et sociales du projet de création d'universités dans les colonies et permettent de définir les contours des nouvelles communautés académiques et le profil de l'*Homo africanus academicus*. Au Kenya, ces programmes de formation ont suscité de vives résistances de la part des autorités coloniales qui se sont efforcées de contourner et d'infléchir les directives métropolitaines pour tenter d'en limiter la portée sociale et politique et préserver un ordre colonial reposant sur une stricte différenciation raciale. Elles ont aussi été contestées par les étudiants africains, dont l'expression des revendications et des ambitions marquent les limites des programmes de formation métropolitains et redéfinissent le profil de l'*Homo africanus academicus*.

1. Makerere, une université Asquith pour l'Afrique de l'Est

⁴ Frederick Cooper, *Decolonization and African Society. The Labour Question in French and British Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996 ; Ann Laura Stoler and Frederick Cooper, *Repenser le colonialisme*, Paris, Payot, 2013 ; Johanna Lewis, *Empire State Building. War and Welfare in Kenya 1925-52*, Oxford, James Currey, 2000 ; Frederick Cooper, *Colonialism in Question. Theory, Knowledge, History*, Berkeley, University of California Press, 2005.

⁵ Hélène Charton, Séverine Awenengo Dalberto et Odile Goerg, "Urban Planning, Housing, and the Making of 'Responsible Citizens' in the Late Colonial Period: Dakar, Nairobi, Conakry", in Simon Becker & Laurent Fourchard, (eds), *Governing cities in Africa: politics and policies*, Cape Town, HSRC Press, p.43-64 ; Lewis *op.cit.*, Pascale Barthelemy, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

⁶ Katia Leney, *Decolonisation, Independence and the Politics of Higher Education in West Africa (Studies in African Education)*, London, Edwin Mellen Press, 2003 ; Jean-Hervé Jézéquel, "Histoire de bancs, parcours d'élèves pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale", *Cahiers d'études africaines* n° 169-170, 2003/1, p. 409-433.

Aux origines des universités Asquith

Les crises sociales des années 1930, et tout particulièrement celles qui ont secoué les îles Caraïbes en juin 1937 et la Jamaïque l'année suivante, ont révélé de façon brutale, l'ampleur des bouleversements économiques, sociaux et politiques que les administrateurs coloniaux avaient ignorés ou minimisés, faute de pouvoir penser ces territoires autrement que dans leur dimensions traditionnelle, voire tribale. Les expertises⁷ alors mobilisées pour comprendre l'origine et les enjeux de ces troubles avaient identifié les mutations socio-économiques comme l'une des causes principales. Le rapport du Dr Phillip sur les grèves de Mombasa, au Kenya, de 1939, qui avait alerté les autorités coloniales sur les problèmes inhérents à la pauvreté et les bas salaires, et recommandait : « il ne semble pas possible d'échapper au fait que les maux habituellement mis sur le compte de la "détribalisation" ne peuvent seulement être guéris que par une détribalisation bien plus complète »⁸.

C'est dans ce contexte que la question de la formation d'une élite éduquée, à travers la création d'universités coloniales, a commencé à être discutée à Londres. Tandis que la commission Eliott recommandait la création d'un établissement d'enseignement supérieur à Lagos au Nigéria pour compléter l'offre de formation de Yaba et Achimota⁹ et répondre aux revendications des élites politiques ouest africaines, la commission De la Warr validait la transformation de Makerere en Collège universitaire (*University College of East Africa*) en 1938¹⁰. Ces initiatives sont indissociables de la formulation d'un nouveau projet pour les élites éduquées, jusque-là inexistant comme l'avait souligné Lord Hailey dans son *African Survey*, publié en 1938 :

Les principes déterminant la nature de l'éducation supérieure sont largement politiques, dans la mesure où le type d'éducation dispensé dépend de la place que l'on souhaite donner aux Africains éduqués dans la société [...]. Dans l'immédiat, la politique britannique ne projette aucun avenir clair pour les Africains éduqués.¹¹

En 1940, le professeur H. G. Channon, de l'université de Liverpool, avait adressé un mémorandum privé au Colonial Office dans lequel il plaidait pour la diffusion d'une culture

⁷ Comme par exemple, la Commission royale sur les Caraïbes, nommée à la demande des députés travaillistes et des responsables syndicaux.

⁸ *Report of Committee of Inquiry into Labour Unrest at Mombasa*, Phillips Committee, Nairobi, 1945, cité dans Frederick Cooper, *Decolonization and African Society*, op. cit. p. 138.

⁹ Le collège avait été fondé à Achimlota en Gold Coast en 1927. Au Nigeria, *Yaba Higher College*, fondé en 1934, proposait des enseignements techniques.

¹⁰ Apollo O. Nwauwa, *Imperialism, Academe and Nationalism: Britain and University Education for Africans 1860-1960*, Londres, Frank Cass, 1997.

¹¹ William M. Hailey, "African Survey : a Study of the Problems Arising in Africa South of the Sahara : (extraits)", in Robert O. Collins & James E. Burns (eds.), *Historical Problems of Imperial Africa*, Princeton, Marks Wiener Publishers, 1994, p. 203.

commune au sein de l'Empire véhiculée par l'éducation et plus particulièrement les universités. Trois ans plus tard, le Secrétaire d'État aux colonies avait nommé une commission, présidée par sir Cyril Asquith, chargée de définir un modèle commun d'universités pour les colonies¹². Les quinze membres de l'Asquith Commission, qui comptait 12 universitaires, se sont réunis pour la première fois en septembre 1943 pour dresser, à l'échelle de l'Empire, un inventaire des établissements de formation, susceptibles de devenir des universités¹³. Conçues comme des traits d'union entre la métropole et les territoires coloniaux, les universités Asquith avaient pour mission de diffuser dans tout l'Empire la culture britannique, à travers la formation de communautés académiques. Il a cependant fallu attendre la fin de la guerre pour que soient effectivement mises en œuvre les recommandations de la Commission avec un financement du *Colonial Development and Welfare Act* (CDWA).

Doté d'un budget de 100 millions de livres sur 10 ans, dont 20 % consacré à l'éducation, le CDWA est l'instrument majeur des politiques britanniques de modernisation. Dans la perspective encore vague et lointaine du gouvernement autonome, il s'agissait de former des citoyens responsables, à travers de nouvelles formes de participation politique. Cette nouvelle approche s'est traduite par un renouvellement des formes du paternalisme métropolitain avec un glissement de la notion de *Trusteeship*, vers celle de *Partnership*. Suivant le modèle de collégialité et de représentativité des *Local Governments* britanniques, les prérogatives des assemblées locales ont partout été renforcées au détriment des pouvoirs conférés aux élites dites traditionnelles¹⁴. Le degré d'autonomie et l'étendue des pouvoirs de ces assemblées étaient limités et très variables d'un territoire à l'autre. Elles offraient toutefois un espace d'expression et d'affirmation aux nouvelles élites africaines qui étaient précisément la cible des programmes de réformes engagés dans les colonies.

La fabrique d'une élite moderne éduquée, condition nécessaire au processus de réforme politique est, en effet, l'un des piliers du nouveau projet politique britannique comme le souligne ce texte publié en 1946 :

La marche vers l'autonomie politique ne doit pas et ne sera pas retardée. Mais la liberté politique est une arme à double tranchant qui peut faire autant de mal que de bien à son acquéreur non formé et inexpérimenté. Les ressortissants des colonies doivent faire leur

¹² Kenya National Archives (KNA), Nairobi, ED/3/3181.

¹³ Malte (1769), Hong Kong (1912), Jérusalem (Hebrew University, 1925) et Ceylan (1942), Antilles, et pour l'Afrique : Makerere en Ouganda, Achimota en Gold Coast, Fourah Bay en Sierra Leone, et Yaba au Nigeria. Archives de la LSE, Carr-Saunders Papers, B/3/12, papier n°4.

¹⁴ Robert Robinson, "Indirect Rule and Local Government", *The Colonial Review*, December 1950, p. 233.

propre expérience de la liberté politique, mais ils sont nos obligés en ce qui concerne leur formation.¹⁵

C'est précisément aux universités Asquith qu'échoit cette responsabilité :

L'Asquith Commission réalise parfaitement que, pour que les colonies deviennent des nations indépendantes et viables, leurs leaders ont besoin d'acquérir cette sorte d'intégrité et de conscience intellectuelle que seule l'éducation supérieure peut nourrir.¹⁶

Dès 1948, le collège universitaire de Legon (anciennement Achimota), en Gold Coast, accueillait ses 100 premiers étudiants, tandis que le nouveau collège universitaire d'Ibadan, au Nigeria, ouvrait ses portes avec 210 étudiants ; *Fourah Bay College* en Sierra Leone comptait alors 163 étudiants. Tandis que le *Special Relationship Scheme* avec l'université de Londres garantissait l'équivalence des diplômes, les universités Asquith reproduisaient et diffusaient les modèles, les pratiques et les cultures universitaires britanniques. Instruments d'acculturation, elles apparaissent comme :

[...] l'expression vivante du triomphalisme culturel britannique : son présupposé de base était qu'un système universitaire approprié pour des Européens ayant grandi à Londres, Manchester ou Hull était également approprié pour des Africains ayant grandi à Lagos, Kumasi et Kampala.¹⁷

La transformation de Makerere, en Ouganda, en université Asquith révèle la nature et les enjeux de la fabrique de ces communautés académiques en Afrique, au service du projet de modernisation coloniale.

L'Oxford des Tropiques

Le Native Technical College avait ouvert ses portes en 1922, sur la colline de Makerere près de Kampala pour former des auxiliaires africains de l'administration coloniale dans les domaines de la santé, de l'agriculture, du génie et de l'enseignement. Lorsque l'Inter-University Council (composé des représentants de plusieurs universités britanniques) avait effectué sa première visite pendant l'été 1946, pour préparer l'entrée de Makerere College (ainsi rebaptisé, en 1923) dans le *Special Relationship Scheme* avec l'université de Londres, sa vocation régionale était déjà bien établie. En 1940, les étudiants ougandais représentaient 62,5 % des effectifs, contre 84,5 % dix ans auparavant, la proportion de Kenyans était passée de 10 % à 15,5 % au cours de cette période et l'établissement comptait alors 17 % de Tanzaniens et 5 % d'étudiants

¹⁵ Public Record Office (PRO), Londres, CO/859/89/8. *Education for Citizenship*, 1946.

¹⁶ Apollo O. Nwauwa, *Imperialism*, op. cit. p. 155.

¹⁷ Eric X. Ashby, *African Universities and Western Tradition*, Londres, Oxford University Press, 1964, p. 19.

originaires de Zanzibar¹⁸. Avec leurs uniformes gris, leurs chaussettes vertes à bande rouge et leurs casquettes à pompon, les élèves de Makerere ressemblaient davantage aux pensionnaires des *Public schools* britanniques qu'à des étudiants. Makerere n'était alors rien d'autre, qu'un établissement secondaire doté de filières professionnelles. Trois ans plus tard, en 1949, tous ces signes distinctifs avaient disparu : les étudiants portaient des blazers et des pantalons longs, la pratique du sport n'était plus obligatoire et il n'y avait plus de préfets. La création de trois chaires et de deux postes de chargés de cours, assortie de primes d'expatriation et d'aménagement des services avait permis d'attirer un personnel universitaire qualifié¹⁹. Afin d'entretenir des liens étroits avec la communauté universitaire métropolitaine, le statut de membre honoraire du collège garantissant la visite régulière d'éminents professeurs britanniques, comme Margery Perham²⁰ de l'université d'Oxford, avait été créé²¹. L'évolution vers un curriculum universitaire s'est cependant faite progressivement, comme en témoigne l'introduction en première année d'un cours obligatoire de sciences sociales. Ce module avait pour but de réduire la distance entre ce que les experts universitaires percevaient de la vie des futurs étudiants et l'univers académique :

L'expérience de beaucoup d'étudiants de Makerere se limite à leur vie dans des huttes de terre battue dans des régions isolées, dans un environnement humain et matériel primitif. Si l'on ajoute à cela un enseignement dans une langue étrangère au sujet de choses que la plupart d'entre eux n'ont jamais vues ou expérimentées, le danger du divorce entre l'éducation et la vie est évident et le cours de sciences sociales a précisément pour fonction de combler ce décalage.²²

Cet extrait de rapport montre combien la question de la détribalisation des élites continuait de hanter les responsables académiques mais également toute l'ambiguïté du regard porté sur les futures élites africaines. Le cours d'introduction en sciences sociales a finalement été abandonné en 1950, officiellement, faute de pouvoir être correctement évalué par l'université de Londres. À cette date, l'établissement proposait des cursus harmonisés de deux ans en sciences (*Higher Science*) et en Lettres (*Higher Arts*) correspondant au niveau intermédiaire de la licence britannique. Avec l'abandon de l'examen d'entrée, au profit des résultats obtenus au

¹⁸ Margaret Macpherson, *They Built for the Future, A chronicle of Makerere College 1922-1962*, Cambridge, Cambridge University Press, 1964.

¹⁹ Katia Leney, *Decolonisation*, 2003, *op. cit.*, p. 94.

²⁰ Après des études d'histoire à Oxford, Margery Perham (1895-1982) a occupé différents postes d'enseignement et de recherche au sein de cette université en étant rattachée au *Nuffield College*. Elle commence à s'intéresser à l'Afrique dans les années 1930 en effectuant plusieurs séjours de recherche. Elle contribue à l'élaboration de l'enquête menée en Afrique par Lord Hailey en 1935. Elle fait également partie de *l'Advisory Committee on Education in the Colonies* et de *l'Inter-University Council*.

²¹ Carol Sicherman, *Becoming an African University. Makerere 1922-2000*, Trenton, Africa World Press, 2005.

²² KNA, Nairobi, ED/3/3181. Rapport de la visite de l'Inter-University Council de 1946, p. 9.

Cambridge School Certificate, sanctionnant la fin des études secondaires, puis du *Higher Certificate* (équivalent au *A-level*, baccalauréat britannique), Makerere commençait à combler la distance académique qui la séparait de ses homologues britanniques.

Entre 1948 et 1955, les effectifs de Makerere sont passés de 177 à 558 étudiants. La subvention du *Colonial Development and Welfare Scheme* d'un montant de 400 000 £ pour les cinq premières années et de 200 000 £ pour les cinq années suivantes a permis de construire de nouvelles salles de cours et des laboratoires de physique et de chimie, ainsi que des résidences universitaires, dont une réservée aux femmes (Mary Stuart Hall) et des logements pour les enseignants²³. Les frais de fonctionnement de l'établissement étaient couverts par la contribution des gouvernements coloniaux au prorata du nombre de leurs ressortissants, fixés depuis 1949, par des quotas : l'Ouganda, le Kenya et le Tanganyika avaient chacun 26 % des places et 12 % allaient à Zanzibar, les 10 % restantes étaient réservées aux meilleurs candidats de la région²⁴. À partir de 1950, les étudiants devaient également contribuer à leurs frais d'internat pour un montant forfaitaire fixé à 40 £ par an, mais qui pouvait être pris en charge par des bourses²⁵. À l'instar des universités britanniques, les résidences universitaires – appelées *Halls* étaient l'épicentre de la vie sociale du collège.

Au tournant des années 1950, Makerere était devenu un collège universitaire, hébergeant une communauté académique unie par des codes et des pratiques communes qui ont contribué à forger l'identité collective du groupe tout en le distinguant du reste de la population.

Réinventer les traditions universitaires : la fabrique de communautés académiques

En 1953, Makerere organisait sa première cérémonie officielle de remise de diplômes de licences de lettres et de sciences. Pour cette occasion, cinq fauteuils recouverts de cuir vert et sur lesquels était inscrite la devise de l'établissement : *Pro futuro aedificamus*²⁶, avaient été commandés en Angleterre. Le choix du latin - une langue qui n'était pas enseignée en Afrique de l'Est mais qui était requise pour entrer à Oxford ou à Cambridge - est symptomatique de la référence constante à la matrice métropolitaine dans la construction d'un modèle universitaire colonial. La couleur rouge des toges académiques, revêtues par cette première promotion de

²³ Margaret Macpherson, *They Built for the Future*, op. cit., p. 47.

²⁴ Sorobea Bokongo, *A History of Modern Education in Kenya* (1895-1991), Nairobi, Evans Brothers, 1992, p. 84.

²⁵ KNA, Nairobi, ED/53/9/3. *Proposal to Introduce Fees*.

²⁶ "Nous construisons pour le futur". KNA, Nairobi, MAA/8/140, Makerere College, lettre du 1^{er} juillet 1952 de A. G. Macpherson, p. 3.

diplômés, marquait à la fois la spécificité de leur identité tout en les rattachant à la grande famille du monde académique (les étudiants britanniques portaient des toges noires). L'exportation vers les colonies de traditions comme celle de la *High Table*, où à l'instar des universités les plus prestigieuses et les plus anciennes, comme Oxford, Cambridge ou Durham, les professeurs du collège et leurs invités dînaient sur une plateforme dominant la salle à manger, renforçaient le sentiment d'appartenance des petites sœurs coloniales à la même famille et flattait l'égo de ses étudiants. L'ancien directeur de Makerere qui a vu ces transformations soulignait dans ses mémoires la fonction sociale de ces traditions, qui avaient pour but de distinguer une élite.

Mes amis en Angleterre me disaient que les toges comme les nôtres étaient une ineptie, ce qui est vrai. Les étudiants les voulaient, ils les désiraient vraiment et peut-être que certains avaient besoin de cela pour renforcer leur confiance en eux. Ils avaient besoin de reconnaissance. Certains, bien sûr, savouraient leur promotion sociale et ils n'avaient pas la maturité ou l'intelligence nécessaire pour s'en cacher. Ils étaient cependant plus nombreux à se sentir mal à l'aise sur cet inévitable piédestal social, qu'ils n'avaient pas vraiment fabriqué mais qui avait été construit par leur société, leurs parents et, leur famille élargie, leurs voisins, leur clan, qui ont tous contribué à les faire passer par la porte étroite de l'école secondaire et par l'entrée plus petite encore de Makerere.²⁷

Les pratiques sociales qui rythmaient la vie du collège allaient bien au-delà de la reproduction de ces traditions universitaires mais visaient à sociabiliser les étudiants en les familiarisant avec les codes de bonne conduite et de respectabilité occidentaux. Ainsi, le premier bal organisé en 1947 était moins un moment de détente et de convivialité qu'une véritable initiation aux règles de la sociabilité bourgeoise et mondaine européenne, notamment en matière de rapports de genre. Les étudiants étaient invités à engager une conversation aimable avec leurs partenaires et à veiller à les raccompagner jusqu'à leur siège une fois la danse terminée. À partir de 1949, la renaissance de l'association des anciens élèves a renforcé la conscience d'appartenir à un même groupe soudé par des expériences partagées. La *Newsletter*, éditée deux fois par an à partir de 1949 puis mensuellement en 1952, fournissait des informations sur les anciens et la vie du collège. Angus Macpherson, responsable des étudiants à Makerere, a passé plusieurs années à reconstituer le fichier des anciens élèves, perdu pendant la guerre et publié de nouveau en 1955²⁸. L'adoption d'un langage commun, le *Lunamakerere*, sorte d'argot propre à l'établissement par ceux qui se qualifiaient de waMakerere ou Makerereans, a également

²⁷ Bernard de Busen, *Adventures, op. cit.*, p. 93.

²⁸ Entretien avec Margaret Macpherson, 15 novembre 1999, Windermere, Grande-Bretagne.

contribué à la distinction de cette élite et à forger chez ce groupe un esprit de corps qui a continué d'animer les membres de cette communauté bien après qu'ils aient quitté le collège²⁹. L'ensemble de ces pratiques universitaires, mobilisant un registre de traditions anciennes solidement ancrées dans la culture européenne et qui fournissaient des modèles de comportements aux élites éduquées sont révélatrices de l'ambition des universités Asquith. Elles ne visaient pas seulement à produire des diplômés mais également à forger des communautés universitaires ultramarines, unies par les mêmes pratiques, références et modèles culturels, dans le but de faire émerger une élite anglophile. Mais ces nouvelles élites éduquées, ces *Homo africanus academicus* jouaient également un rôle de passeurs de modernité en les désignant comme acteurs légitimes du changement social. La première réunion officielle des anciens élèves, organisée en 1952 sous le double patronage de Sa Majesté le Kabaka d'Ouganda³⁰ et le gouverneur d'Ouganda, mobilisant à la fois les héritages africains et britanniques, met en scène le rôle de trait d'union assigné aux élites est-africaines³¹. Dans son discours de clôture, le Kabaka avait insisté sur la nature universelle des communautés universitaires, en mettant en avant les similitudes entre Makerere et Cambridge où il avait étudié, tandis que le gouverneur avait rappelé que Makerere restait une institution coloniale. Cet exemple, et de façon plus large ces traditions universitaires exportées dans les colonies, relèvent de ce que Ranger et Hobsbawm ont identifié comme des néo-traditions coproduites par les différents acteurs des sociétés coloniales :

Ces néo-traditions servent à transformer et moderniser la pensée des Africains à la fois en distinguant une infime proportion de ces Africains admis au cénacle de ces néo-traditions et plus globalement en structurant les relations entre dominants et dominés.³²

Les universités Asquith constituaient la partie émergée de l'iceberg des réformes engagées au lendemain de la guerre dans le cadre du *Colonial Development and Welfare Act* ; elles devaient entraîner dans leur sillage une refonte globale des systèmes éducatifs coloniaux en lien avec le nouveau projet social et politique impérial. Mais les principes qui les sous-tendaient et qui visaient à forger de nouveaux liens entre métropole et colonies à travers la fabrique de communautés impériales, allaient à l'encontre des formes de la domination coloniale basée sur l'exclusion raciale et l'exercice autoritaire du pouvoir, telles qu'elles s'exprimaient notamment

²⁹ Nom attribué à Daniel Wako qui en a étudié les spécificités. Margaret Macpherson, *They built for the future*, *op. cit.*, p. 168.

³⁰ Le Kabaka est le donné au roi des Buganda qui avait établi une organisation politique centralisée sur le territoire actuel de l'Ouganda. Dans le cadre du Protectorat établi par les Britanniques en Ouganda, l'ancien monarque a continué de bénéficier de certaines prérogatives.

³¹ KNA, Nairobi, ED/1/2317. Newsletter, n°10, 10 septembre 1952.

³² Erich Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p. 236.

au Kenya. Dans cette colonie, les résistances à la formation d'une élite éduquée sont révélatrices du profond hiatus opposant les ambitions réformatrices métropolitaines aux réalités de certaines sociétés coloniales.

2. Les résistances coloniales au développement de l'éducation supérieure

Les limites de l'éducation pour les Africains du Kenya

Ces réformes imposées par Londres ont été accueillies avec beaucoup de réticences par certains responsables coloniaux d'Afrique de l'Est. Soucieux de préserver les équilibres politiques et sociaux existants qui assuraient à la communauté des Européens son hégémonie, le gouvernement colonial s'est plié non sans résistance au nouvel agenda décidé par Londres, reprenant le plus souvent d'une main ce qui avait été concédé au projet métropolitain. Dans le cadre de la nouvelle politique métropolitaine de *Partnership*, le Secrétaire d'État aux colonies, encourageait l'intégration des Africains dans les instances représentatives des colonies aux niveaux local et national³³. Au Kenya, un représentant africain a ainsi été nommé pour la première fois au Conseil législatif (LegCo) en 1944 pour défendre les intérêts d'une communauté jusque-là représentée par un missionnaire. Les deux candidats pressentis, pour ce poste, Eliud Mathu et Mbiyu Koinange, qui détenaient tous les deux un diplôme universitaire étranger, incarnaient l'idéal de l'Africain « évolué ». Au niveau local, les responsables britanniques encourageaient la création de *Locational Councils* et de *Divisional Councils* pour contre-balancer le pouvoir des chefs³⁴. À partir de 1948, les membres des *African District Councils* qui avaient remplacé les *Local Native Councils* (LNC) étaient élus et leurs prérogatives élargies. Deux Africains avaient également été intégrés au conseil municipal de Nairobi. Alors qu'à Londres, l'éducation des Africains était envisagée comme une condition nécessaire à l'évolution politique du Kenya, les autorités coloniales invoquaient son faible degré de développement et le trop petit nombre d'Africains susceptibles d'occuper ce type de fonctions pour freiner ces réformes. Déplorant leur caractère global qui ne prenait pas en compte les rythmes et les spécificités propres à chaque territoire dominé, les autorités coloniales du Kenya rappelaient que si certaines familles d'Afrique de l'Ouest comptaient déjà trois générations de diplômés, l'éducation des Africains en Afrique de l'Est n'en était qu'à ses balbutiements. Le directeur de l'éducation du Kenya n'avait de cesse de dénoncer les modalités de recrutement à Makerere qui ne correspondaient pas, selon lui, aux besoins de la colonie en

³³ Jidlaph G. Kamoche, *Imperial Trusteeship and Political Evolution in Kenya 1923-1963: Study of the Official Views and the Road to Decolonization*, Washington D.C., University Press of America, 1981, p. 264.

³⁴ PRO, Londres, CO/544/64. *African Affairs Department report*, 1948, p. 17-21.

formant des généralistes à la place des médecins, des vétérinaires, des agronomes auxiliaires ou des enseignants :

Le processus doit être progressif et l'amélioration du niveau ainsi que l'augmentation de la durée des cours à Makerere doivent suivre et non pas précéder le développement de l'éducation secondaire. En bref, le développement doit se faire de l'intérieur et ne doit pas résulter d'une accélération artificielle.³⁵

En 1945, 52 Kenyans étudiaient à Makerere. La colonie comptait alors quatre lycées réservés aux Africains avec un total de 395 élèves dont 2 filles. Deux d'entre eux, Maseno High School et Yala High School, n'offraient qu'un cycle incomplet de deux ans (*Junior Certificate*). Seuls l'Alliance High School (AHS) et Mangu High School préparaient leurs élèves au *Cambridge School Certificate* (cycle de 4 ans) qui permettait de poursuivre dans le supérieur. En 1945, 15 étudiants avaient présenté cet examen pour une population scolaire de 5 millions d'individus. Les conditions d'enseignement étaient également très insuffisantes, comme l'avait souligné le directeur de Makerere, George Turner, dans son rapport sur l'éducation secondaire en Afrique de l'Est, rédigé en 1945. Il y dénonçait des bibliothèques indigentes, des étudiants parqués dans des dortoirs immenses, des méthodes et des programmes d'enseignements archaïques, et des enseignants médiocres et pas assez nombreux³⁶. Malgré ce constat sévère, les responsables de la colonie n'étaient pas pour autant prêts à appuyer le développement de l'éducation des Africains. Le Kenya était alors la colonie d'Afrique de l'Est qui consacrait la plus faible part de son budget à l'éducation (6 %) dont le montant était deux fois moindre que celui de l'Ouganda ; seuls 25 % des Africains étaient scolarisés contre plus de 80 % pour les Européens et les Indiens. Le plan de développement de l'éducation présenté à Londres en 1946, entérinait ces inégalités raciales en allouant 1 £ par élève africain contre 29 £ pour un Européen et en limitant la scolarisation élémentaire des premiers à 4 ans contre 7 pour les autres. Rejeté par les représentants africains du LegCo et notamment Eliud Mathu³⁷ mais également par certains députés, membres du *Fabian Colonial Bureau*, qui s'étaient indignés de ces mesures racistes et discriminatoires, l'administration avait été contrainte de revoir sa copie³⁸.

Au-delà de l'éducation des Africains ces oppositions portaient plus fondamentalement sur la défense d'un ordre racial, garantissant l'hégémonie blanche, menacé par les projets de modernisation métropolitains. Les propos de Sir Philip Mitchell, nommé gouverneur du Kenya,

³⁵ KNA, Nairobi, ED/3/3181. Note du 6 mars 1944 du Secrétariat de la colonie.

³⁶ KNA, Nairobi. ED/1/2326. George Turner, *Report in African Secondary Education*, 1945, p. 25.

³⁷ KNA Nairobi, ED/1/3164. Note d'Eliud Mathu.

³⁸ PRO, Londres, CO/533/558/6. *Fabian Colonial Bureau*, note du 18 juin 1947.

en décembre 1944, après 37 années de service colonial, principalement en Afrique, et notamment en Ouganda, illustre ce hiatus entre les ambitions réformatrices des *War Time Babies* et les vieux fonctionnaires coloniaux³⁹ :

Au lieu de reconnaître le fait déplaisant, mais pour l'instant indéniable, que la majorité des Africains sont malhonnêtes, peu fiables, sans scrupules et paresseux, ils dressent un tableau tout droit sorti de l'imagination des rédacteurs de ce texte.⁴⁰

Pour un grand nombre de fonctionnaires coloniaux, dont certains étaient directement responsables de l'éducation des Africains, l'apparition d'une nouvelle espèce d'*Homo Africanus academicus*, encouragée par Londres, n'était pas souhaitable et aucunement d'actualité :

La forte apathie spirituelle et physique de la majorité des Africains et le combat déprimant qui consiste à les éveiller à une quelconque activité, ne laisse guère présager qu'ils soient prêts à accepter les responsabilités et les devoirs qui accompagnent le progrès social.⁴¹

Ce racisme assumé qui met en doute les capacités des Africains à devenir des citoyens responsables est en complète contradiction avec les fondements de la nouvelle politique métropolitaine qui vise précisément à dépasser cet ordre racial en faisant émerger un nouveau type d'Africain moderne, éduqué, partageant les valeurs et les références occidentales, fer de lance des politiques de modernisation. Le modèle d'éducation adopté au Kenya enferme les Africains dans une position de subalternité qui vise à préserver un ordre social fondé sur la domination blanche. L'expérience de Carrey Francis à la tête de la principale école secondaire du pays pendant plus de vingt ans, l'AHS, permet de mesurer à quel point la vision coloniale de l'éducation des Africains, pétrie de paternalisme raciste, heurtait à la fois les politiques de modernisation métropolitaines et les ambitions des jeunes Africains éduqués.

Entre paternalisme raciste et racisme paternaliste, quelle éducation pour les Africains du Kenya ?

Professeur de mathématiques de Cambridge, Edward Carrey Francis est arrivé au Kenya en 1928 pour la Church Missionary Society, anglicane. Il a d'abord dirigé l'école de Maseno dans l'Ouest du Kenya avant de prendre la tête de l'AHS en 1940. Dès son arrivée, il s'est efforcé de faire de l'Alliance un établissement d'excellence, dont les résultats au *Cambridge*

³⁹ Jidlaph G. Kamoche, *Imperial Trusteeship, op. cit.*, p. 267.

⁴⁰ PRO, Londres, CO/859/171/1. Note du gouverneur du Kenya, Sir Philip Mitchell, 19 mai 1949.

⁴¹ Rhodes House Library, Oxford, Mss. Brit. EMP. s. 468/434/1. Lettre du 8 février 1945, de Norman Larby à Margery Perham.

School Certificate, introduit en 1942, ont rapidement dépassé ceux des élèves européens de la Prince of Wales School⁴². Francis était cependant convaincu, que aussi poussée soit-elle l'éducation, ne pourrait jamais transformer un Africain en Européen et que l'éducation des Africains n'était pas une fin en soi mais un moyen au service du développement de la communauté. Comme il l'exprime dans cet extrait d'entretien recueilli par son biographe, il considérait les Africains comme des enfants qui devaient être traités comme tels :

Pourquoi l'Afrique ? Je suppose que j'ai senti que les Africains manquaient de repères dans les nouvelles vies qui leur étaient imposées bon an mal an. Je pensais que j'avais des connaissances qui pourraient les aider, notamment mon éducation y compris mes maths et ma foi. Je pensais qu'éduquer des Africains serait un peu comme conduire une troupe de scouts, car pour moi l'éducation et le christianisme embrassent tous les aspects de la vie.⁴³

Pour lui, l'éducation ne devait pas heurter ou modifier les habitudes de vie et les comportements des Africains. Ainsi comme, ils marchaient ordinairement pied-nus, les chaussures comme les pantalons avaient été bannis de l'AHS. Il avait cependant échoué dans sa tentative d'imposer le short à ses enseignants africains qui avaient jugé cette tenue inappropriée et humiliante pour un homme adulte⁴⁴. Loin d'être anecdotique, le choix du vêtement établit une frontière symbolique entre le monde de l'enfance et celui des adultes. Le fils du chef Njonjo, Charles, ne s'y était pas trompé en choisissant d'aller étudier au Kings College de Budo, en Ouganda où les élèves portaient blazers et pantalons et étaient appelés *sir* et non pas *boy* comme à l'Alliance⁴⁵. À Makerere, l'abandon des shorts au profit des pantalons et des vestes avait symbolisé le nouveau statut universitaire de l'établissement et de ses étudiants. Alors que la majorité des étudiants kenyans de Makerere étaient passés par l'Alliance, Carrey Francis fustigeait les ambitions universitaires de l'établissement qui, selon lui, gonflait l'orgueil des étudiants et sapait toute son entreprise d'éducation basée sur l'humilité et la docilité. Refusant de considérer les étudiants africains autrement que comme de grands écoliers, il n'admettait pas que les élèves de Makerere puissent être traités de la même manière que les *undergraduate* britanniques. Carrey Francis interprétait la pratique courante dans les collèges britanniques d'offrir parfois un doigt de cherry à un étudiant comme une incitation à la débauche. La jeunesse et le manque d'expérience des enseignants de Makerere étaient pour lui un facteur aggravant. Afin de les

⁴² Benjamin Kipkorir, *The Alliance High School and the Origins of the Kenya African Elite : 1926-1962*, St John's college, Cambridge, thèse de doctorat d'histoire non publiée, 1969, p. 214.

⁴³ Lionel B. Greaves, *Carey Francis of Kenya*, Londres, Rex Colling, 1969, p. 17.

⁴⁴ Entretien avec James Mungai, Nairobi, 17 janvier 2001.

⁴⁵ Entretien avec Charles Njonjo, Nairobi, 4 février 1999.

familiariser avec les réalités de l’Afrique de l’Est, il aurait souhaité qu’ils suivent une formation spécifique d’un an, dont six mois de service dans une école secondaire⁴⁶.

Fervent défenseur de l’ordre colonial, Francis n’avait de cesse de dénoncer les ambitions sociales et économiques des Africains qui voyaient dans l’éducation un moyen d’améliorer leurs conditions de vie.⁴⁷ Il n’y avait pas d’inconvénient, selon Carrey Francis, à ce qu’un Africain touche un salaire quatre fois moindre que celui d’un Européen pour une tâche équivalente, dans la mesure où leurs modes de vie ne généraient pas les mêmes besoins. Cette question centrale de la reconnaissance de la valeur des diplômés avait entraîné un conflit ouvert avec les enseignants de l’Alliance, dont plusieurs comme Eliud Mathu, avaient démissionné. Premier enseignant africain à être recruté à l’Alliance en 1929, Mathu avait aussi été l’un des vingt premiers élèves de l’école en 1926. Après avoir étudié à Fort Hare entre 1932 et 1934 et réussi l’examen d’entrée à l’université, il était retourné enseigner l’histoire à l’Alliance tout en passant une licence par correspondance. En 1938, il avait été admis à l’université d’Exeter, où il avait préparé un diplôme d’éducation, avant de poursuivre pendant une année ses études d’histoire à Balliol College d’Oxford à l’invitation de Margery Perham. À son retour à l’AHS en 1940, Carrey Francis qui venait d’être nommé directeur, avait refusé de reconnaître son nouveau diplôme en l’augmentant et en lui attribuant un logement identique à ceux des enseignants européens de l’école, souvent moins qualifiés que lui. Eliud Mathu avait alors démissionné pour ouvrir sa propre école dans son village d’origine à Waithaka.

Loin d’être symbolique, la quête des diplômes universitaires était chez les Africains de la colonie, motivée par une volonté légitime de reconnaissance sociale et économique dans une société coloniale qui les marginalisait. Aveuglé par son paternalisme raciste et incapable de prendre en considération les changements politiques et sociaux qui visaient précisément à faire émerger une élite africaine éduquée, Francis fustigeait les politiques universitaires métropolitaines et notamment les bourses d’études à l’étranger qui renforçaient l’obsession des diplômes et des titres universitaires chez les jeunes Africains.

Les Africains les mieux éduqués du Kenya - ceux qui ont réussi le certificat d’études et plus particulièrement ceux qui sont passés par Makerere - exercent rarement une véritable

⁴⁶ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Higher Education for Non-European Students to East Africa*, 28 août 1948.

⁴⁷ Benjamin Kipkorir, *Biographical Essays on Imperialism and Collaboration in Colonial Kenya*, Nairobi, Kenya Literature Bureau, 1980, p. 146.

profession. Cette situation est tout à fait déplorable. La principale raison en est que ces personnes, au lieu de se mettre au travail, enchaînent les formations à l'étranger. Lorsqu'elles ont terminé une formation, elles en demandent une nouvelle. Certaines de ces formations ne sont pas adaptées et représentent une perte de temps, ou pire, un grand gaspillage d'argent. Par leur faute, ces hommes sont empêchés et parfois dans l'incapacité de prendre les emplois auxquels ils étaient destinés et qui sont tellement nécessaires. Je n'en connais aucun qui ait vraiment profité d'une formation à l'étranger. Certains sont rentrés blessés et d'autres brisés. Même ceux qui ne parviennent pas à partir sont touchés; ils sont profondément déçus et leur esprit se détourne de leur travail.⁴⁸

Dans le contexte raciste du Kenya, l'obtention d'une qualification universitaire relevait d'un processus d'émancipation, à la fois social, politique et économique. C'est précisément à travers l'acquisition de ces titres universitaires que les Africains de la colonie, traités comme d'éternels enfants, cherchaient à s'imposer comme des adultes responsables, capables d'assumer les mêmes fonctions et responsabilités que les Européens. La surdité des autorités coloniales et de ceux qui, à l'instar de Carrey Francis avaient la charge de former les Africains, n'a pas empêché la jeunesse de la colonie d'affirmer ses ambitions et de défier l'ordre colonial.

3.L'éducation comme source d'émancipation : les ambitions universitaires des Africains

Responsables métropolitains et coloniaux s'opposaient sur la nature et la finalité des formations supérieures proposées aux étudiants africains : instrument privilégié de la modernisation des territoires coloniaux, pour les premiers, elles étaient jugées inutiles, voire abjectes par la plupart des administrateurs coloniaux qui considéraient que Makerere, fournissait un nombre suffisant de cadres africains employables dans la colonie et qui étaient surtout convaincus que les Africains n'étaient pas capables de suivre des études en métropole⁴⁹. Bien au-delà de la simple question de la reconnaissance, l'accomplissement et la réussite de ces trajectoires savantes, matérialisées par l'acquisition d'un titre universitaire, relevaient, dans le contexte racial du Kenya, de la revendication à la fois sociale, économique et politique.

Les ambitions des Africains à l'épreuve des politiques de modernisation coloniale

⁴⁸ KNA, Nairobi, ED/1/2743. Note de Carey Francis, le 30 décembre 1953.

⁴⁹ KNA, Nairobi, CNC/7/257. *Higher Education, op. cit.*

La mise en œuvre des politiques de modernisation des colonies a entraîné un afflux d'Européens dont le nombre est passé au Kenya de 30 000 à 50 000 entre 1948 et 1952. Employés par des compagnies internationales ou par l'administration, ces nouveaux arrivants étaient en concurrence directe avec les diplômés africains sur un marché du travail tendu, que les autorités coloniales cherchaient à protéger en limitant l'accès des Africains aux études supérieures et en maintenant une étroite ségrégation entre les populations de la colonie. Les revendications africaines en matière d'éducation dénonçaient la faiblesse des opportunités qui leur était offertes et qui les maintenaient dans une situation de domination, comme on peut le lire dans une pétition adressée par les habitants du district de Kiambu, dans la province centrale, au Sous-secrétaire d'État aux colonies, en visite au Kenya en 1946 :

Aujourd'hui alors que la domination et le zèle des missionnaires s'affaiblissent, tant dans leur influence que dans leurs ressources financières, leurs activités sont d'une part destinées aux colons, le gouvernement virtuel de la colonie, et d'autre part aux Africains non formés et à moitié éduqués ainsi qu'à la masse des Africains illettrés. Dans ces conditions, nous sommes sur le point d'être entraînés au niveau le plus bas. La haine raciale risque fort de décider de la nature et du degré de développement de l'éducation. Les efforts des Africains seront toujours interprétés en termes de politique. Les Africains éduqués restent découragés par des salaires faibles, ce qui ne fait qu'affaiblir leur sens des responsabilités et des devoirs à l'égard de leurs compatriotes africains. Enfin le marché du travail reste un élément déterminant dans la durée de la scolarisation des enfants africains.⁵⁰

L'année précédente, un membre du LNC du Nyanza avait adressé une lettre au Secrétariat de la colonie, dans laquelle il en appelait à L'Empire pour défendre les droits et les intérêts éducatifs des Africains :

À moins que le destin du Kenya soit de servir de réserve, pour l'ensemble du continent, de spécimens de musée de l'ancienne Afrique, rien ne peut justifier ces restrictions abusives [...] Les Africains méritent d'être formés pas seulement parce que tel bureau ou telle institution a besoin de leurs services, mais pour le progrès social de l'ensemble du pays. [...] Si nous plaçons le développement futur du Kenya au cœur de notre réflexion, il apparaît que ce sont les étudiants africains qui ont le plus besoin d'aller étudier à l'étranger pour combler leur retard et afin d'assurer leur assimilation de la culture occidentale. Les Européens ont en revanche moins besoin d'aller à l'étranger dans la mesure où ils ont déjà la culture occidentale chez eux et dans leur sang. Nous sommes aussi des héritiers

⁵⁰ PRO, Londres. CO/533/544/2. Pétition des habitants du district de Kiambu au Sous-secrétaire d'État aux colonies lors de sa visite en Afrique de l'Est.

britanniques et nous avons le droit de réclamer le meilleur de ce que l'Empire peut offrir pour l'avancement de ses peuples.⁵¹

Cette rhétorique nouvelle, qui fait écho au projet de communautés impériales structurées par des valeurs communes et mobilisée par Londres, témoigne du degré de conscience politique des élites africaine pour lesquelles le développement progressif d'établissements universitaires était déjà trop tardif face à l'urgence de la formation d'Africains qualifiés et de citoyens responsables. Un jeune Kenyan, Mugo Gatheru, dont le visa pour partir étudier aux États-Unis avait été refusé, avait dénoncé le manque d'opportunités d'éducation comme un facteur de discrimination raciale :

Bien que nous aimions Makerere et que nous désirions son succès et tout ce qu'il y a de mieux, nous nous opposons fermement à l'idée que l'éducation dispensée à Makerere est tout ce dont nous avons besoin. Nous réclamons les mêmes opportunités dans les mêmes termes que les autres races. Nous approuvons tous l'idée de voir un jour Makerere devenir une université mais, en attendant, nous ne devons pas être privés de la chance d'aller étudier dans les universités britanniques ou d'autres pays.⁵²

À l'instar du Mugo Gatheru, qui a raconté sa quête d'éducation dans un ouvrage autobiographique⁵³ les jeunes Kenyans n'ont pas attendu que Makerere délivre ses premiers diplômes pour décrocher des titres universitaires. La trajectoire des quinze jeunes gens qui ont terminé leur scolarité à l'Alliance High School, en 1945, au moment où la commission Asquith rendait son premier rapport sur le devenir des universités africains, est révélatrice des limites des programmes de modernisation des colonies, largement en deçà des ambitions de cette jeunesse.

*La promotion des notables*⁵⁴

Pour la majorité des Africains qui avaient franchi toutes les étapes de la sélection scolaire coloniale, Makerere qui ne délivrait pas encore de diplômes universitaires, était en 1945, pratiquement la seule voie possible pour poursuivre des études au-delà du secondaire. Une poignée de jeunes Kenyans avait étudié à l'étranger avant-guerre, en Afrique du Sud ou même aux États-Unis et était rentrés au Kenya auréolés de leurs diplômes comme Eliud Mathu ou Mbiyu Koinange, l'Africain alors le plus diplômé avec une maîtrise de l'université de Columbia. Les trajectoires de ces pionniers ont assurément marqué les esprits des jeunes élèves

⁵¹ KNA, Nairobi, PC/NZA/3/6/162. Lettre du 30 juin 1945.

⁵² *East African Standard*, article de Mugo Gatheru, 10 avril 1946.

⁵³ Mugo Gatheru, *Child of Two Worlds*, Londres, Routledge and Kegan, 1963.

⁵⁴ Hélène Charton, « Colonial Youth at the Crossroads: Fifteen Alliance 'Boys » in Andrew Burton and Hélène Charton, *Generations past : Youth in East African History*, Athens, Ohio University Press, 2010, p. 121-155.

de l'Alliance qui terminaient leurs études secondaires en 1945, comme se le rappelle l'un d'entre eux :

Ce groupe de quinze était très ambitieux. Un de nos professeurs était Eliud Mathu, le conseiller législatif désigné par le gouvernement. Et Koinange venait de rentrer au Kenya. Nous avons tous le sentiment que nous avons besoin d'une éducation universitaire. Tous, les quinze que nous étions.⁵⁵

Tous les étudiants de cette promotion à l'exception d'un seul ont passé et réussi le concours d'entrée à Makerere. Julius Gecau qui considérait qu'il n'était pas acceptable qu'un étudiant en médecine de Makerere suive sept années d'études pour devenir seulement auxiliaire médical et non médecin avait refusé d'y poursuivre son cursus. Après avoir réuni les fonds nécessaires à ses études, grâce à un fructueux trafic de *chang'aa* (alcool local), il était parti étudier en Inde en 1949, où après deux ans il avait obtenu une bourse d'une fondation privée (*MP Shah Scholarship*) pour préparer un diplôme d'économie. Grâce à des contacts au sein de l'église presbytérienne, il s'est inscrit en MA d'économie à l'Université de Chicago, puis a terminé avec le diplôme de la London School of Economics de Londres, avant de rentrer au Kenya en 1957⁵⁶. Deux autres de ses camarades de l'Alliance High School qui avaient pourtant réussi l'examen d'entrée à Makerere ont préféré étudier en Afrique du Sud. Njoroge Mungai et Lewis Kimani Waiyaki (fils du chef Waiyaki et neveu d'Eliud Mathu), ont tous deux suivi une formation pré-médicale à Fort Hare. Waiyaki a poursuivi ses études à l'université de St Andrews, en Grande-Bretagne, d'abord comme étudiant privé, puis à partir de 1955 comme boursier du gouvernement. Mungai a quant à lui continué à Stanford, aux États-Unis. Il est retourné au Kenya en 1959, après avoir réalisé son internat à MacGill de manière à pouvoir exercer la médecine dans la colonie. Ils sont les deux premiers médecins africains du pays⁵⁷.

Même pour ceux qui avaient choisi d'intégrer Makerere, les études à l'étranger continuaient d'être un horizon. Julius Kiano a ainsi interrompu ses études dès qu'il a obtenu une bourse d'étude dans un petit collège noir de Pennsylvanie. Il a ensuite préparé une licence d'économie grâce à une bourse de l'Antioch College de Yellow Springs, dans l'Ohio, puis a poursuivi en Californie, d'abord à Stanford puis à Berkeley où il a obtenu son doctorat. À son retour dans la colonie, en 1956, il était l'Africain lui plus diplômé.

⁵⁵ Entretien avec Julius Kiano, Nairobi, 15 janvier 2001.

⁵⁶ Entretien avec Julius Gecau, Nairobi, 19 janvier 1999.

⁵⁷ Entretien avec James Njoroge Mungai, Nairobi, 17 janvier 2001.

Trois autres étudiants de cette même promotion ont refusé de prendre un poste d'enseignant à la fin de leur formation à l'Alliance High School et ont poursuivi des études universitaires à Fort Hare en Afrique du Sud. Henry Mulli et Frederic Mati ont reçu une aide financière de l'Akamba Union, tandis que Kyale Mwenda a financé tout seul ses études de maths. Trois autres enfin ont obtenu des bourses d'études en Grande-Bretagne après plusieurs années de services dans l'enseignement. Moris Sika Alala a ainsi pu préparer un MA de maths à St. Andrews et Nicholas Othieno a obtenu une licence de science à Durham. Après la suspension de sa bourse à New Battle Abbey College, après deux échecs, Humphrey Kibuga Munene a décidé de rester en Angleterre pour terminer ses études⁵⁸.

À la différence des étudiants kenyans qui ont entrepris des études à l'étranger avant la Deuxième guerre mondiale - notamment en Afrique du Sud - et qui pour la plupart étaient des fils de chefs, cette promotion de l'Alliance High School apparaît beaucoup plus diversifiée sociologiquement. Le point commun à cette première élite éduquée, à l'Alliance comme à Makerere est son contact étroit avec la société et l'administration coloniale. Le recrutement dans ces établissements reflète l'inégale implantation des ressources coloniales dans l'ensemble du territoire, privilégiant l'ouest et le centre où étaient installés en majorité, missionnaires et colons fournissant travail et écoles.

Le parcours singulier de ce groupe d'élèves de l'Alliance, dont 10 sur 15 ont obtenu un diplôme universitaire à l'étranger, pour la majorité en dehors du parcours colonial classique, permet de mesurer la distance séparant les aspirations de cette jeunesse en quête de reconnaissance et la place qui leur était assignée dans la colonie par ceux qui avaient la charge de l'éducation. Leur détermination à obtenir des titres universitaires montre également à quel point les programmes de modernisation et de formation des Africains incarnés par les universités Asquith étaient à la fois trop tardifs et trop modestes pour combler leur soif d'éducation. Leurs trajectoires, qui se déroulent pour la plupart, en dehors du format des communautés impériales, telles qu'elles avaient été pensées par les réformateurs britanniques de l'après-guerre pour sauver l'Empire, traduisent l'échec de ces dynamiques réformatrices doublement déjoué par les administrateurs coloniaux et les étudiants africains. Si l'émergence d'un *Homo Africanus Academicus* est bien d'actualité au lendemain de la guerre, son développement est davantage attribuable à l'adaptation de la jeunesse africaine aux transformations socio-économiques qu'à la réussite du projet de formation académique métropolitain.

⁵⁸ Hélène Charton « Colonial Youth at the Crossroads? »; art. cit.

Conclusion

Le retour sur ce moment particulier de la fin de la guerre, qui inaugure une ère nouvelle pour les colonies, permet de mettre en lumière les temporalités conflictuelles à l'œuvre qui ont participé de l'échec des politiques de modernisation, comme l'avait déjà souligné Frederick Cooper au sujet de l'émergence problématique de l'*Industrialised man*. L'*University man* ou *Homo Africanus Academicus* porte en lui les mêmes contradictions. Le projet de formation des Africains, illustré par les universités Asquith, s'inscrivait dans une certaine durée, puisqu'il s'agissait, au-delà des qualifications universitaires, de faire émerger une élite occidentalisée et anglophile, fer de lance de la modernisation politique, sociale et économique des colonies. Ce lien impérial redéfinissait un nouvel ordre non plus basé sur les distinctions raciales mais sur la différenciation sociale, incarnée par les élites africaines éduquées.

Un tel projet menaçait l'ordre colonial du Kenya. Dans cette colonie, l'éducation des Africains était un instrument de contrôle de préservation d'une société coloniale, basée dès son origine sur l'exclusion et le racisme brutal garantissant l'hégémonie sociale, politique et économique d'un colonat blanc minoritaire peu enclin à renoncer voire à partager ses privilèges. Malgré la volonté de l'administration coloniale de maintenir les Africains dans une éternelle position de subalternité, les changements sociaux produits par la domination britannique ont nourri le désir d'émancipation des Africains des colonies, dont l'éducation supérieure était l'une des voies. La quête des diplômes universitaire, illustrées par les trajectoires des élèves de la promotion 1945 de l'Alliance est symptomatique de cette volonté. L'acquisition d'un titre universitaire universellement reconnu bousculait les principes de la domination coloniale basée sur l'inégalité des statuts entre colonisateurs et colonisés, en ouvrant notamment la voie à des revendications professionnelles et salariales. Dès lors que les Africains avaient accès aux mêmes qualifications que les autres populations de la colonie (notamment européennes), leur marginalisation, sociale, politique et économique, était difficilement tenable. Le parcours académique de la première élite éduquée du Kenya défiait à la fois l'ordre colonial mais également les projets de modernisation métropolitains.

Les universités Asquith et les programmes de bourses de formation en métropole ont contribué à élargir les opportunités de formation des populations colonisées, tout en aiguisant les ambitions d'une frange de la population africaine et sa volonté de bousculer les frontières de l'ordre colonial. L'émergence d'un *Homo Africanus Academicus*, en dehors des cadres et du modèle académique impérial, grâce aux opportunités d'éducation offertes en Inde, aux États-Unis et plus tard en Europe de l'Est, témoigne de l'échec des politiques de modernisation à

travers l'avènement d'une élite post-coloniale. Il était, en effet, plus facile de réformer l'idée de l'Empire que l'Empire lui-même, d'élaborer des communautés impériales imaginées plutôt que de modifier les structures et les fondements d'un ordre colonial solidement établi. Les résistances et le remodelage des injonctions métropolitaines, à la fois par les tenants de l'ordre colonial et les nouvelles élites africaines, confirment, la fragilité de l'idée d'Empire au lendemain de la guerre.