HAL
open science

Introduction au système éducatif du Kenya : l'évolution de la place des femmes au sein du système, éléments d'explications historiques, 1925-1985

Hélène Charton

▶ **To cite this version:**

Hélène Charton. Introduction au système éducatif du Kenya : l'évolution de la place des femmes au sein du système, éléments d'explications historiques, 1925-1985. Histoire. 1994. ⟨dumas-01262184⟩

HAL Id: dumas-01262184

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01262184v1

Submitted on 27 Jan 2016

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.

Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Hélène CHARTON

INTRODUCTION AU SYSTEME EDUCATIF DU KENYA:

l'évolution de la place des femmes au sein du système, éléments d'explications historiques: 1925-1985

Mémoire de maîtrise d'Histoire, sous la direction de Madame Coquery-Vidrovitch.

Réalisé avec la contribution scientifique et financière de l'IFRA (Institut Français de Recherche en Afrique), à Nairobi, Kenya.

Université de Paris VII. U.E.R de géographie, histoire et sciences de la société.

Année universitaire 1993-1994

Hélène CHARTON

INTRODUCTION AU SYSTEME EDUCATIF DU KENYA:

l'évolution de la place des femmes au sein du système, éléments d'explications historiques: 1925-1985

Mémoire de maîtrise d'Histoire, sous la direction de Madame Coquery-Vidrovitch.

Réalisé avec la contribution scientifique et financière de l'IFRA (Institut Français de Recherche en Afrique), à Nairobi Kenya.

IFRA

IFRA001969

No. d'inventaire

Date 18.09.97

KE/CHA T 344.07

Université de Paris VII. U.E.R de géographie, histoire et sciences de la société.

Année universitaire 1993-1994

J'adresse de vifs remerciements à toute l'équipe de l'IFRA à Nairobi, dont le soutien et les conseils m'ont été du plus grand secours. Je remercie également tous ceux qui d'une manière ou d'une autre ont contribué à la progression de ma recherche au Kenya. Merci également à François pour sa patience des derniers temps...

INTRODUCTION AU SYSTEME EDUCATIF DU KENYA:

l'évolution de la place des femmes au sein du système, éléments d'explication historique: 1925-1985.

INTRODUCTION 1

Première partie: les fondements historiques du système éducatif kenyan 6

A- L'établissement du pouvoir britannique et ses conséquences sur la politique éducative de la colonie. 7

1- L'établissement de l'administration coloniale: une colonie de peuplement 7

2- Une société de "races" 13

3- Les traits caractéristiques du système scolaire de la colonie 18

B- Le monopole des missionnaires en matière d'éducation 25

1- Gouvernement indirect et l'éducation 25

2- L'implantation des missionnaires sur le territoire 30

3- La collaboration entre les missions et le gouvernement. 37

C- Les Africains et les écoles 46

1- L'éducation traditionnelle 46

2- Les réactions africaines face à l'école 48

3- Les initiatives des Africains 48

Deuxième partie: L'éducation des filles à l'époque coloniale 55

A- L'évolution des objectifs de l'administration coloniale 55

1- La place des femmes dans la société traditionnelle 56

2- Les efforts gouvernementaux pour développer l'éducation des filles 61

3- L'éducation informelle 65

B- Le système d'éducation classique 70

1- L'extension de l'éducation des filles et ses limites 70

2- Les spécificités du système d'enseignement féminin 82

3-Les débouchés professionnels 90

C- L'exemple de Mukumu girls school 96

1- L'enseignement catholique 96
2- L'installation des missionnaires à Mukumu 97
3- La création de Mukumu Girls school 98

Troisième partie : L'indépendance du pays, ruptures et continuités 102
A- Les objectifs éducatifs du gouvernement de la République du Kenya. 102
1- Les prémices de l'indépendance 102
2- Les objectifs du nouveau gouvernement 109
3.- Traits administratifs du système éducatif du nouvel État 117
B- Étude quantitative et qualitative du système scolaire 119
1- L'inadaptation du système 119
2- Les tentatives de réformes 132
C-La place des femmes dans le nouvel État indépendant 144
1- L'évolution de leur scolarisation: 144
2- Étude de cas: Mukumu girls schools 146
3- La nouvelle place des femmes dans la société 158

CONCLUSION 164

SOURCES et TRAVAUX 167
I- Sources originales 168
A- Rapports Officiels 168
B- Rapport spéciaux 170
C- Sources d'archives 171
D- Journaux consultés 172
E- Sources orales. 172
II- Travaux 172
A- Histoire générale du Kenya 172
B- Histoire de l'éducation, ouvrages généraux 173
C- Education au Kenya 173
D- Sur les rapports entre école et religion 175
E- La scolarisation des filles. 175

ANNEXES 177
A- Repères chronologiques. 178
B- Internats de filles dans les stations missionnaires du Kenya en 1925 180
C- Evolution de la scolarisation des filles par rapport à celle des garçons entre 1949 et 1979. 181
1- Répartition au niveau des écoles primaires 181
2-Répartition au niveau des écoles secondaires 181
D- Photographies de Mukumu Girls Secondary School 182

INTRODUCTION

Le système éducatif d'un pays est un enjeu de première importance. C'est par son biais que les jeunes générations sont façonnées, intègrent les valeurs de leur société, et y trouvent leur place en tant qu'éléments actifs. Cependant la scolarisation pour tous est un phénomène récent dans les pays industrialisés, elle n'a qu'un siècle en France et est encore plus jeune au Royaume-Uni.

Dans les pays d'Afrique anciennement colonisés, la question scolaire est essentielle, mais également très complexe. Avec leur accession à l'Indépendance, dans les années 1960, les pays africains ont dû se forger une identité et un nouveau système de valeurs, dans lequel s'inscrivent leurs systèmes éducatifs; ils ont également été dans l'obligation de repenser entièrement ces derniers par rapport à l'héritage colonial. Il ne faut pas non plus perdre de vue que ce sont des pays dont la population est extrêmement jeune, et ces systèmes éducatifs ne doivent pas seulement réfléchir des valeurs, mais surtout donner à chacun un rôle économique dans ces sociétés. Les puissances coloniales ont introduit dans leurs colonies leurs propres schémas éducatifs, sans se soucier de leur adaptation aux conditions de ces territoires: le présupposé dominant dans l'esprit des Européens étant qu'il n'y avait pas d'éducation dans ces pays, ils niaient ainsi tous les systèmes d'éducation traditionnelle fortement ancrés dans les sociétés africaines. Les puissances coloniales ont ainsi projeté leurs valeurs sur des sociétés étrangères et façonné par leur propre éducation des millions d'individus. Dans les années 1960, l'héritage est très lourd, et on peut se demander dans quelle mesure les pays qui viennent d'accéder à l'indépendance ont les moyens de repenser leurs systèmes éducatifs, toutes les figures émergentes sont en effet passées par les écoles coloniales.

Notre étude traite de la question du système éducatif du Kenya. C'est une colonie britannique aux traits particuliers puisqu'il s'agit d'une colonie de peuplement, c'est à dire que la présence blanche y a été très importante à travers les planteurs et les

fermiers. L'arrivée de cette communauté sur le territoire du Kenya a eu des implications éducatives de taille. La société coloniale s'est organisée suivant les races, c'est ce que l'on a appelé le "développement séparé"; les Africains ont ainsi leur propre système scolaire pris en charge par les missions, leur instruction est très limitée, qualitativement et quantitativement. Un tel système a bien évidemment généré de nombreuses frustrations.

En 1963, le Kenya accède à l'indépendance, après une crise politique majeure. Nous voulons montrer ici le poids du système scolaire colonial dans la définition de la nouvelle politique scolaire de la République du Kenya. L'instruction de type occidental ~~aux~~ dispensée aux Européens a servi de référence pour les Africains pendant toute la période coloniale car ceux-ci ne recevaient qu'une instruction élémentaire fortement orientée vers des savoir-faire pratiques. A l'indépendance, le pays rejette l'ordre colonial et ses inégalités et veut instaurer un système scolaire moderne et non restrictif; ce sont les modèles occidentaux et britanniques qui s'imposent en la matière. Cela s'explique par le souci de se libérer des entraves établies par la puissance coloniale et de se placer sur un pied d'égalité face cette dernière en proposant à ses enfants les mêmes modèles éducatifs, ce qui leur avait été refusé pendant soixante-dix ans. Mais ce choix n'est pas forcément adapté aux exigences économiques du pays, et la passion des premières années de la République ont fortement compromis la viabilité du système, aujourd'hui tout à fait sclérosé et en crise. Le Kenya est l'un des pays africains où le taux de scolarisation est des plus élevés; un système éducatif qui ne fonctionne pas est une menace permanente pour l'ordre social et politique du pays.

Il nous a semblé ici important de faire une synthèse de l'évolution du système scolaire au Kenya, en articulant la situation explosive actuelle à la période coloniale, cette dernière permettant d'expliquer beaucoup de choses. Dans la mesure du possible, nous avons essayé d'aborder ces questions sous l'angle de la scolarisation des filles. Leur cas est une bonne illustration du paradoxe auquel on aboutit après l'Indépendance au Kenya. Ce sont les filles qui ont le plus bénéficié de l'extension du système scolaire dans la République du Kenya, mais paradoxalement leur place dans la société n'a pas beaucoup évolué et aurait peut-être même reculé par rapport à la situation de l'époque coloniale. En 1963, elles se voient privées de

leur représentation politique alors qu'elles étaient présentes au Conseil législatif dans les années précédentes. Cela nous permet également de mieux cadrer notre recherche dont le champ d'investigation est large.

Si le problème scolaire est de plus en plus aigu au Kenya, il semble que l'historiographie ait tendance à stagner. Dans les années 1970, les ouvrages sur la question scolaire sont abondants, mais ils n'ont pas le recul nécessaire pour aborder les questions post-coloniales, le système est de toute façon en pleine mutation à l'époque et il est délicat d'y voir clair. Ces ouvrages sont des lectures critiques des systèmes éducatifs de l'époque coloniale. Cette abondance dans les publications s'explique par un certain engouement intellectuel en Europe et dans les pays industrialisés pour ces questions. Une autre tendance plus récente domine l'historiographie, elle se situe dans la mouvance des institutions internationales du type Banque Mondiale. Ces analyses privilégient le quantitatif et si elles ont le mérite d'être récentes, elles s'intéressent seulement à la période post-coloniale. Notre étude dans ces perspectives historiographiques tente de faire une synthèse intermédiaire entre ces différents courants, afin de souligner l'articulation à nos yeux essentielle entre la période coloniale et la République du Kenya. D'autre part, l'historiographie française est sur cette question très limitée pour ne pas dire inexistante, cette étude même limitée peut permettre l'émergence d'un nouveau point de vue sur ces questions. Pour mener cette recherche nous avons eu recours à différents types de sources qu'il convient de présenter ici de façon critique.

Les ouvrages publiés comme on l'a vu sont inscrits dans des courants de pensée bien définis. Les ouvrages kenyans des années 1970, sont empreints de passion par rapport à l'époque coloniale et s'ils présentent un point de vue tout à fait intéressant, ils sont fortement dominés par les courants passionnels bien légitimes à l'époque. Existent aussi des ouvrages d'universitaires américains, écrits à la même époque, eux aussi tributaires de l'idéologie tiers-mondiste très en vogue à l'époque. Les analyses récentes à orientation économique présentent un intérêt scientifique certain, bien qu'elles souffrent souvent d'un manque de recul historique.

Les textes officiels ont été abondamment utilisés au cours de cette recherche. Pour l'époque coloniale ils renvoient aux valeurs et idées dominantes de l'époque, mais reflètent tout à fait le climat idéologique de la période même si certains propos peuvent nous paraître choquants. Les textes émis par les autorités de la République du Kenya, n'échappent pas non plus à la coloration idéologique. Ces documents ont été récoltés sur place au cours d'un séjour de deux mois au Kenya entre février et mars 1994. Un certain nombre d'obstacles matériels, difficultés d'obtenir les autorisations nécessaires, absence de centralisation des documents, durée limitée du séjour, ne nous ont pas toujours permis de consulter l'ensemble des documents souhaités; il existe des lacunes, nous en avons parfaitement conscience. Nous avons également souhaité compléter notre étude par une recherche de terrain de trois semaines, dans l'Ouest du pays dans la Western Province, à Kakamega. Il s'agit de l'étude d'une école catholique de filles, primaire et secondaire: Mukumu Girls School, née à l'époque coloniale, et qui est aujourd'hui une importante école provinciale. Les difficultés de terrain se sont révélées plus nombreuses que prévu, les archives provinciales n'étant pas disponibles. Cette étude finalement limitée, permet cependant d'illustrer un discours qui serait autrement trop théorique, et de voir comment s'appliquent à l'échelle d'une école les résolutions gouvernementales et les adaptations historiques du système éducatif du pays. Pour mener cette étude, nous nous sommes appuyés sur quelques documents d'archives du district, mais surtout sur des enquêtes orales et des questionnaires diffusés auprès des étudiantes.

Nous avons conscience des limites de cette étude, étant donnés les problèmes économiques et sociaux du pays soulevés par les questions éducatives. Nous avons donc essayé de ne pas tomber dans le travers d'une étude trop théorique, et cela passe par l'évocation de certaines questions que nous n'avons malheureusement ni eu le temps ni les moyens scientifiques et matériels d'aborder.

Pour tenter de fournir des explications historiques aux dysfonctionnement du système éducatif du Kenya, nous avons organisé notre recherche selon trois axes. Il est dans un premier temps essentiel de bien définir les cadres de la société coloniale et

son mode d'organisation qui donne également sa forme au système éducatif du pays; trois points de vue sont abordés qui correspondent aux trois groupes dominant les structures sociales du pays, suivant les intérêts que chacun poursuit. Il s'agit de la communauté des administrateurs et des colons[1], de celle des missionnaires dont le rôle est prépondérant pour les questions éducatives, et enfin de celle des Africains abordé ici en troisième position, car ils subissent les politiques des deux groupes précédents sans avoir voix au chapitre. A partir de ces cadres, nous envisagerons la façon dont s'organise l'instruction des Africains, sous l'angle de la scolarisation des filles; quels sont dans ce domaine les objectifs recherchés par les autorités coloniales, l'étendue et les structures de cette instruction; l'étude de cas de Mukumu Girls school pendant cette période, nous permettra de saisir au niveau d'une école, ces structures. Au regard de ce lourd héritage colonial, nous pourrons alors analyser les choix éducatifs réalisés par les autorités gouvernementales de la République du Kenya et voir comment ils débouchent sur un blocage du système scolaire du pays en dépit des nombreuses tentatives d'aménagement. L'évolution de la place des femmes dans la nouvelle société nous paraît un bon observatoire pour mesurer le gouffre qui s'est creusé entre l'extension de leur scolarisation et la faiblesse de leur intégration à la société, cela étant révélateur dans une perspective plus large de l'inadéquation du système scolaire. L'étude de l'évolution de l'école de Mukumu nous fournira un nouveau témoignage en ce sens.

---

[1]Nous avons délibérément choisi de traiter ce complexe ensemble, car nous verrons que les décisions prises sont le compromis de négociations entre ces deux groupes et que globalement, les colons réussissent à infléchir dans leur sens les décisions du Colonial Office.

Première partie: les fondements historiques du système éducatif kenyan.

Le système éducatif d'un pays est le reflet de ses valeurs et de ses aspirations sociales; son objectif est de préparer les jeunes générations à trouver leur place dans une société et à participer activement à sa construction. Avec l'établissement du pouvoir colonial au Kenya, un nouvel ordre social voit le jour. Il s'agit d'étudier ici les traits dominants de cette société afin de comprendre les objectifs et le mode de fonctionnement de son système éducatif.

La politique coloniale britannique fait preuve d'un grand pragmatisme, les principes qui la gouvernent sont guidés par le contexte social et politique de la Grande Bretagne. Ces principes sont l'autosuffisance, les colonies doivent produire leur propre revenu et ne jamais être un fardeau pour la métropole; le principe de gouvernement indirect, le gouvernement colonial fait reposer une partie du pouvoir sur des corps intermédiaires, les chefs locaux, les sociétés missionnaires par exemple; enfin le dernier principe est celui du "trusteeship", justification théorique du paternalisme que manifeste l'administration coloniale auprès des Africains. Ces principes sont déterminants dans l'élaboration du système d'enseignement du pays.

Il s'agit ici de dégager les objectifs éducatifs de chacun des trois groupes qui forment la société de la colonie du Kenya; la société coloniale (administrateurs et colons), les missionnaires et les Africains.

A- L'établissement du pouvoir britannique et ses conséquences sur la politique éducative de la colonie.

1- *L'établissement de l'administration coloniale: une colonie de peuplement.*

Il est important de préciser ici les cadres historiques de l'établissement du pouvoir britannique. Ceci permet de comprendre les principes qui dominent la politique coloniale du pays et ses conséquences sur son système scolaire.

Les étapes historiques[2]

L'Océan Indien est dans la sphère d'influence des Britanniques depuis le XIXème siècle. Alliés au Sultan de Zanzibar, les Britanniques protègent les routes commerciales de l'océan et assurent dans la région un minimum de stabilité politique.

Un certain nombre d'événements relevant de la politique internationale vont amener l'Angleterre à s'impliquer davantage dans la région. Avec l'abolition de l'esclavage en 1873 à Zanzibar et sur la région côtière, les Britanniques doivent renforcer leur contrôle sur la région pour maintenir le commerce et faire appliquer la loi. Ainsi un Consul général britannique est nommé à la tête de l'île, et Zanzibar devient protectorat de la Couronne en 1890. D'autre part, à la fin du XIXème siècle, les puissances européennes se partagent l'Afrique. L'Allemagne obtient par les traités de 1886 et 1890 (traité d'Héligoland) le Tanganyika: cela signifie pour les Britanniques, la fermeture des routes commerciales du Sud de l'Océan Indien et la réorientation de leur activité vers l'intérieur c'est-à-dire la côte kenyane. On commence alors à songer à l'opportunité d'une voie commerciale reliant l'Océan au Lac Victoria à travers le Kenya. Les Anglais sont également présents en Ouganda; dans cette région la concurrence est sévère avec les Français qui progressent par l'Est vers les sources du Nil. Le contrôle de la vallée du Nil représente un intérêt stratégique de

---

[2]Voir Sheffield (J.R.) Education in Kenya, an historical study,"The foundations of Education in kenya", Teachers College Press, 1973.

haute importance, il permet d'assurer une continuité entre les différentes possessions de la Couronne, en effet les Britanniques sont présents en Égypte depuis 1882. Ainsi le territoire du futur Kenya compris entre le Lac Victoria et l'Océan Indien permet d'établir un lien entre l'océan et la vallée du Nil et de donner une certaine unité à la région.

C'est dans ce contexte que les Britanniques créent la compagnie commerciale de la "British East Africa Association" qui devient en 1888 une compagnie à charte et prend le nom de l'"Impérial East Africa Company" (IEAC) sous la direction de Lord Lugard[3]. L'objectif assigné à la IEAC est de maintenir sur le territoire une présence effective et autant que possible un ordre. Cependant les difficultés financières de la compagnie et sa faiblesse en hommes et en moyens pour occuper effectivement une aire géographique si vaste amènent les autorités coloniales à la racheter en 1893. L'Ouganda est déclaré protectorat en 1894; un an plus tard naît l'"East Africa Protectorat" (EAP) qui s'étend jusqu'à l'Océan Indien en incluant l'Ouganda. En 1895 commencent les travaux de l'"Uganda Railway" reliant la côte de l'Océan Indien, à partir de Mombassa, au lac Victoria via Kisumu puis Kampala, ils sont achevés en 1901. L'ouverture de cette voie à travers les hauts plateaux du pays modifie considérablement les données géographiques de la région, il devient dès lors possible de pénétrer vers l'intérieur des terres, d'exploiter les ressources du territoire et d'intensifier les échanges entre l'océan et les terres. La construction du chemin de fer amène sur le territoire des milliers d'Indiens venus pour travailler sur ce chantier[4].

Le principe de "Self reliance"

Il s'agit d'un développement autonome du territoire au point de vue financier. Le Trésor s'est trouvé impliqué dans les affaires

---

[3]Frédéric Lugard est à l'origine du concept de Gouvernement indirect, on trouve les contours de sa pensée dans deux de ses écrits: Political Memoranda, 1906 et The Dual Mandate in British Tropical Africa, 1922. Voir sur ce point, Bourmaud (D.) Histoire politique du Kenya, Karthala, Paris, 1988, p.8.

[4]La communauté indienne se développe rapidement et devient la première communauté immigrée du pays, à l'Indépendance en 1963, elle compte environ 200000 membres, ce sont eux qui contrôlent le secteur commercial du pays. Sheffiel (J.R.) Education in Kenya, an historical study, 1973, Teachers College Press, Colombia University, p.5.

de la Colonie après le rachat de l'"Impérial East Africa Company" et l'investissement de 6,6 millions de livres sterling dans la construction des 1240km de voies ferrées entre la côte et le lac Victoria. La colonie coûte très cher à la métropole; les critiques se font de plus en plus virulentes de la part des Parlementaires devant l'aide toujours plus importante fournie par le Trésor. Entre 1895 et 1905 la machine coloniale est une machine de conquête et pendant neuf ans elle a englouti un tiers du budget du Protectorat dépassant très largement ses revenus et faisant tripler entre 1896 et 1901 les subsides impériales.

Le Protectorat passe en 1905 de la responsabilité du Foreign Office à celle du Colonial Office; la domination militaire est remplacée par une domination civile efficace. L'objectif est de créer un État colonial autosuffisant et intégré au réseau commercial de l'Empire. L'Angleterre du début du siècle n'est plus aussi prospère qu'autrefois et les premières années du Protectorat ont déjà coûté trop cher; elle sort fortement endettée du premier conflit mondial, ses colonies peuvent lui permettre de dégager les excédents commerciaux qu'elle a du mal à trouver en Europe. Ainsi le schéma classique des échanges coloniaux se met en place au Kenya: l'exploitation et la commercialisation systématique des matières premières. Concrètement, il s'agit de transformer l'économie vivrière d'auto-suffisance du pays en une économie commerciale. En fait le Kenya n'a pas de ressources directement exportables comme le Nigeria ou même une agriculture commerciale comme en Ouganda. C'est ainsi que naît l'idée de faire du Kenya un pays de grandes plantations sur lesquelles viendraient s'installer des colons Européens[5].

Une colonie de peuplement

Dès le début du siècle des familles de fermiers s'installent sur le territoire. Les conditions climatiques très favorables des hauts plateaux du centre du Kenya permettent d'une part l'arrivée d'Européens et d'autre part la mise en place de cultures commerciales. L'arrivée de ces nouveaux occupants est un élément

---

[5]Shefield (J.) Education in Kenya: an historical study, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973, chapître 2.

majeur dans la constitution socio-économique du pays. La société des colons se révèle un véritable groupe de pression capable d'infléchir la politique du Colonial Office en fonction de ses intérêts.

Entre 1897 et 1901 des ordonnances et des décrets sur la terre permettent l'aliénation d'une partie du territoire à des Européens. En 1901 l'"East African Order in Council" précise que "toute terre aliénée doit être terre de la couronne, c'est-à-dire une terre qui n'est pas déjà occupée par des Africains". Certaines terres sont apparemment délaissées notamment les terres des Kikuyus sur les Hauts Plateaux qui ont été quasiment décimés par les épidémies et la sécheresse de 1890, mais la terre leur appartient toujours. En fait cette ordonnance laisse une très grande latitude aux administrateurs coloniaux sensibles aux pressions des colons pour ce qui concerne la vente et la concession des terres, et ne protège que formellement le terroir des populations autochtones. A partir de 1904 les pressions des colons s'accentuent et l'administration coloniale leur cède une partie du territoire Kikuyu au Nord de Nairobi. En fait ces terres ne représentent que 7% du territoire du Kenya ce qui semble peu en comparaison des 49% et 87% alloués aux colons respectivement en Rhodésie et en Afrique du Sud. Mais ces 7% sont 1/5ème des terres cultivables du pays pour une population de fermiers blancs inférieure à 1% de la population totale[6].

En 1903, Sir Charles Eliot, commissaire du Protectorat, affirme la nécessité de réserver les Highlands aux fermiers blancs; il s'agit de faire du Kenya un "White man's country."[7]. Ce dernier encourage l'arrivée massive de colons à partir des années 1903 faisant du Kenya une colonie de planteurs. Des réserves indigènes sont créées pour les Africains chassés des Highlands, leurs terres deviennent Terres de la Couronne et sont allouées aux colons par des baux de 999 ans. On donne à ces méthodes de déplacement de populations, l'élégant nom de "développement séparé". Les colons arrivent de Grande-Bretagne, d'Afrique du Sud ou des autres Dominions, ils sont une centaine en 1903 et un millier en 1915[8]. Les fermes se

---

[6]Sheffield, op. cit. p.6.

[7]Sir Charles Eliot, The East African Protectorate ,London: Edward Arnold,1905; pp:178-179.

[8]Bourmaud (D.) Histoire politique du Kenya, Karthala, Paris, 1988 p.33.

spécialisent dans les cultures d'exportation telles que le thé, le café ou le sisal dont ils finissent par obtenir le monopole. Les Africains sont ainsi rejetés des circuits commerciaux. Les objectifs du Colonial Office pour le développement du Kenya visant à protéger les populations locales s'effacent devant les intérêts des colons soucieux essentiellement de la rentabilité de leurs exploitations.

La politique du "développement séparé" si elle permet le contrôle géographique des populations locales induit également le contrôle de leur activité économique. Il est nécessaire d'entretenir l'appareil d'État qui se met en place, fidèle à son principe d'autosuffisance, le gouvernement colonial introduit donc l'impôt. Celui-ci est double, il s'agit de la Poll-tax, sorte de capitation et la Hut tax, une forme de taxe d'habitation. Mais les Africains ne peuvent pas produire des cultures commerciales, afin d'obtenir des revenus monétaires pour payer l'impôt, ils doivent travailler comme salariés agricoles. Les planteurs ont besoin d'une main-d'oeuvre agricole, très vite le nouvel ordre social est établi, d'une part une classe peu nombreuse de planteurs européens qui possèdent la richesse et les moyens de production et d'autre part une masse de travailleurs agricoles qui produisent sans posséder[9].

En 1919 le "Labour Circular N°1" donne pour mission à l'administration coloniale d'encourager le travail salarié des Africains sur les fermes des planteurs:

> "Tous les administrateurs responsables des zones indigènes doivent, en usant de toute l'influence que leur fournissent les textes légaux, inciter les indigènes hommes et physiquement aptes, à devenir salariés agricoles. Là où les fermes sont situées à proximité d'une zone indigène, les femmes et les enfants devront être encouragés à s'engager également dans le même processus, dans toute la mesure du possible"[10].

Cela illustre parfaitement bien l'alliance entre l'administration coloniale et la communauté des fermiers blancs, alliance qui domine

---

[9]Sur la question des rapports de classe dans le Kenya colonial, voir l'ouvrage de Berman (B.) Control and crisis in colonial Kenya, Eastern African Studies, Heineman, Nairobi, 1990.

[10]Gregory (R) Sidney Webb and East Africa. Labour's experiment with the Doctrin of Native Paramouncy, Berkeley, Los Angeles, University of California, 1962, pp: 28-29.

et explique la politique de l'administration. Ainsi les colons peuvent trouver une main-d'oeuvre bon marché pour travailler sur leurs fermes et le contrôle civil est assuré grâce à l'impôt et le système des réserves.

Cependant certaines voix s'élèvent contre les excès du travail des Africains. Dans les faits ce travail est obligatoire, il peut facilement devenir synonyme de travail forcé. L'expression n'est pas exagérée après l'instauration en 1920 du "Kipandé", sorte de livret ouvrier qui attache les Africains à une terre de colons. En 1911, le Révérend J.H. Oldham, lors de l'"International Missionary Council", adresse au Colonial Office un mémorandum pour s'opposer au travail obligatoire des Africains en soulignant la nécessité de préserver les cadres de la vie traditionnelle et les valeurs tribales. Le travail obligatoire est considéré par les missionnaires comme un grave fléau comme l'écrit le père catholique Stam: "Les fléaux continuaient, la variole apparut et le pays était infesté de recruteurs de main-d'oeuvre"[11]. Cependant les missionnaires reconnaissent la nécessité de développer économiquement le pays et ne peuvent s'opposer ouvertement à la politique coloniale: ils appartiennent à la même fratrie des "Blancs". Leur tâche consiste alors à se battre afin que les Africains obtiennent des conditions de travail satisfaisantes et à "prendre soin de leurs âmes" en établissant des centres évangéliques et des écoles directement sur les plantations.

Londres entend aussi préserver les cadres de la vie africaine pour que le pays ne sombre pas dans un chaos social. Winston Churchill, alors Secrétaire d'État aux Colonies, interdit aux fonctionnaires de participer au recrutement de main-d'oeuvre forcée. Des conflits d'intérêts existent entre le groupe des colons, le gouvernement colonial et les missionnaires; toute mesure politique au Kenya est un compromis souvent bancal entre ces trois forces. Les cadres de l'administration civile qui se met en place sont davantage inspirés par les nouveaux arrivants que par le Colonial Office souvent contraint d'entériner un état de fait.

---

[11]Burgman H: The Way the Catholic Church Started in Western Kenya, Mission book services, Nairobi, p.38

2- Une société de "races".

L'arrivée des colons Européens sur le territoire du Kenya modifie considérablement les données sociales du pays. La société est segmentée, chaque groupe est clairement indépendant des autres, en toute logique, le système éducatif suit cette partition. Les Africains sont confinés dans une position sociale d'infériorité, parce qu'ils sont jugés inférieurs et leur position sociale justifie ce jugement aux yeux des Européens.

Le regard des Européens sur les Africains.

L'état d'arriération dans lequel se trouvaient les populations locales avant l'arrivée des Européens est fréquemment mis en avant pour mieux souligner les progrès apportés par la civilisation occidentale. C'est le genre de discours que l'on trouve dans le rapport Phelps-Stokes de 1925

Il est ici important de souligner l'absence de recensement pour les populations locales: ce ne sont que des estimations alors que la population blanche est scrupuleusement décomptée. Dans les réserves, la terre est attribuée en fonction des besoins de chaque ethnie; en l'absence de recensement tout est laissé à l'appréciation des autorités coloniales, ce qui simplifie les choses... Ce document témoigne en fait de l'ignorance des autorités coloniales des réalités du pays et d'un certain désintérêt; tout ce qui a trait aux populations locales est extrêmement succinct. Ainsi l'on sait qu'il y a 42 tribus dont 23 sont des agriculteurs et 12 autres des éleveurs, 6 autres sont des chasseurs et une des pêcheurs, sans que d'autres détails ne soient donnés. Ce manque de précision est éloquent[12].

Pour ce qui est de l'hygiène et l'état sanitaire des populations, le document met en valeur leur aspect déplorable pour mieux souligner les progrès apportés avec l'arrivée des "Blancs". Le rapport du responsable du département médical décrit la situation en ces termes:

---

[12] Great Britain, Colonial Office, Advisory Committee on Native Education in The British Tropical African dependencies: Education policy in British Tropical Africa. Cmd 2374. London H.M..S.O, 1925; plus connu sous le nom de Rapport Phelps stoke, du nom du rapporteur pour la colonie du Kenya. pp.101-103.

> "Le mode de vie des indigènes est fortement insalubre. Leurs huttes sont infestées de rats et de vermines. Les vêtements en cuir qu'ils ont l'habitude de porter ne sont jamais lavés. Certaines coutumes tribales apparemment récentes mettent dangereusement en danger la santé des jeunes filles et des femmes, ceci combiné avec une mauvaise nutrition conduit à une mortalité infantile consternante. Les maladies les plus répandues sont le pan, les maladies vénériennes, la peste et la dysenterie"[13].

Plus loin l'amélioration sanitaire liée au travail des Européens est largement soulignée mais surtout il est intéressant de noter que l'on ne considère pas les progrès comme une fin en soi mais en vue de mettre un terme au gaspillage de vies humaines qui nuit au bon développement du pays:

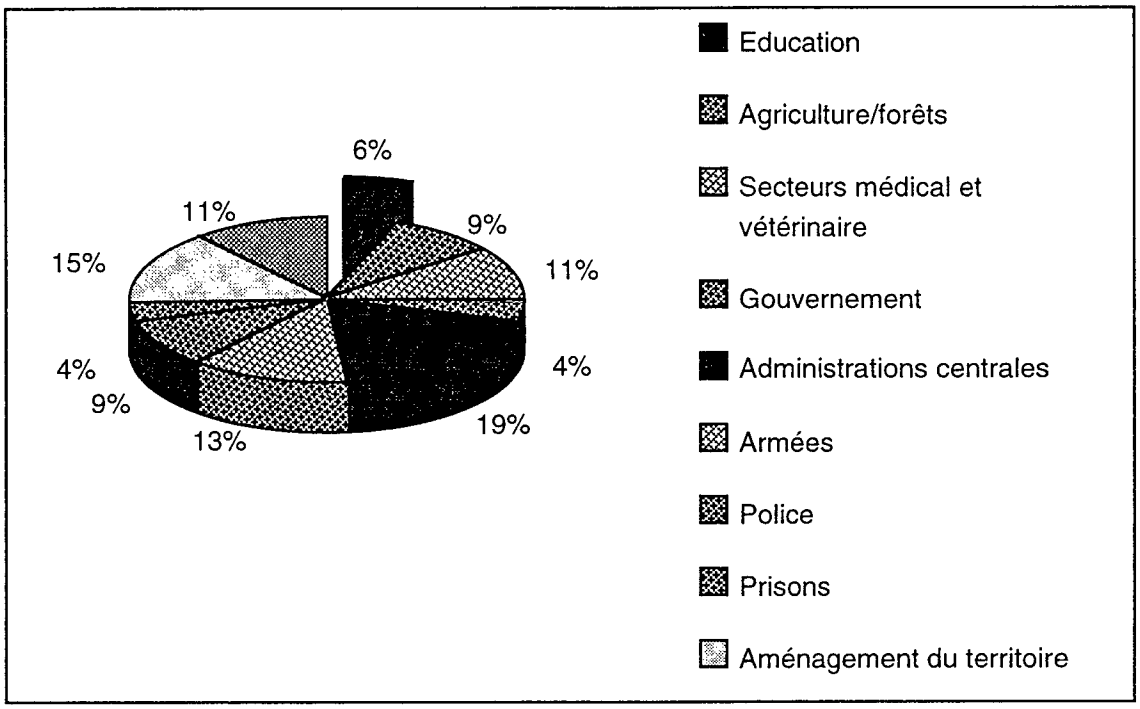
> "Du point de vue des nécessités de main-d'oeuvre de la colonie la perte de vie humaine est le plus grand gaspillage. Les grandes potentialités de la colonie du Kenya ne seront jamais développées si l'état de santé des indigènes n'est pas suffisant pour garantir un accroissement normal de la population".[14]

Les priorités des Européens sont facilement décelables au regard de la répartition du budget pour le fonctionnement des colonies comme le montre le schéma ci-dessous. La plus grande part va à l'administration: 19%, puis à l'aménagement du territoire avec la construction des routes et des réseaux de communications: 15%, ensuite à la force militaire qui représente 13,5%. Le budget médical ne représente que 10% de l'ensemble et l'éducation 6% seulement. Il est clair que dans l'esprit des administrateurs coloniaux, il s'agit de doter le pays des moyens de son développement; le bien-être des populations ne représente pas une fin en soi mais sera au mieux une conséquence positive.

---

[13]Rapport Phelps-Stokes Education in East Africa, 1925, p.105.
[14]Ibidem, p.106.

Répartition du budget de l'administration coloniale en 1925.



Source: Rapport Phelps Stokes, 1925 pp.111-112.

Si les rapports administratifs de l'époque ne considèrent les populations locales qu'en terme de rendement, on trouve dans les années 1920 et 30 des textes extrêmement méprisants sur les Africains. Ce genre de littérature est abondamment cité dans l'historiographie kenyane pour alimenter la critique de l'État colonial britannique. Cependant, ces présupposés souvent racistes à propos de la nature des Africains ont pesé lourd dans les choix politiques du pays et particulièrement en matière de politique scolaire.

L'un des thèmes récurrents est la négation de toute histoire et toute forme de culture africaine. "Les chasseurs primitifs ont appris à faire pousser quelques cultures et à s'occuper d'animaux domestiques; ils fabriquaient pour eux des huttes... Puis le progrès cessa et ils semblent contents de rester à cet état."[15]

---

[15]Christopher Wilson, Before the dawn in Kenya, Londres, Longman, Greens and Company, 1952.

Les Européens sont marqués par certaines formes culturelles et historiques inscrites dans des documents écrits ou des monuments pérennes. Le Kenya, comme la plupart des sociétés africaines, est une société de culture orale: la transmission du savoir ne passe pas par des intermédiaires temporels établis mais se fait d'une génération à l'autre. Souvent les Européens ont eu l'impression devant l'absence de repères, de pénétrer un continent vide de toute forme de culture. Dans ces conditions, les pires fantasmes ont pu être projetés sur ces civilisations méconnues.

On trouve des textes affirmant l'infériorité intellectuelle des Africains. Dans les années 30 des tests d'intelligence sont conduits mais leur résultats, comme on pouvait s'y attendre, soulignent davantage les différences culturelles qu'une réelle différence d'intelligence[16]. De plus ces tests étaient souvent faits en anglais, défavorisant les Africains; quant aux mesures de la capacité cérébrale également entreprises, les disparités des résultats ne permettent pas de tirer des conclusions. Ces entreprises aussi ridicules qu'elles puissent paraître soulignent le souci permanent de justifier scientifiquement le sous-développement des Africains et ainsi entériner un mode de développement spécifique et inférieur.

Les missionnaires n'échappent pas à ce genre de présupposés. C'est ainsi que le père Stam de la congrégation catholique des Mill Hill Fathers, écrit à propos des Africains dont il a la charge dans son diocèse du Kavirondo, en 1916:

"Leur capacité à comprendre doit d'abord être développée pour qu'ils puissent comprendre mes explications (...). Ils ont une obéissance aveugle, ils planteraient un choux à l'envers si vous leur demandiez de le faire"[17].

Il continue en les appelant "enfants" car selon lui c'est comme tels qu'il faut considérer les Africains. L'idée qui prévaut chez la plupart des missionnaires est que les Africains ont tout à apprendre d'eux. Dans ces conditions tout ce qu'ils apportent est une bénédiction.

---

[16]On trouve les compte-rendu de ces tests dans l'East African Medical Journal, dans un article intitulé: "The comparaison of the abilities of Races with special references to East Africa", 1932.

[17]Burgman H: The Way the Catholic Church started in Western Kenya, Mission Book service, 1990.

Sur le plan religieux et moral, les images qui dominent sont celles de la plus grande dépravation. Les Africains sont considérés comme arriérés vivant au coeur de la barbarie. Christopher Wilson écrit à ce propos: "Les Africains vivent dans un cauchemar spirituel"[18]. C'est le degré zéro de la civilisation, ainsi le tableau que dresse W. J. W. Roone:
"Il n'y a pas de foyers dans la barbarie. Les femmes sont presque des jouets. Les enfants sont mis bas et non mis au monde. La maternité est un phénomène négligeable. Il n'y a pas d'épanouissement dans cette enfance"[19].

Ces présupposés absurdes ont servi de base pour l'élaboration de la politique coloniale visant à maintenir les populations locales dans un état d'infériorité économique et sociale. Le système scolaire lui aussi s'inscrit dans cette perspective et a même contribué à ancrer ces présupposés dans la réalité. Le niveau de développement des populations locales étant établi, il est naturel pour les responsables coloniaux d'adapter le système scolaire aux exigences du développement séparé de chacune des races. Il est intéressant de constater que cette logique de séparation sociale suivant les aptitudes et les conditions de chacun existe en Angleterre. Un parallèle avec la métropole permet de mieux comprendre les choix dans la colonie du Kenya, mais il ne faut pas le perdre de vue que beaucoup de décisions sont prises par le Colonial Office à Londres, .

Les principes victoriens de l'inégalité sociale

La politique du développement séparé est fortement inspirée par les idéaux de l'Angleterre Victorienne. La société britannique du début du XXème siècle est aristocratique et inégalitaire. Chaque élément de cette société a un rôle social et économique déterminé qui ne saurait être modifié. De fait, la société qui se met en place au Kenya correspond à cette idéologie, comme en métropole les rôles sont distribués; chaque couche de la société est imperméable aux autres. Ainsi dans les mentalités britanniques de l'époque, l'idée dominante est que l'éducation doit rester l'apanage et le privilège d'une élite capable de l'utiliser correctement. Une éducation de

---

[18]Wilson(C;) Before the dawn in Kenya, 1954.
[19]Roone (W) : Can Africa be won? A.C.Blake limited, London, 1927, p.19.

masse est dans ce contexte inconcevable: elle serait même un véritable danger social. Chacun a bien conscience que l'instruction permet une ascension sociale mais cela modifierait l'ordre social du pays, ce que redoutent ses chefs. Ainsi il n'existe pas en Angleterre de système éducatif d'État et l'école est très onéreuse. Cependant cela ne signifie pas que seuls les enfants de l'élite sont scolarisés, mais chacun à son niveau social reçoit strictement l'éducation dont il a besoin. En aucun cas l'école ne saurait être un creuset social, elle reste dans l'esprit des Britanniques, de métropole comme du Kenya, un vecteur de conservation sociale[20].

Ces différents éléments:-une société raciste, et la volonté de maintenir un statut quo social-nous fournissent des explications pour comprendre les traits du système scolaire qui se met en place dans la colonie du Kenya.

3- Les traits caractéristiques du système scolaire de la colonie

Ainsi la juxtaposition de ces deux principes, d'une part les préjugés raciaux et d'autre part l'esprit aristocratique de classe, conduit à l'élaboration d'un système scolaire racial dans la colonie du Kenya. Il existe en fait trois systèmes: celui des Européens, celui des Indiens, et celui des Africains et des Arabes. L'argument majeur invoqué pour justifier une telle partition est que les milieux socioculturels sont trop disparates pour pouvoir élaborer un système capable de faire une synthèse de ces éléments très divers. Mais l'argumentation sociale et économique paraît plus pertinente. L'éducation de chacun doit strictement correspondre à ses responsabilités et à ses tâches dans la colonie. En pratique cela signifie que l'instruction dispensée aux populations indigènes doit se faire dans leurs cadres de vie et que cette instruction doit leur permettre de développer des compétences utiles à la croissance de la colonie.

L'absence de réflexion et de lignes directrices caractérise le système éducatif du Kenya à l'époque coloniale, il s'adapte de façon très pragmatique aux exigences du pays.

---

[20]Sur le système éducatif britannique voir: Lemosse (M.) Education in England and Wales, Longmann Université, Pari, 1992.

Un système scolaire racial

C'est en 1909 après le rapport de M. Nelson Frazer, nommé conseiller à l'éducation auprès des gouvernements d'Afrique de l'Est, qu'il est officiellement décidé que le système scolaire du pays doit être organisé selon une base raciale; il sera maintenu jusqu'à l'indépendance. En 1924 cette décision est entérinée avec la mise en place de trois comités directeurs distincts, pour chacun des types d'enseignement. Tous les rapports annuels sur l'éducation traiteront chaque système indépendamment.

Les préjugés raciaux sont si forts qu'au début du siècle, des familles européennes avaient retiré leurs fils de la seule école primaire de Nairobi car elle avait accueilli des Goannais[21] Cette anecdote[22]. traduit très bien l'atmosphère sociale de la colonie. Chacun reste confiné dans son rôle social, c'est un système de caste. Sir Edward Grigg décrit très bien en 1925, les objectifs de chacun des systèmes éducatifs: pour les Européens, l'école doit fournir "une éducation supérieure (...) financée par un système de bourses de telle sorte qu'ils puissent atteindre des niveaux universitaires"[23]. Mais en revanche pour les Africains et les Arabes d'après le même auteur, leur éducation doit consister en un "apprentissage des notions d'hygiène et des différentes formes d'habileté manuelle"[24]. Ainsi le système éducatif kenyan a pour but avoué le maintien d'un statut quo social, les critères de différenciation entre les différents types d'éducation sont raciaux et non pas basés sur les capacités de chacun.

L'enseignement dispensé dans les écoles pour Européens est résolument occidental et entièrement tourné vers l'Angleterre. Le nom des écoles et leur mode d'organisation: Prince of Wales School, Duke of York School, rappellent les grandes "Public Schools" de la métropole. Dans l'esprit des administrateurs coloniaux, il est essentiel d'isoler les enfants Européens des autres races, comme le

---

[21]C'est un peuple indien originaire du port de Goan, ancienne possession portugaise sur la côte des Malabars. Les Goans sont arrivés au Kenya au début de l'époque coloniale et beaucoup sont employés dans l'administration.

[22]Mutua (R.) The Developpemnt of Education in Kenya, 1846-1963, East African Litterature Bureau, 1975, chapître 5.

[23]Ibidem.

[24]Ibidem.

souligne le rapport de l'éducation de 1919, les Africains ont une "mauvaise influence" sur les Européens et la vie sous les tropiques a tendance à "affaiblir le cerveau"[25]. C'est pourquoi il est nécessaire de bien encadrer l'éducation des jeunes Européens, elle est prise en charge par le gouvernement colonial.

Le deuxième niveau du système scolaire concerne les Indiens. cette communauté a une place particulière dans la colonie. Venus travailler sur le chantier de l'"Uganda Railway", ils ont rapidement développé des aptitudes commerciales et sont mieux considérés par la communauté blanche que les Africains; ceci s'explique peut-être en raison de la richesse culturelle de leur civilisation que les Européens ne parviennent pas à déceler auprès des Africains. Le système scolaire des Indiens a considérablement progressé au cours de l'époque coloniale. En 1942, l'école est obligatoire pour les enfants de 7 à 15 ans à Mombassa, Nairobi et Kisumu, ce qui représente une grande innovation et presque une parité avec les Européens pour lesquels l'école est également obligatoire. Cependant, les enfants Indiens ne sont toujours pas admis dans les grandes institutions pour Européens, mais ils ont leurs propres écoles comme la Duke of Gloucester School. En dépit de ces acquis la principale faiblesse du système concerne le corps enseignant. Les Indiens ne sont pas attirés par ces carrières et les enseignants européens sont en priorité affectés dans des écoles pour Européens.

Les objectifs de l'éducation à dispenser aux Africains.

Même en 1940, l'éducation des Africains reste très en retard; plusieurs phénomènes expliquent cet état de fait qui dure tout au long de la période coloniale et éveille chez les Africains un très fort sentiment d'injustice.

Le maître mot de l'"Education Ordinance" de 1925 est la coopération. D'autres appelleraient cela la ségrégation mais il s'agit pour les administrateurs coloniaux de faire coopérer les différentes races du pays à la construction et au développement de la colonie, chacune au niveau de ses aptitudes et capacités. Ce même rapport insiste sur l'importance de ne pas couper les Africains de leur

---

[25]East African Protectorate, Report of the Education Commission of the East African Protectorate, Nairobi, the Surft Press, 1919, p 138.

milieu d'origine, par conséquent le système scolaire des Africains doit être adapté à la fois à leurs conditions de vie et à leurs capacités. Le document va plus loin encore en donnant sa propre définition et interprétation à ce type d'école. Elles seraient des espèces de centres sociaux au service du développement de la communauté.

> "Ces écoles ne sont pas des écoles au sens strict du terme mais davantage des centres de services sociaux formant des garçons et des filles pour le service de leur communauté et pour l'amélioration du quotidien de ses membres dans leur ensemble."[26].

Dans ces conditions, l'instruction se fait dans le cadre du groupe, on ne trouve pas l'élitisme et l'émulation pour favoriser la réussite individuelle comme dans les écoles indiennes et européennes, les enjeux ne sont pas les mêmes. L'idée de faire coïncider l'instruction scolaire avec les nécessités des milieux de vie des populations autochtones n'est pas nouvelle, elle s'inspire fortement des réflexions menées aux États-Unis autour de l'éducation des Noirs d'Amérique au XIXème siècle. Ainsi Booker.T. Washington[27] directeur du "Negro Institute" de Tuskege en Alabama, recommande un cursus technique et rejette les formes traditionnelles de l'enseignement occidental en Afrique. Ces idées deviennent la référence en Afrique dans les années 1920-1930. D'autre part, M. Armstrong après la guerre de sécession en 1868 avait créé le Hampton Institute pour les Noirs. Il s'agissait de former les individus au type de vie qu'ils allaient rencontrer; dans la mesure où ces gens vivaient dans un contexte rural, il fallait les préserver de la ville et éviter de les couper de leur communauté[28].

En relation directe avec les expériences américaines, le rapport Phelps-Stokes recommande la mise en place d'écoles pour former des cadres africains à l'instruction des populations locales, ce sont les "Jeanes Schools". Ces écoles portent le nom d'une femme

---

[26]Education department Annual Report,1926 p.5

[27]Sur ce point voir Berman (E) Education in Africa and America : A history of the Phelps Stokes Fund, 1911-1945 (New york, Teacher college Colombia university, non publié, 1969 et Journal of African history, X, N°4, 1969, article de King: "Africa and the southern States of the USA : notes on J.H.Oldham and American Negro Education for African".

[28]Sifuna (D.) Short essays on education in Kenya, "A revival of some aspects of African culture in school", Nairobi, 1980.

de Philadelphie en Pennsylvanie qui s'était intéressée à l'éducation des Noirs américains des États-Unis dans les années 1920. Les premières "Jeanes Schools" apparaissent au Kenya en 1925 d'abord à Kabete et sont soutenues financièrement par la "Carnegie Corporation" de New York. L'objectif de ces écoles est de développer une éducation de masse auprès des adultes notamment, sous forme de petites démonstrations en hygiène, diététique ou agriculture. Les "Jeanes Schools" forment une élite locale qui reste dans les villages. Le rôle de ces écoles est ainsi défini:
"Pour améliorer les conditions de vie dans les villages (...), les Africains dotés de fortes personnalités et de bonnes dispositions mais d'un potentiel intellectuel limité, sont formés pour superviser les écoles de village. L'objectif de leur formation est de maintenir l'instruction dispensée dans les écoles de village en relation avec les nécessités de la vie rurale et d'éviter de couper les enfants de leurs préoccupations quotidiennes ce qui les pousseraient à rechercher du travail dans les villes[29]".
Pendant deux ans les élèves des "Jeanes Schools" sont formés en utilisant des supports locaux, les langages régionaux, les contes, les chansons. Il s'agit de maintenir et promouvoir les cultures locales[30]. Les missionnaires sont opposés à ces expériences, ils estiment qu'elles prolongent les mauvaises habitudes des Africains, en fait elles sapent leur travail d'acculturation.

Une éducation pratique

Un autre trait caractéristique de l'éducation des Africains est son orientation technique. L'éducation de la communauté africaine s'inscrit dans un processus plus large de développement de la colonie. Il faut souligner ici le lien entre éducation et travail, c'est-à-dire le travail sur les plantations, qui explique l'orientation technique et manuelle de l'instruction dispensée aux Africains. Le rapport annuel de 1926 est très clair sur ce point: "l'instruction

---

[29]Kenya, Colonie and protectorate, Education Department Annual Report, 1926, Government printer, Nairobi, p13.
[30]Sifuna (D.)., Short Essays on Education in Kenya, "A revival of some aspects of African culture in school", East African Litterature Bureau, 1980, Nairobi.

technique est une méthode plus qu'une matière"[31]. Le lien entre éducation et travail apparaît alors assez évident. Si l'école se charge pour les Africains de leur fournir un savoir-faire et des rudiments d'instruction, cette population devient une masse de main-d'oeuvre immédiatement utilisable; les planteurs préfèrent employer des ouvriers qui sont passés par l'école. Les Africains, aux yeux des Européens, sont faits pour être des artisans ou des journaliers, c'est leur place dans la société, l'école doit leur donner les moyens d'occuper cette place.

Mais on trouve assez rapidement des justifications racistes à cet ordre social imposé par les nouveaux arrivants. On pourrait en rester à ce genre d'assertion:

> "Le but de l'éducation des Africains est avant tout d'étudier la composition et les besoins de la communauté dans son ensemble afin d'orienter les élèves de telle sorte qu'ils puissent y trouver une utilité dans un domaine ou un autre, et pour éviter autant que possible le gaspillage des efforts humains en formant des inadaptés."[32]

Mais deux pages plus loin, dans le même document, on trouve ce type de texte franchement raciste:

> "De même qu'il a été démontré que le travail manuel était épanouissant pour les enfants mentalement déficients, la formation la plus enrichissante que les Africains puissent recevoir dans leur état actuel est un contact permanent avec les choses matérielles"[33].

Ce genre de propos reflète la pensée et les préjugés des hommes qui ont élaboré les politiques scolaires du Kenya dans les vingt premières années du XXème siècle.

Les bases de l'éducation des Africains définies dans le rapport Phelps Stokes en 1925 reflètent ce type de pensée. Ainsi, le système éducatif qui se met en place pour les Africains en l'adaptant soit-disant aux exigences de la communauté, permet de fournir une instruction élémentaire souhaitable pour le développement de la colonie et contribue à la formation d'une main

---

[31]Kenya Colony and protectorate, Education Department Annual Report, 1926, Government printer, p: 5.

[32]Kenya Colony and departement, Education Departement Annual Report, 1926, Governement printer,p15.

[33]Ibidem p. 17.

d'oeuvre qualifiée pour les plantations. Mais parallèlement, en limitant cette instruction au strict minimum, elle permet de contrôler les populations en ne leur donnant pas les moyens de leur autonomie. L'éducation n'est pas subversive si elle est cantonnée à l'apprentissage de la langue du colonisateur, à quelques notions d'hygiène, de prévoyance, d'agriculture. L'éducation des Africains ainsi définie a un sens clairement politique, il s'agit de former une population docile et utile au développement de la colonie, de transformer des agitateurs potentiels en collaborateurs solides. Mais à ce stade, il semble que le gouvernement colonial ne mesure pas l'ampleur des frustrations que pareil développement peut susciter. En 1939, alors que les Africains se plaignent de l'état d'indigence intellectuelle dans laquelle ils sont confinés et réclament l'accès aux études supérieures, les administrateurs coloniaux rétorqent que les 250 Africains formés à l'Alliance High School-Institute-institut supérieur africain-suffisent largement pour combler les besoins de l'administration. Les buts de l'éducation coloniale semblent assez universels, ceux que l'on décèle au Kenya sont proches de ceux de l'AOF:

> "Le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous donnons dans les colonies doit être un résultat d'utilité pratique pour nous d'abord, pour nos indigènes ensuite"[34].

Enfin pareille instruction est financièrement très intéressante pour les autorités car elle est peu onéreuse. Proportionnellement, la dépense d'État pour l'éducation des Africains est nettement inférieure à celle des autres races, comme le montre le tableau suivant :

---

[34]Gouverneur général Clozel: Une conquête morale de l'AOF, 1917, Colin, cité dans la thèse de P. Erny.

Dépenses par race du département de l'éducation du Kenya, 1926

races	nombre d'élèves	dépense totale en livres sterling	dépense par élève en livres.
Africains	6948	47797	6,9
Indiens	1900	14471	7,6
Européens	776	28815	37,1
Total	9624	91083	9,5

Source: Kenya Education Department, Annual Report, 1930, Nairobi: Government printer, 1931, pp 9-10.

Les Britanniques ont imposé au Kenya leurs structures sociales et mentales, mais ce panorama des cadres de la colonie est incomplet. Le pouvoir civil britannique partage le contrôle du territoire avec le pouvoir spirituel qui s'incarne dans les sociétés missionnaires nombreuses dans cette région. Ce sont elles qui prennent en main l'instruction des africains.

B- Le monopole des missionnaires en matière d'éducation

Les sociétés missionnaires jouent un rôle majeur dans l'éducation des Africains, cela tient à la volonté du gouvernement de déléguer ses prérogatives. c'est le principe de gouvernement indirect qui s'applique ici. Dans un premier temps, il convient d'expliciter ce principe et ses implications. Nous envisagerons ensuite les modalités de l'enseignement dispensé par les missionnaires avant d'examiner comment s'établissent les rapports entre les pouvoirs civils et religieux en matière d'éducation.

1- Gouvernement indirect et l'éducation

Le principe du gouvernement indirect

Le principe de gouvernement indirect est essentiel pour comprendre le mode de fonctionnement de la colonie. Son

application a fortement pesé sur l'élaboration de la politique scolaire. Aux origines même du protectorat c'est ce principe qui a freiné l'engagement des Britanniques dans la région de l'Afrique de l'Est. En matière d'administration coloniale, le gouvernement indirect se traduit par la volonté d'intégrer les chefs locaux à l'appareil administratif de la colonie en décentralisant l'autorité. En 1902, le "Native Authorities Ordinance" officialise le fait de nommer des cadres locaux qui sont soit des personnages alliés aux Britanniques à l'époque de la conquête, soit des personnalités locales puissantes et riches. Les Britanniques auraient préféré s'appuyer sur les chefferies traditionnelles mais le Kenya est une "société segmentaire et acéphale"[35]. C'est une société formée d'une multitude de groupes au sein desquels aucune figure ne domine vraiment; les décisions sont prises par une sorte de collège, par exemple, le conseil des anciens. De plus, la notion même de groupe est à préciser: il s'agit d'entités anthropologiques et non politiques ou sociales. Le groupe est défini par la conscience commune d'appartenir à un même clan, d'être lié lignagèrement à un même ancêtre mythique. Dans ce contexte, les Britanniques ont été obligés de biaiser en nommant des chefs de fortune sans véritable légitimité auprès de leur communauté. En réalité, ce procédé a joué contre eux dans la mesure où les chefs ainsi nommés, sans légitimité sociale ou historique, ont pu apparaître aux yeux de la communauté comme des ennemis puisqu'ils étaient les alliés de l'occupant. La volonté de partager l'autorité de l'administration coloniale avec les pouvoirs locaux traditionnels explique peut-être le souci permanent du gouvernement colonial de préserver les sociétés traditionnelles dans leurs structures, afin que les mécanismes du pouvoir continuent d'y fonctionner et que le nouveau pouvoir, installé par les Européens, s'inscrive dans ses sociétés sans les modifier. La politique scolaire est déterminée par les nécessités du gouvernement indirect: pour que cela fonctionne, il ne faut pas que l'école introduise de ruptures dans les sociétés. Mais, compte tenu des structures de la société kenyane, le gouvernement indirect ne fonctionne pas. Ce sont les hommes de l'administration coloniale soumis aux pressions des colons qui ont tout pouvoir pour nommer ces relais administratifs africains, ces

---

[35]Daniel Bourmaud, Histoire politique du Kenya, Karthala, Paris,1988, p14.

derniers étant davantage choisis en fonction des intérêts des Européens plutôt qu'en fonction de leur valeur sociale ou de leur capacité réelle[36].

Il existe toujours un décalage entre les directives de Londres, par l'intermédiaire du Colonial Office, peu au fait des réalités du pays, et leur application sur le territoire du Kenya. Ce hiatus entre Londres et Nairobi conduit à un paradoxe jamais véritablement résolu et qui empoisonne la politique du gouvernement tout au long de la période coloniale. La société qui se met en place au Kenya reflète l'idéal aristocratique de la société britannique; les rôles sociaux et économiques sont distribués, chaque couche de la société est imperméable aux autres. Mais pareille conception importée directement d'Angleterre contredit les structures sociales du pays. Les mouvements de terres nécessaires pour l'implantation des colons ont considérablement déstabilisé les sociétés traditionnelles, la terre est le lien organique entre les membres du clan. Le travail sur les fermes des colons introduit aussi des ruptures dans les cadres de vie traditionnelle. Mais une désorganisation des sociétés traditionnelles représente un danger social et empêche le fonctionnement du principe de gouvernement indirect. Ainsi, la politique de l'administration coloniale sera toujours écartelée entre le reflet de la société métropolitaine auquel se raccroche la communauté des colons expatriés et les nécessités du pragmatisme du pouvoir. On trouve une application directe de ce paradoxe au niveau de l'éducation des Africains. Le Colonial Office souhaite développer le niveau de vie et d'éducation des populations locales en préservant leur culture afin de créer une élite indigène, ceci pouvant passer par un enseignement dans les langues locales. En revanche, la communauté des fermiers blancs qui influence fortement les décisions de l'administration coloniale voit la communauté des Africains comme un vivier de main-d'oeuvre qu'il faut former en lui offrant un savoir élémentaire agricole ou technique et de préférence en anglais pour faciliter la communication.

---

[36]Pour un approfondissement de la question du gouvernement indirect, se référer à Bourmaud (D.) Histoire coloniale du kenya, Credu Karthala, 1988; chapître I: "Les prefets de sa majesté".

Le principe du gouvernement indirect appliqué à l'éducation.

C'est également le principe du gouvernement indirect qui explique le monopole accordé aux missions au niveau de l'éducation des Africains.

Dans les premières années du Protectorat, l'administration coloniale a d'autres préoccupations urgentes et ses possibilités financières sont limitées; elle préfère laisser le domaine de l'éducation des Africains aux missions qui prolongent l'oeuvre civilisatrice de la métropole pour développer de son côté l'éducation des enfants européens du Kenya. Cette pratique a longtemps prévalu en Angleterre. L'organisation du système scolaire est la même que celle qui existait en Angleterre, ce qui soulève la question de son adaptation aux réalités du pays.

Pendant longtemps, il n'existe pas en Angleterre de système éducatif d'État, ce sont les organisations volontaires (les Églises le plus souvent) qui prennent en charge l'éducation de la masse. Ce n'est qu'en 1870 avec le "Foster Act" que le gouvernement s'investit dans le domaine de l'éducation en créant des écoles là où les Églises ne se sont pas établies, il s'agit de "boucher les trous"; ces écoles sont gérées et financées par des assemblées locales élues, mais les créations sont peu nombreuses et leur impact social assez faible. En revanche, en 1902, le "Balfour Act" donne naissance à un système d'État d'écoles élémentaires, financé par un impôt. On voit nettement le parallèle ente les décisions prises en métropole et celles prises au Kenya, le système est en gestation en Angleterre, et il est reproduit dans la colonie avec un léger décalage temporel. Les premiers signes de l'investissement de l'État dans ce domaine apparaissent en 1919 avec la création du poste de "Director of Education": c'est l'équivalent kenyan du "Foster Act". L'État établit des écoles là où les missions ne sont pas installées et subventionne les écoles missionnaires. Quelques années plus tard, le Kenya a son "Balfour Act" en 1931 avec la nouvelle "Education Ordinance" qui remet le financement et la gestion des écoles élémentaires entre les mains des Local Natives Councils; ce sont des assemblées élues, elles financent les écoles, en partie au moins, avec un impôt local.

D'autre part, les traits dominants du système éducatif sont très proches de ceux de la métropole. L'Angleterre est une nation protestante, l'Anglicanisme est religion d'État et la Reine est à la

tête de l'Église Anglicane. Dans ce contexte, le système scolaire a une forte coloration religieuse. L'instruction religieuse fait partie intégrante du cursus scolaire. Cependant, si en métropole on se dirige au cours du XXème siècle vers une école sous une influence grandissante de l'État et vers les notions de gratuité et d'obligation au moins au niveau élémentaire, dans la colonie du Kenya, la domination des missions dans le domaine de l'éducation reste un fait majeur jusqu'à l'indépendance du pays.[37]

Objectifs des missions en matière d'éducation

Mais si les sociétés missionnaires ont pris en charge l'éducation des Africains, c'est avant tout parce que cela servait leurs intérêts qu'il convient de définir ici. La tâche éducative s'est imposée de façon presque naturelle aux missionnaires. Leur but premier était d'évangéliser les populations locales et de former des catéchistes, mais pour accéder à la Bible et entendre la "Bonne Nouvelle", il faut savoir lire. Ainsi, très tôt, les stations missionnaires ont développé de petites écoles où une instruction élémentaire était dispensée. L'école est un moyen pour évangéliser mais c'est aussi une façon de marquer le territoire déjà conquis et à conquérir face aux autres missions. En effet, la compétition est âpre entre les différentes congrégations qui s'arrachent "les âmes à sauver"; les écoles deviennent les postes avancés de cette lutte. Des catéchistes sont ainsi envoyés dans des régions des plus reculées afin de dissuader les autres ordres de s'y installer. Ceci a contribué à la rapide expansion des stations missionnaires, sans être forcément un facteur positif. La quantité a remplacé la qualité et la méfiance et la compétition entre les différentes congrégations ont troublé les Africains. Mais surtout ces luttes ont saigné financièrement les missions et ont absorbé une grande part de leur énergie qui aurait pu être investie ailleurs de façon plus productive[38].

---

[37]A propos de l'histoire du système éducatif britannique, voir: Lemosse (M.) Education in England and Wales, Longman Universités, Paris, 1992,

[38]Mutua (R.) Development of Education in Kenya, 1848-1963; East African Litterature Bureau, Nairobi, 1975, chapître 1.

Les priorités des sociétés missionnaires sont variables, elles ne trouvent pas toujours le juste équilibre entre leur souci d'évangélisation et celui d'éducation. Des avis divergents sur la question sont exprimés lors de la conférence internationale missionnaire qui se tient en Belgique, à Le Zoute, du 14 au 21 septembre 1926. D'après le Révérend Eldwin Smith les buts de l'éducation missionnaire sont "de former le caractère des individus à l'image du Christ"[39], c'est à dire que toutes les matières enseignées doivent avoir un fond religieux. Cependant certains encouragent une nette différenciation entre ce qui relève de l'éducation et ce qui relève de l'évangélisation. Le Révérend Dougall s'exprime en ces termes lors de la Jeanes' Conference en 1935: "Dans les cours de lecture et d'histoire, l'instituteur enseignera l'histoire et la lecture et non la religion; la religion imprégnera l'enseignement des matières non-religieuses sous la forme d'une énergie ou d'une inspiration et non comme une vérité dogmatique."[40] A l'opposé, lors de cette même conférence, le Révérend H.W. Murray souligne "les grandes vertus de la mémorisation de passages de la Bible"[41]. Ainsi, les points de vue peuvent être radicalement différents, mais cela n'empêche pas les missionnaires d'accomplir partout un travail remarquable; partout les missionnaires ont fait l'effort de connaître les milieux de vie des populations en apprenant leurs langages et en se familiarisant avec leurs coutumes, peut-être d'ailleurs pour mieux réussir à les éradiquer.

2- *L'implantation des missionnaires sur le territoire.*

Les premières missions

Les premiers Européens présents sur le territoire actuel du Kenya sont les missionnaires installés cinquante ans avant que les Britanniques ne prennent une part active dans l'administration de

---

[39]Smith E., The Christian Mission in Africa, Londres: Edimburgh house press, 1926, p. 109.

[40]Carnegie Corporation of New York, Villages Education in Africa, Report of the inter-territorial "Jeanes" conference, Salisbury, Southern Rhodésia, 27 mai-6 juin 1935; Lodevale Press, 1935 p. 233.

[41]Ibidem p.233.

la région. La première mission est celle de Johann Krapf de la "Church Missionary Society" d'obédience anglicane, installée à Rabai près de Mombassa sur la côte de l'Océan Indien à partir de 1844[42]. Le projet de Krapf était d'établir une chaîne de mission de la côte jusqu'au lac Victoria, mais les difficultés pour pénétrer les hauts plateaux l'ont très vite découragé. L'aspect sauvage et inhospitalier du territoire le différencie de ses voisins en ce sens où au Tanganyika comme au Buganda le "drapeau suivait la Bible"[43]. Mais au Kenya, jusqu'à l'aube du XXème siècle, l'intérieur du pays reste vide de missionnaires et d'Européens.

Cependant l'activité missionnaire progresse sur la côte de l'Océan Indien dans les années 1870, époque où le Royaume-Uni mène une campagne virulente pour l'abolition de l'esclavage. A cette date on compte environ un millier d'affranchis mais ne sachant que faire de cette population désorientée, on les conduit spontanément vers les centres missionnaires. Ainsi la mission catholique de Bagamoyo sur la côte du Tanganyika en face de Zanzibar devient une communauté d'esclaves affranchis vivant en autosuffisance qui s'érige très vite en modèle dans la région. En 1873 l'esclavage est officiellement aboli dans la région côtière pour ses indigènes. Cette même année la "Church Missionary Society" fonde la ville de Freetown (près de Mombassa) qui devient le plus grand centre d'accueil d'anciens esclaves. Parallèlement la mission de Rabai se reconverti dans cette activité. Très tôt ces missions développent une activité éducative.[44]

---

[42]Dès 1826 la "Church missionary Society" avait envoyé des missionnaires en Afrique de l'Est, caressant le vieux rêve de retrouver la tribu disparue des Gallas originellement installés au Nord du Kenya et au Sud de l'Ethiopie. On les considère comme les premiers chrétiens d'Afrique coupés de la Chrétienté avec l'implantation de l'Islam au VIIème siècle. Les deux missionnaires étaient Gobert et Kugler en Ethiopie. Krapf faisait parti de la mission abyssinienne poursuivant le même but, en 1843 il est expulsé par Menelick II et gagne Mombassa l'année suivante où il fonde la mision de Rabai après avoir été rejoint par Rebmann. Sur ce point consulter Mutua R.W. The development of Education in Kenya 1848-1963, East African Litterature Bureau, 1975, chapître I.

[43] Sheffield (J.) Education in Kenya, Teachers College Press, New York,1973, p. 9.

[44]Sheffield, op.cit.p. 9.

Installation massive des missions

Les années 1880 à 1920 sont suivant l'expression de Mme Mutua; "l'âge d'or de l'activité missionnaire en Afrique"[45]. Même si le territoire est désormais doté d'un cadre juridique, les hommes en place sont trop peu nombreux pour assurer le contrôle du territoire et l'on pense aux missionnaires qui commencent à arriver massivement dans la région. L'idée d'utiliser le travail des missionnaires par le gouvernement n'est pas nouvelle. Sir Harry Johnson avait suggéré à Cecil Rhodes en 1889 lors du projet d'Empire du "Cap-to-Cairo" d'utiliser les missionnaires comme avant-garde en tant qu'ils représentaient des foyers de culture occidentale sur un territoire encore sauvage:

"Les missionnaires gagnent l'aventure pour vous sans que cela ne vous coûte rien...Ils renforcent notre emprise sur le pays, ils répandent l'usage de l'anglais, ils poussent les populations indigènes vers la meilleure forme de civilisation et de fait chaque station missionnaire est une tentative de colonisation"[46].

L'"Imperial British East African Company" avait d'ailleurs fondé la mission étrangère anglicane de la Church of Scotland, à Kikuyu, c'est l'illustration de l'alliance entre le pouvoir spirituel et le pouvoir séculier, familière aux Britanniques. Les sociétés missionnaires contribuent très largement à l'épanouissement d'une société coloniale en formant par leur travail d'éducation des cadres, des interprètes, des artisans, des domestiques etc... Roland Oliver parle des missions comme "un pouvoir dans le pays et pas seulement un pouvoir spirituel"[47]. Avec la réalisation du chemin de fer, les stations missionnaires se multiplient autour du lac Victoria et dans les Highlands. En 1894 il n'y avait qu'une mission dans les Taita Hills et en 1898 la "Church of Scotland Mission" soutenue par le gouvernement s'installe à Kikuyu. La "Church Missionary Society" multiplie ses missions à partir de 1901, les catholiques arrivent à

---

[45]Mutua (R.W.) Developement of Education in Kenya, 1848-1963, East Africa Publishing House, 1975, chapître 3, "Missionaries Educators"

[46] Oliver (R.), The Missionary factor in East Africa, London : Longmans Green, 1952, p128.

[47]Oliver, op.cit. p.50

Kiambu en 1902, et les fondamentalistes de l'"African Inland Mission" sont présents en 1901 à Kijabe[48].

Répartition des écoles missionnaires et organisation

On peut ici examiner la façon dont les écoles missionnaires se sont réparties sur le territoir et leur mode d'organisation.

En 1925, d'après le rapport Phelps Stokes qui établit un bilan du travail réalisé par les missionnaires depuis le début du siècle, il y a sur le territoire du Kenya une population scolarisable de 500000 enfants Africains dont 400000 se trouvent dans l'Ouest et le Sud du pays[49]. Dans chaque région présentée dans le document plusieurs congrégations sont présentes parfois à quelques kilomètres de distance, ce qui reflète les luttes d'influence lors de leur implantation. La carte nous montre une très forte densité des stations missionnaires dans les Highlands et dans l'Ouest, à la fois parce que ce sont les régions les plus densément peuplées et parce que le climat y est particulièrement propice.

Les structures des écoles missionnaires sont assez semblables d'une congrégation à une autre. En général une société missionnaire établit une station dans une région donnée à partir de laquelle elle supervise des écoles de brousse. Ce procédé est extrêmement efficace; il permet de faire fonctionner ces écoles avec un personnel européen limité, souvent réduit dans les stations des missions protestantes à un couple de missionnaires. Le cas le plus exemplaire est celui de Miss Stevenson de la "Church of Scotland Mission" qui dirige, seule, une station et 43 écoles de brousse en pays Kikuyu[50]. La "Church Missionary Society" dans la région des lacs dirige quatre stations dont dépendent 214 écoles de brousse avec un personnel de vingt Européens seulement[51]. De telles réalisations sont possibles grâce à l'effort réalisé pour former des Africains dans les stations centrales, ce sont des catéchistes et des instituteurs parfois itinérants d'une école de brousse à l'autre.

---

[48]Sur l'installation des sociétés missionnaires voir Mutua R.W: The development of education in Kenya, 1848-1963, East African Littearature Bureau, 1975, chapitre 3.
[49]Rapport Phelps-Stoke,1925, p.114.
[50]Rapport helps-Stokes, p.125.
[51]Ibidem, p.123.

Les différentes stations ont des modes de fonctionnement variables. La plupart des missions ont développé dans leurs centres principaux des écoles de filles dotées d'un pensionnat. Dans ce type d'écoles, l'accent est mis sur les sciences domestiques, la couture, l'hygiène, la puériculture, et ce sont des femmes Européennes qui en sont responsables. D'autre part, il y a partout des écoles normales pour former un personnel enseignant africain, en fait il s'agit de cours avancés, ainsi le relais peut être assuré par des Africains bien que les autorités coloniales demeurent sceptiques quant à l'efficacité de ces enseignants. L'éducation des garçons est orientée vers des savoir-faire pratiques, on leur enseigne la charpenterie, la maçonnerie, tout ce qui peut être réinvestit directement dans l'amélioration des communautés locales. Mais on peut se demander si le rapport Phelps-Stokes ne donne pas une place exagérée aux réalisations qui abondent dans le sens de ses propres recommandations. D'ailleurs, le document insiste sur les réalisations de certaines sociétés missionnaires. Ce n'est sans doute pas un hasard si la "Church Missionary Society" et la "Church of Scotland Mission" sont les plus mentionnées ce sont des missions d'obédience anglicane, alors que les réalisations des missions catholiques sont à peine évoquées bien qu'elles aient déjà commencé un vaste travail éducatif.

On peut donner ici quelques exemples de réalisations missionnaires particulièrement réussies.

La "Church Missionary Society" est solidement implantée dans tout le pays avec 70 missionnaires Européens et 15 stations sur la côte, en pays Ukamba, dans les Highlands et dans la région des lacs. Cette société a établi une très bonne institution à Maseno en Kavirondo. C'est l'une des meilleures écoles du Protectorat, le directeur est un Européen; l'école compte 190 pensionnaires et de nombreux externes. Il y a 71 étudiants à l'école normale du centre et 66 apprentis travaillant dans des ateliers entièrement réalisés avec les matériaux fabriqués et produits à l'école[52].

La station de Kikuyu de la "Church of Scotland Missionary Society" est également très intéressante. Cette société missionnaire a axé son travail sur la région Kikuyu où elle dirige trois stations principales avec trente missionnaires européens. Très tôt, Stewart

---

[52]Ibidem, p.123.

of Lodewale, un de ses pères fondateurs, a mené une réflexion sur l'éducation des populations locales en cherchant à l'adapter aux nécessites du pays. La station de Kikuyu a été fondée en 1898. Le responsable est le Dr J.W. Arthur, médecin missionnaire également représentant des Africains au Conseil Législatif. La station fonctionne en 1923 avec un personnel de 10 Européens aidés par 5 Africains. L'école compte 563 élèves dont 421 garçons et 142 filles. Les enseignements dispensés à l'école élémentaire sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique[53], la "bonne parole", l'hygiène, le sport, le jardinage, l'artisanat, ce cycle durant un cycle de quatre ans. Les cours ont lieu le matin, l'après-midi et le soir et sont entrecoupés par des jeux à l'intérieur et à l'extérieur ainsi que par les services religieux. Le centre de Kikuyu dispense également un enseignement technique. L'école normale compte 109 garçons et 64 filles (toutes pensionnaires), l'accent est mis sur les méthodes d'apprentissage et l'alphabétisation; lors des cours du soir les élèves ont l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances. Les formations proposées sont celles de charpentier, maçon, aide soignant; elles durent 3 ans pour les garçons de plus de 14 ans et 5 ans pour les autres après les 4 années d'instruction élémentaire. La station de Kikuyu dispose également d'un hôpital où peuvent exercer les élèves formés dans ce domaine; 18 enfants sont à la Nursery school et 16 écoles de brousse dépendent de la station. L'école possède un bâtiment en dur et deux dortoirs pour les filles, l'électricité est installée sur la mission[54].

Une autre société missionnaire a développé un modèle d'enseignement sur lequel il vaut la peine de s'arrêter. Il s'agit de la station de Kijabe de l'African Inland Mission[55]. Cette société missionnaire fonctionne avec soixante Américains et Européens et travaille dans 16 stations en pays Kikuyu et Ukamba; ils ont choisi l'indépendance en refusant toute aide gouvernementale. La station de Kijabe est un modèle, en ce sens où elle s'est développée en communauté mixte. Il existe des logements pour le personnel Africain et une école pour les enfants des missionnaires. L'école

---

[53]On appelle l'enseignement des matières fondamentales: arithmétique, lecture et ecriture: les "3R" Reading,(w)ritting, (a)rithmetic. C'est l'appellation courante dans de nombreux textes de langue anglaise, que je reprendrai.

[54]Rapport Phelps-Stokes, 1925, pp.126-127.

[55]Il s'agit d'une société missionnaire américaine, fondamentaliste.

élémentaire comporte quatre niveaux dans lesquels sont enseignées les trois matières fondamentales ainsi que l'histoire, la géographie, et le dessin, ce qui est assez moderne. Les langues locales sont utilisées comme langage d'instruction. La lecture de la Bible et l'instruction religieuse occupent une large place dans les programmes. Les élèves ont ensuite la possibilité de poursuivre leurs études et de se former pour devenir enseignants ou travailler à l'hôpital de Kijabe. Les filles sont pensionnaires et leur éducation est orientée vers l'apprentissage des sciences ménagères[56].

D'autres sociétés missionnaires ont développé un travail d'éducation au Kenya mais on ne peut ici s'arrêter sur chacune de leurs réalisations. Signalons seulement la congrégation catholique des "Consolata Fathers" installée dans la région de Nyeri dans les Highlands. Leur station est très moderne, ils ont mis au point une plantation de café avec une torréfaction hydroélectrique ainsi qu'une imprimerie qui diffuse des textes en kikuyu qui servent de support à leur effort éducatif. Leurs écoles intègrent dans leurs programmes l'étude des chants et des coutumes Kikuyus[57].

Ainsi les expériences réalisées par les missionnaires sont riches et variées et semblent abonder dans le sens des recommandations gouvernementales. Les stations missionnaires ont parfois un effet positif sur leur environnement; ainsi autour de la mission de Tumutumu (Church of Scotland mission), le rapport Phelps-Stokes signale que la qualité de l'habitat s'est nettement améliorée. Les gouvernements n'auront de cesse de souligner l'ampleur et la qualité du travail réalisé par les missionnaires. Cependant, les autorités coloniales déplorent le manque de personnel européen qui nuit au développement de l'effort d'éducation. En l'absence de cadres solides, les écoles de brousse risquent de se développer de façon anarchique et se révéler particulièrement nuisibles.

Les quelques critiques qui pointent dès 1925, laissent apparaître les difficultés et les divergences qui ne vont cesser d'augmenter entre le point de vue gouvernemental et celui des missionnaires, la cohabitation n'allant pas de soi.

---

[56]Ibidem p. 129.
[57]Ibidem p.133.

3- La collaboration entre les missions et le gouvernement.

A partir de 1911, le gouvernement de la colonie du Kenya prend des engagements dans le domaine de l'éducation, en créant le "Department of Education". Cette innovation suscite de vives inquiétudes chez les missionnaires qui craignent de voir leur monopole disparaître ou pire de voir l'instauration d'un système éducatif laïc. Il est intéressant d'examiner les traits de la politique gouvernementale qui pose les principes d'une coopération entre l'État et les organisations bénévoles. Nous étudierons les différentes étapes de la mise en place de cette politique, puis la nature de la coopération avec les missions et enfin les conflits qu'elle a pu susciter.

La mise en place du contrôle gouvernemental sur l'éducation.

Le premier directeur de l'éducation en 1911 est James R. Orr. Le gouvernement colonial prend conscience de l'étendue du travail réalisé par les missionnaires et de la nécessité de prolonger cette oeuvre en soutenant financièrement les missions. Mais l'aide est une forme de contrôle, ce que redoutent les sociétés missionnaires; la plupart d'entre elles refusent dans un premier temps l'aide du gouvernement pour pouvoir garder les mains libres.

La guerre de 1914-1918 s'est aussi déroulée en Afrique de l'Est et de nombreux Africains ont combattu dans les troupes coloniales[58]. La promiscuité des combats a révélé à de nombreux Européens l'importance du retard des populations africaines et la nécessité urgente d'y remédier. La guerre avait interrompu les initiatives envisagées en 1911 mais en 1918 elles sont reprises plus vigoureusement. James Orr convoque une commission en 1919 pour dresser un bilan de l'éducation des Africains. Il ressort de cette étude que le budget d'État alloué à l'éducation au Kenya est l'un des plus faibles en comparaison de ce qui est fait dans les autres colonies. D'autres part environ 30000 Africains sur une population

---

[58]160000 Africains de la colonie du Kenya servent dans l'armée britannique, 47000 d'entre eux sont tués. Martin (D) Le Kenya, Presses Universitaires de France, Que sais-je? Paris, 1983, p.43.

scolarisable de 2,7 millions sont scolarisés dans 410 écoles missionnaires.[59]

Les conclusions et recommandations issues de cette enquête, loin de priver les missions de leur monopole, abondent en leur sens. Le gouvernement réaffirme que l'instruction dispensée aux indigènes doit avoir une base religieuse; le livre de référence pour l'alphabétisation est la Bible. Les missions sont financièrement épuisées, le Kenya a vu une inflation d'écoles missionnaires pendant les vingt premières années de la colonie et elles n'arrivent plus à en assurer un fonctionnement correct. De plus, étant donné la position du gouvernement par rapport aux principes d'éducation, les missions finissent par accepter l'offre gouvernementale d'un soutien financier.

Mais ce n'est qu'en 1925 avec les recommandations de l'"Advisory Committee on Education in the Colonies" et l'"Education Ordinance" que les lignes de la coopération entre le gouvernement et les missions sont établies. Ce texte donne la structure du système éducatif kenyan et prévaut jusqu'en 1952. Les principes de l'"Education Ordinance" sont la coopération entre le gouvernement et les missions, le texte suivant est éloquent sur cette question:

> " On ne doit plus considérer le gouvernement comme assistant les missions: mais regarder les missions comme éclairant la tâche du gouvernement dans son travail d'éducation. La plus grande part du coût financier de l'éducation doit être prise en charge par le gouvernement dans la mesure où c'est le gouvernement qui supervise l'instruction dispensée dans les écoles missionnaires."[60].

Les missions doivent mettre leur expérience au service du gouvernement qui en retour les assiste financièrement et supervise le travail accompli. Cette coopération devrait avoir deux conséquences immédiates. D'une part, donner à chaque enfant africain la possibilité d'aller à l'école indépendamment de sa confession. D'autre part, dans la mesure où le corps enseignant

---

[59]East African Standard, "The standard, British East Africa and Ouganda Handbook and Directory", Nairobi , 1919, pp.163-164.
[60]Rapport Annuel, 1926, p.3.

devra être agréé par le Secrétariat d'État à l'éducation, améliorer le niveau de l'enseignement.

Concrètement le gouvernement met en place de nouvelles structures. Le premier travail réalisé est le recensement et l'accord de licences à 1200 écoles et plus d'un millier de professeurs. D'autre part le pays est divisé en "School Area Committees" formés de représentants de l'administration coloniale, de missionnaires et d'Africains "si on le juge souhaitable"[61]. Ces comités sont eux-mêmes subdivisés en "School Sectors". D'autre part, un "Central Advisory Committee" est établi pour chacune des trois races, son rôle est de coordonner les décisions des "Areas Committees". En fait ce système fonctionne mal car les "Advisory Commitee" n'ont ni pouvoir financier, ni pouvoir exécutif, et se contentent de discussions alors que le directeur de l'éducation attend d'eux des initiatives concrètes. Dans le système africain il faut souligner que les Africains ne sont pas représentés dans ces comités.

L'"Education Ordinance" prévoit aussi la création d'un corps d'inspection à partir de 1926, mais le personnel européen reste longtemps trop insuffisant pour que pareille décision soit rendue effective. En réalité le gouvernement n'a absolument pas les moyens de contrôler les modalités d'admission dans les écoles missionnaires ni les nouvelles créations d'écoles et encore moins l'emploi des subventions.
Même si les décisions issues de l'"Education Ordinance" sont loin d'être parfaites ce sont elles qui charpentent le système éducatif du Kenya jusqu'en 1952. En 1934, les "School Areas Committees" sont remplacés par les "District Education Board", ils sont censés financer les écoles élémentaires mais n'ont pas de ressources, en fait ils règlent les affaires courantes des écoles.

Il est intéressant d'examiner la nature précise de l'aide aux missions, la façon dont sont attribuées les subventions et la part qu'elles représentent dans le budget de fonctionnement des écoles.

---

[61]Memo du 3/5/1925 du directeur de l'éducation au District officer de la province du Nyanza.

Les subventions aux missions, financement du système scolaire kenyan.

Avant 1911, les écoles missionnaires étaient financées en partie par les maisons mères. La part allouée par chacune des congrégations à l'éducation, met en valeur les priorités de celles-ci. Ainsi la "Church Missionary Society" et l'"African Inland Mission" investissent peu dans l'éducation. Les catholiques et la "Church of Scotland Mission" semblent, en revanche, beaucoup miser sur le travail éducatif des missions étrangères[62]. Elles ont d'autres part des fermes sur le site des missions dont l'exploitation leur fournit un petit subside.

Les premières aides aux missions apparaissent en 1909 après le rapport Frazer pour les écoles à vocation technique, mais dès 1910, la question du contrôle se pose. D'autre part en 1910, se tient la "World Missionary Conference" à Edimbourg, les missions protestantes y demandent une aide au gouvernement pour pouvoir poursuivre leur tâche éducative. Mais à l'époque, la colonie est à peine pacifiée, d'autres priorités apparaissent plus urgentes au gouvernement colonial qui n'est pas encore en mesure de subventionner l'ensemble du système et ne s'occupe alors que des enfants Européens. Parallèlement, le gouvernement a ouvert deux écoles techniques pour les Africains sur la côte à Waa et à Machakos en pays Ukamba afin de former des ouvriers spécialisés meilleur marché que les Indiens. Ceci renforce les craintes des missionnaires de voir leurs prérogatives disparaître.

Jusqu'en 1919, le critère pour l'attribution des bourses est la formation technique efficace dans les écoles. Ainsi le gouvernement accorde 2 livres sterling par outil et 5 livres par élève ayant accompli un cursus de 3 ans. Mais ce système de "paiement by result" dépend de la valeur des apprentis et pour les missionnaires, renvoyer un mauvais élève, c'est perdre un fidèle. Mais pour l'administration, non plus le système n'est pas satisfaisant, il est impossible d'estimer le montant des sommes allouées qui va

---

[62]Mutua R.W. The Development of Education in Kenya 1848-1963, East African Litterature Bureau 1975, chapître 3,pp.14-36.

effectivement au département technique et ce qui va à l'évangélisation.

En 1922, un nouveau système de subvention est mis en place cette fois en fonction du lien observé dans les écoles entre l'instruction et le milieu naturel de l'enfant. Pour recevoir une aide, les écoles doivent justifier d'un niveau d'instruction minimum. Les quelques visites d'écoles mentionnées dans le rapport Phelps Stokes soulignent l'insuffisance de l'instruction dans un grand nombre d'écoles missionnaires, ces dernières axant essentiellement leurs programmes sur la culture religieuse et l'évangélisation. Mais les missions ne sont pas en mesure d'atteindre le niveau recquis sans aides du gouvernement[63].

En 1934, la situation économique a changé, ce n'est plus le contexte d'abondance qui caractérisait l'époque du rapport Phelps Stokes mais la dépression économique qui touche aussi les colonies. En 1932, l'"Africa Inland Mission" est contrainte de fermer sept de ses écoles. Les écoles techniques obligées d'employer un instructeur européen ont elles aussi du mal à subsister et beaucoup ferment ou emploient des Africains qu'elles paient moins. L'attribution des subventions a changé quantitativement en ces termes entre 1925 et 1934.

En 1925, les subvention attribuées par le gouvernement aux missions comprenaient 1/3 de la dépense pour les bâtiments, 2/3 du salaire des enseignants africains et 4/5ème du salaire d'un professeur Européen ainsi que les 4/5ème de son billet de seconde pour l'Europe une fois tous les 5 ans et une allocation à son épouse. D'autre part, le gouvernement attribuait 10 livres sterling par élève pour leurs outils et pour la durée totale de leur scolarité; 90 shillings par élève pour les frais de pension, et des bourses de 60 shillings supplémentaires pour les meilleurs élèves. Au total l'État contribuait pour la moitié du budget de fonctionnement des écoles.

En 1934, les subventions varient suivant les écoles. Pour les écoles élémentaires, l'État attribue une somme globale ne dépassant pas 50 livres sterling pour les équipements de l'école mais cette somme est attribuée à un seul directeur quel que soit le nombre d'écoles dont il a la charge, ceci a pour but de favoriser les

---

[63]D'après Mutua (R): The Development of Education in Kenya: 1848-1963, East AFrican Litterature Bureau, 1975, chapître V: Finances"

regroupements d'écoles; les 2/3 des salaires des professeurs africains et la totalité du salaire d'un Européen et de deux assistants africains. Dans les écoles primaires, le salaire des professeurs est entièrement pris en charge par le gouvernement qui contribue également aux frais d'internat des élèves à hauteur de 2,10 livres par élève. Enfin, au niveau secondaire, un arrangement égalitaire est obtenu entre les "fees" (frais de scolarité) payés par les familles, la contribution des "Local Natives Councils" et les subventions gouvernementales[64].

Mais outre les questions financières soulevées par la coopération entre le gouvernement et les missions, les points de vue s'opposent souvent et la collaboration n'est pas toujours évidente car fondamentalement ces deux corps ne poursuivent pas les mêmes buts.

Les divergences et les conflits entre les missions et le gouvernement

L'alliance entre les missions et le gouvernement s'est scellée à Londres, c'est l'oeuvre du Colonial Office. Si en métropole pareille alliance peut paraître naturelle, l'Église et l'État étant des institutions liées, et ayant toujours marché main dans la main en ce qui concerne l'éducation, en revanche cela est loin d'être évident au Kenya. Cette alliance apparaît comme une solution pragmatique, en fait c'est un expédient et les crises et les conflits sont nombreux.

Les motifs d'opposition sont assez évidents. D'un côté, le gouvernement reproche aux missions d'utiliser l'argent public pour mener leur tâche d'évangélisation. En donnant à leur enseignement une trop forte coloration religieuse, ils risquent de couper définitivement les Africains de leurs racines culturelles et déstabiliser les sociétés traditionnelles, ce que rejette bien entendu l'administration coloniale dont la première préoccupation est l'ordre. Mais surtout le gouvernement se sent frustré de son contrôle sur l'enseignement.

D'autre part, les missions investissent toujours plus dans l'éducation alors que le soutien qu'elles reçoivent leur paraît

---

[64]Mutua (R.) The Development of education in Kenya, 1848-1963, East African Litterature Bureau, Nairobi, 1975.chapître V: "Finances".

insuffisant. Les missionnaires ne cessent de demander davantage au gouvernement comme l'indique le tableau suivant:

Evolution de la demande de subventions des missions auprès du gouvernement.

Dates	demande des missions
1923	14000 livres
1936	38523 livres
1949	300000 livres

Source: Mutua R.W: The développement of Education in Kenya, East African Litterature Bureau, 1975

A l'origine l'éducation n'était qu'un moyen, l'objectif final étant l'évangélisation. Absorbés dans cette tâche, les missionnaires négligent le travail paroissial et ont le vif sentiment d'avoir perdu de vue leur objectif initial. Les écoles de brousse sont devenues des écoles primaires et élémentaires, les centres pour former des catéchistes, des écoles normales et les internats sur le site des missions des écoles secondaires au cours de la période coloniale. En 1939, les missions sont responsables des 9/10èmes des écoles élémentaires, des 2/3 des écoles primaires et de l'ensemble des écoles secondaires[65]. Pour le gouvernement il est clair que la vocation des missions est avant tout éducationnelle.

Dans ce système, chacun essaye de tirer le maximum d'avantages et les conflits sont parfois très sensibles. On peut mesurer l'évolution des rapports entre les missions et le gouvernement au regard de ces deux citations de 1926 et 1949 respectivement. En 1926, la coopération était nécessaire en raison de:

> "l'incapacité du gouvernement à satisfaire le mouvement de masse qui se dessinait en faveur de la scolarisation à travers toute la colonie... les missions se sont alors engouffrées dans la brèche.[66]"

---

[65]Ibidem.

[66]Kenya Colony and Protectorate, Education Department Annual Report, 1926,(Nairobi, Government printer), p.19.

Mais 20 ans plus tard, les termes sont radicalement renversés:

> "Le système des subventions était nécessaire dans la mesure où les missions s'étaient engagées dans une tâche au niveau de l'éducation, dépassant largement leur capacité financière"[67].

En 1926, les missions volaient au secours du gouvernement mais il semble d'après ces textes que l'inverse se soit produit, en fait les termes de la coopération se sont franchement détériorés en l'espace de vingt ans.

Les missions sont jalouses de leur liberté et n'hésitent pas à s'opposer au gouvernement tant qu'elles ont conscience que celui-ci n'est pas en mesure d'établir son propre système éducatif. En 1928, lors de la conférence internationale missionnaire de Le Zoute en Belgique, les catholiques avaient dénoncé l'ingérence de l'État dans le domaine de l'éducation. Pour eux, l'éducation relève de l'autorité des parents qui sont libres de déléguer cette responsabilité aux missions. Mais en 1929, une crise grave éclate. M. Scott, le directeur de l'éducation avait mené une enquête auprès des Africains sur leur sentiment par rapport à l'éducation missionnaire. Ses conclusions soulignaient les faiblesses de ce type d'éducation Aussitôt les catholique accusent M. Scott de vouloir mettre en place un système laïc. Le gouvernement se lance dans une politique d'intimidation, en brandissant la menace de la laïcité. Certains comme le révérend Oldham, jouent les médiateurs. Craignant que les missions ne perdent toute responsabilité dans le domaine de l'éducation, le Révérend exhorte ainsi les missionnaires:

> "Collaborez de toutes vos forces, là où il n'est pas possible pour vous de mener de front l'oeuvre urgente d'évangélisation et votre travail d'éducation, négligez vos églises pour cultiver vos écoles"[68].

Mais la crainte d'être abandonné par le gouvernement suscite parfois des réactions tout à fait regrettable pour le niveau et le développement de l'éducation. L'attribution de bourses étant liée à la justification d'un certain niveau, certaines écoles cessent

---

[67]Kenya Colony and Protectorate, Education department Annual Report, 1949, (Nairobi, government printer), p.3

[68]Mutua (R. W.) The Development of Education in Kenya, 1848-1963, East African Litterature Bureau, 1975, chapître 6.

d'employer des enseignants de peur de ne plus pouvoir les payer si les subventions cessaient, dans ces conditions ils sont effectivement sûrs de ne jamais pouvoir atteindre le niveau requis.

Sur le terrain également des conflits éclatent. Les missionnaires sont extrêmement méfiants quand ils voient naître une école gouvernementale. Lorsque le gouvernement installe son institut technique à Machakos, les missionnaires de la région sont très mécontents. En 1919, il avait été établi que le gouvernement devait s'installer dans des régions non desservies par les missions, ce qui n'est pas le cas à Machakos. Les catholiques vont jusqu'à interdire la fréquentation de cette école à leurs fidèles.

Le manque d'organisation et de coordination des missions est mis à nu lors de ces conflits. Les deux seules initiatives d'union des sociétés missionnaires sont, la création de l'"Alliance High School" en 1926 à Kikuyu, résultat d'une coopération entre les différentes missions protestantes. En 1928, une conférence se tient à Dar es Salam pour discuter d'une organisation commune de l'enseignement et de la question du langage d'enseignement à adopter[69]. Mais en dépit de ces quelques initiatives, les missions en restent souvent à leurs querelles de clocher et s'enferment dans des logiques de concurrence.

Les seuls qui tirent profit, semble-t-il, de ces clivages sont les Africains. Avec la généralisation de l'enseignement, les Africains voient de plus en plus l'éducation comme un moyen d'accéder au progrès, ils réclament une éducation plus poussée et adaptée à leurs propres revendications et non pas aux intérêts des divers groupes de Blancs. Car si les intérêts semblent diverger en matière d'éducation entre les colons, les missionnaires et les gouvernements de Londres et de Nairobi, les Africains font front pour faire entendre leur voix.

---

[69]Kenya Colony and Protectorate, Education department Annual report, 1929, Nairobi, Government printer, pp16-18. Il a été décidé finalement que dans les premières années d'enseignement celui-ci devait se faire dans les dialectes locaux tout en essayant d'introduire l'anglais le plus tôt possible.

C- Les Africains et les écoles

1- L'éducation traditionnelle

"L'éducation commence à la naissance et s'achève avec la mort"[70]. Cette courte phrase de Jomo Kenyatta résume l'essence de l'éducation traditionnelle au Kenya. Bien avant l'arrivée des Européens, le Kenya possédait son propre système d'éducation des jeunes générations; seulement il ne passait pas par les formes occidentales connues, c'est pourquoi il a si facilement été nié. L'éducation se fait au quotidien et ne s'inscrit pas dans un temps défini dans la journée ni même un lieu comme les salles de classe; la médiation du maître d'école n'est pas non plus nécessaire. Les objectifs de l'éducation traditionnelle sont assez clairs et on peut les caractériser d'après l'expression de Furnival.

> "Pendant la longue période de la préhistoire, l'homme a survécu parce qu'il était capable d'apprendre par l'exemple et l'expérience à adapter sa façon de vivre à son environnement; les générations qui se sont succédées ont appris de nouvelles leçons à l'école de la vie.[71]"

Deux objectifs sont essentiels dans l'éducation traditionnelle: fournir à l'enfant les moyens de maîtriser la nature dans laquelle il vit et de s'intégrer à la communauté, ce qui permet d'assurer la cohésion et la survie du groupe. Ainsi l'éducation prolonge le milieu de l'enfant sans faire écran comme un élément étranger. D'autre part le développement de l'enfant se fait dans un cadre communautaire et non pas individualiste; c'est la coopération et non la compétition qui prévaut.

> "Pour les Européens, l'individualisme est un idéal; pour les Africains, l'idéal est la commune et uniforme correction du comportement."[72].

---

[70]Jomo Kenyatta: Facing Mount Kenya, New york, Vitange, 1962, p.96

[71]Furnival: Colonial policy and practice, Cambridge University Press, 1948, cité par Mutua (R): The Development of Education in Kenya, chapître 5.

[72]Jomo Kenyatta, Facing Mont kenya, New York, 1962

Les moyens de cette éducation sont simples et divers: à la maison, l'enfant apprend à maîtriser son entourage et imite ses parents dans les tâches domestiques, la jeune fille apprend à la maison son rôle d'épouse et de mère. Puis il peut apprendre un savoir faire particulier qui lui confère une fonction dans la société et l'individualise au sein du groupe. Enfin l'initiation, qui peut prendre différentes formes souvent accompagnées de circoncision, permet la reconnaissance de l'enfant comme adulte au sein de sa communauté. En outre les rituels et les cérémonies renforcent le sentiment d'appartenir à un même groupe. Il faut souligner l'aspect extrêmement contraignant des exigences de la communauté qui peuvent expliquer certaines formes prises par l'éducation moderne dans le pays.

L'éducation traditionnelle transmet donc une culture et fait de l'enfant un membre utile à la société. L'arrivée des Européens a destabilisé la culture traditionnelle. Les Blancs sont arrivés dans un milieu naturel hostile, une nature peu accueillante qu'il fallait corriger avec les moyens qui étaient les leurs mais totalement étrangers aux populations locales, comme les médicaments, les innovations techniques etc. Ainsi les réponses apportées par les Européens correspondaient à des questions formulées par eux. Ils ont ainsi imposé un nouvel environnement sans que celui soit forcément bien compris. L'aspect magique de ces nouveautés a pu exercer chez les Africains une certaine fascination. Mais parallèlement les Européens et particulièrement les missionnaires entendaient détruire la culture traditionnelle qu'ils jugeaient barbare à travers un certain nombre de ses rites tels que la circoncision ou la polygamie pour introduire un nouvel ordre. Au nom de ce nouvel ordre, éducation, civilisation et chrétienté ont été introduits ensemble dans le but de faire adopter aux populations locales un nouveau mode de vie qui passait presque systématiquement par le rejet d'un certain nombre de croyances et de coutumes[73].

Quelle a été la réaction des Africains à cette intrusion dans leur milieu de vie ?

---

[73]Sheffield(J.R): Education in Kenya, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973,.pp.1-3.

2- Les réactions africaines face à l'école

La première réaction face aux missions a été la curiosité. Dans les premiers temps les missions ont attiré des personnes victimes des épidémies et des famines venues trouver là quelque secours. Mais cette curiosité s'est rapidement transformée en hostilité surtout autour de la question de l'école. L'enfant qui se rend à l'école de la mission prive la communauté de sa présence et de son utilité. De plus les élèves rendaient souvent de petits services aux missionnaires et les parents se sentant lésés, , les missions ont été obligées dans certains cas de payer les familles. De plus, avec la concurrence entre les missions tous les moyens étaient bons pour gagner des convertis. D'autre part, le travail obligatoire s'appliquait aux jeunes gens et aux jeunes filles célibataires non scolarisés, l'école était alors le moyen d'échapper au travail sur les fermes.[74]

Il est donc difficile de mesurer l'intérêt réel que portaient les Africains aux écoles missionnaires. Dès que les Africains ont pris conscience que les formes de l'éducation occidentale pouvaient leur apporter le progrès social et des postes dans l'administration coloniale, l'école a connu un nouvel essor et ce sont les Africains eux-mêmes qui ont fait pression pour plus d'éducation et plus d'occidentalisation encore.

3- Les initiatives des Africains

Aspirations

Assez rapidement les Africains ne sont pas satisfaits des cadres éducatifs mis en place par la puissance coloniale.. Les Africains et les Blancs n'attendent pas la même chose de l'éducation. Pour les Européens il s'agit d'assurer le développement de la colonie et l'ordre en y faisant respecter la loi. Pour les Africains l'éducation est un moyen d'accéder aux connaissances des Blancs. Mais les Européens veulent former des Africains pour développer le pays, c'est à dire une classe d'ouvriers qualifiés, les Africains quant-à eux voient les Blancs comme les détenteurs du

---

[74]Mutua (R.) The Development of Education in Kenya 1848-1963, East African Litterature Bureau, 1975, chapître 5.

pouvoir, leurs professions sont liées à la parole, au commandement. Les Européens ont reçu une éducation et sont arrivés là, il est naturel que les Africains aspirent à la même chose.[75]

L'instruction des Africains est clairement orientée vers l'acquisition de savoir-faire. Les Africains prennent peu à peu conscience que leur système scolaire est une éducation de seconde zone avec laquelle ils n'obtiendront jamais les mêmes responsabilités que les Blancs mais seront, au mieux, de bons ouvriers sur les plantations. Il apparaît clairement aux Kenyans que le système est fait pour contenir leurs capacités davantage que pour les développer.

L'attitude des Européens à l'égard des Africains est un paternalisme bien plus qu'un véritable engagement. Les Africains prennent également conscience des contradictions et des injustices de l'administration coloniale. Dans les écoles, on apprend les techniques agricoles mais les Africains ne peuvent pas faire pousser des cultures commercialisables, ce n'est pas pour leur propre compte qu'ils peuvent utiliser l'instruction qu'ils reçoivent. La scolarisation est encouragée mais parallèlement il faut trouver des revenus pour payer les impôts, la seule solution est donc de travailler sur les exploitations. Ainsi beaucoup d'Africains quittent l'école prématurément pour pouvoir travailler.

Si l'administration affirme ses principes de gouvernement indirect, dans les faits, elle ne fait rien pour former véritablement des cadres africains pour la colonie et pour leur donner des responsabilités. Même l'"Alliance High School" qui doit théoriquement former des cadres indigènes, après deux années d'études classiques, propose une spécialisation professionnelle en troisième année qui est toujours technique. Les populations locales veulent s'investir dans les affaires de leur pays et prendre leur part de responsabilité.

Les autorités coloniales n'ont pas fait l'effort de mettre en place une structure politique pour que s'y développent sainement les aspirations des Africains mais ont au contraire laissé mûrir des mouvements de contestation qui n'ayant pas de voie légale pour s'exprimer, sont obligés de recourir à des manifestations violentes.

---

[75]Erny (P.) De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, 1900-1975, thèse d'Etat, Lille, 1978.

Résistances

Les Africains ont conscience de l'état d'arriération dans lequel ils sont volontairement maintenus par les autorités coloniales. Les politiques éducatives ne sont pas pensées pour eux mais pour combler les intérêts des Européens, qu'ils soient missionnaires, planteurs ou administrateurs. Un mouvement de résistance aux programmes éducatifs coloniaux commence à apparaître dans le pays. Les Africains réclament la même éducation que celle des Européens, c'est-à-dire non plus des leçons d'hygiène ou d'agriculture mais une instruction académique. En 1924 à Bukura, les populations s'opposent à l'ouverture d'une école technique et agricole[76]. Pour les Africains, l'agriculture ne représente pas le progrès, c'est leur occupation principale depuis des siècles, les Blancs doivent leur apporter le progrès et non un retour en arrière. L'instruction est un savoir nouveau que les "vieux" n'ont pas, la maîtrise d'une autre langue, celle par laquelle on dirige. L'école représente un lourd investissement pour les familles, tous en attendent autre chose. Revenir sur la terre familiale après quelques années d'études représente l'humiliation suprême or c'est ce qu'attendent les autorités coloniales. A l'origine des politiques scolaires de la colonie il y a une méconnaissance manifeste et certainement voulue des aspirations des Africains. Les Européens n'ont pas du tout mesuré que leur seule présence et leur position de domination étaient un modèle vers lequel tendaient les Africains; par opposition ces derniers réalisent combien leur position est inférieure. L'école introduit une perversion sociale, elle fait miroiter la possibilité d'une ascension sociale tout en cantonnant les populations autochtones dans un état d'infériorité. Par conséquence, il n'est pas étonnant qu'elle devienne une cible pour les premiers mouvements de protestation.

Une autre critique qui apparaît fréquemment sur cette question de l'éducation est la très forte contribution financière exigée des Africains pour des résultats très limités.

---

[76]Sheffield (J) Education in Kenya since Independance, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973, p.26

Le système éducatif est financé par quatre sources: les subventions de l'État, les "Local Native Councils", les fonds des missions et les "School fees". L'Etat puise ses ressources dans la levée d'un impôt direct, tous les Africains financent le système éducatif du pays que leurs enfants soient scolarisés ou non. En 1925, une étude avait été menée dans le district de Kitui mettant en évidence le rapport entre la contribution des Africains et les avantages qu'ils pouvaient en retirer. L'étude montrait que 1/4 de leur contribution leur échappait totalement. La part des Africains dans l'impôt est de 37,5% et sur 1500 écoles élémentaires, 50 seulement dépendent du gouvernement et 11 sur 35 pour les écoles primaires.
En 1937, la population africaine scolarisable est de 500000 personnes, 100000 vont effectivement à l'école, dont 40000 seulement dans des écoles subventionnées. Ainsi seulement 8% des enfants bénéficient d'un retour de la taxation qui est générale[77]. La distorsion entre la contribution des Africains et ses retombées est évidente. Les Africains ont l'impression de financer les systèmes scolaires des Européens ou d'une toute petite élite africaine.

Toutes ces frustrations conduisent inéluctablement les Africains à s'organiser et mener une action pour une éducation de leur choix et défendre leurs aspirations.

Le mouvement des écoles indépendantes

L'éducation missionnaire en imposant aux Africains un nouveau mode de vie heurte souvent les coutumes locales, parfois fondatrices des sociétés. Dans les années 1930, un violent mouvement d'opposition aux Églises naît au Kenya à propos de la question de l'excision. Ce mouvement connu sous le nom du "mouvement des écoles indépendantes" a plusieurs implications. La question de l'excision n'est que le catalyseur d'un mouvement d'opposition plus vaste. Ce n'est pas un hasard non plus s'il a pour centre l'école. Ce mouvement exprime la volonté des Africains, qui commencent à s'organiser ,d'avoir l'éducation de leur choix.

---

[77]Mutua R.W The Development of Education in Kenya, 1848-1963, East African Litterature Bureau, 1975, chapître 7, pp.117-158.

En 1929, certaines missions protestantes interdisent l'excision, rite de passage essentiel dans les sociétés Kikuyus. Le mouvement commence dans le district de Kiambu autour des missions protestantes de la Presbyterian Church of East Africa. Ceux qui se pliaient à la règle édictée par les missionnaires devaient signer un engagement et les autres étaient rejetés de la vie de la communauté. La réaction des exclus a été très violente. Le mouvement a commencé chez les Kikuyus très proches des Highlands. Ils côtoient les blancs et ont accumulé un certain nombre de griefs à leur encontre, ils sont familiers de leurs façons de vivre et de leur organisation. D'ailleurs les Kikuyus sont organisés en "groupe de pression" depuis 1920 autour de la Kikuyu Association formée à l'initiative du gouvernement colonial pour régler les différends entre l'administration et les ethnies. En 1929, est créée la "Kikuyu Independant Schools Association" (KISA).

L'action de la KISA est simple, boycotter les écoles et les églises missionnaires et créer leurs propres églises et écoles intégrant les traditions Kikuyus. C'est l'interprétation africaine du rapport de 1925 pour une plus grande africanisation des écoles. Sauf pour certains éléments, le mouvement n'est pas foncièrement anti-européen ni même anti-chrétien. Des Églises indépendantes se développent, elles adoptent un fond chrétien en conservant des pratiques telles que le baptême, tout en intégrant leurs traditions et coutumes comme la circoncision ou la polygamie. Il est intéressant de souligner combien l'école est liée à l'église dans les esprits des Kenyans car la distinction n'a jamais été vraiment établie entre le spirituel et le séculier et la frontière est floue entre scolarisation et évangélisation.

Grâce à un système de tontine, les Africains établissent leur propre réseau d'écoles en rejetant les programmes du gouvernement, une école normale est crée à Githunguri, son directeur est Peter Mbiyu Koinange[78] qui revient en 1938 du Teachers College de l'université de Colombia dans l'État de New York aux États-Unis avec une maîtrise en éducation. La KISA espérait un soutien du gouvernement. Mais celui-ci qui aurait pu profiter de cette action pour forcer les missionnaires à adopter une ligne plus séculaire dans leurs écoles et jeter les bases d'un système

---

[78]Koinange est à l'origine de la Kikuyu Association.

éducatif d'État, fait prévaloir l'alliance des intérêts Européens et ne soutient pas les Africains dans leur démarche.

Cependant le gouvernement a pris en compte le mouvement comme en témoignent les différents textes sur l'éducation des années suivantes. En 1931, les Africains sont représentés dans les "Local Native Councils". Le principe d'accorder des aides à ces écoles est accepté mais les finances de l'État ne lui permettent pas de rendre cette mesure effective. En 1936, le gouvernement estime que 5% des enfants sont scolarisés dans les écoles indépendantes et principalement en région Kikuyu. La même année, il est décidé qu'aucune nouvelle école ne sera ouverte tant que les précédentes n'auront pas été approuvées par le directeur de l'éducation. Mais le développement rapide de ces écoles entre 1937 et 1938 prouve que le mouvement se poursuit indépendamment de l'État. Celui-ci n'a pas su le prendre en charge. Ces écoles sont fermées en 1952 après la déclaration de l'Etat d'urgence.[79].

Sheffield interprète cette manifestation comme l'une des premières expressions du nationalisme kenyan. Mais le gouvernement a sous-estimé, volontairement ou non, sa dimension politique. En 1947, des mouvements ont lieu entre Muranga et Fort Hall dans la province centrale pour évincer les missionnaires, le gouvernement tranche en faveur des missionnaires. Le mouvement se poursuit en dehors de tout contrôle gouvernemental et les écoles indépendantes ont pu alors devenir des foyers de propagande nationaliste, selon l'interprétation du gouvernement lors de l'insurection Mau-Mau.[80].

Dès ses origines, la société coloniale du Kenya est complexe. Différentes forces sociales sont imbriquées les unes dans les autres tout en s'opposant. L'administration coloniale ne poursuit pas les mêmes buts que les colons, les sociétés missionnaires ont leur propre regard sur l'éducation, mais ces trois forces peuvent atténuer leurs différends au nom de l'union des intérêts des blancs.

---

[79]African Affairs, jan. 1971: Anderson "Self Help and Independency" et Sheffield J.R: Education in Kenya pp.28-31.

[80]Pour approfondir la question des écoles indépendantes, consulter Franklin D.B. The Kikuyu independant school: A study of response by the colonial government in Kenya, Master' thesis, Teachers college Columbia University, 1967.

Les Africains pour le moment contraints au silence, subissent l'ordre colonial dans ses contradictions internes.

Les autorités coloniales ont nourri une réflexion sur les cadres de l'éducation à ~~leur~~ fournir aux filles et aux femmes, ce sont elles qui sont les gardiennes des foyers et donc de la stabilité des sociétés traditionnelles. Cela représente pour l'administration un enjeu essentiel.

Trois forces agissent sur le système éducatif du Kenya. Les objectifs du pouvoir civil sont différents de ceux des missionnaires et aucun des deux ne recouvre les aspirations des Africains. A partir de ces cadres théoriques, nous pouvons examiner la façon dont s'organise l'école au Kenya et comment ces tensions sontconstitutives du système éducatif de la colonie. Nous avons choisi d'aborder cette question sous l'angle de la scolarisation des filles.

Deuxième partie: L'éducation des filles à l'époque coloniale.

La place des filles dans le système éducatif est particulière. D'une part la scolarisation des filles se fait plus lentement que celle des garçons et souvent en marge d'un système scolaire classique. Il est intéressant ici d'explorer les raisons de ce développement particulier. D'autre part, dans la perspective d'une amélioration des niveaux de vie des populations locales, les pouvoirs coloniaux mènent une réflexion assez approfondie sur cette question. L'idée directrice est que la femme est le centre du foyer; son éducation rejaillit nécessairement sur l'ensemble de la famille.

Nous examinerons ici la façon dont évolue la pensée de l'administration coloniale dans le domaine de l'éducation des filles, avant d'étudier les différentes réalisations. Enfin, une étude de cas pourra illustrer ce cheminement; il s'agit de l'école de Mukumu Girls school, à Kakamega, Western Province.

A- L'évolution des objectifs de l'administration coloniale

En ce qui concerne l'éducation des filles, la notion même d'éducation est à préciser. Au début du siècle, même en Europe, la place des femmes dans les sociétés n'est pas à l'avant-garde, et la scolarisation poussée des filles reste souvent un phénomène marginal. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre les lenteurs de la mise en place du processus au Kenya, et les réticences légitimes, pour l'époque, à intégrer les filles dans un système classique.

On voit cependant nettement l'évolution des idées sur la question au regard des différentes définitions de l'éducation données dans les textes suivants.

En 1943: l'éducation est définie comme "tous les efforts menés pour influencer dans un sens positif la vie des filles et des femmes; les institutions scolaires ne sont qu'un type"[81]. Dans le discours

---

[81]Colonial Office: Advisory committee on Education in the colonies : Report of a sub-committee on the Education of Women and Girls in Africa, 1943, Londres, H.M.S.O.; p.1

d'introduction de la "Conference of Women Educationists to consider the Beecher report in relation to the Education of Women and girls"[82], en 1950, E.A. Vasey donne cette définition de l'éducation: "L'éducation remplit sa fonction propre lorsqu'elle apprend aux gens à penser(...) et donne priorité à ces valeurs spirituelles qui font marcher l'individu la tête haute."[83].

En 1952, l'éducation des femmes est envisagée sur une base encore plus large, il s'agit de leur donner les moyens de leur émancipation afin qu'elles prennent leur part de responsabilité sur un pied d'égalité avec les hommes dans le monde moderne.[84]

On voit nettement la progression des idées à travers ces trois définitions. On passe d'une éducation utile pour un développement limité, à une éducation axée sur le développement de la personne donc ayant une valeur intrinsèque, puis enfin l'éducation est envisagée comme un vecteur du progrès social.

L'étude des textes gouvernementaux qui émanent soit du colonial Office à Londres, soit du gouvernement de Nairobi permet de dégager les objectifs gouvernementaux en matière d'éducation des filles. Il est important de bien situer l'évolution de la pensée pour pouvoir envisager l'évolution des réalisations jusqu'à l'aube de l'indépendance.

1- La place des femmes dans la société traditionnelle

A partir des différents textes que nous nous proposons d'analyser ici, on peut dégager quelques constantes. L'éducation des femmes est manifestement en retard par rapport à celle des hommes. Mais pour combler ce retard, il faut d'abord définir leur

---

[82]Cette conférence s'est tenue entre le 15 et 17 août 1950, à Nairobi. Les membres de cette conférence étaient des représentants du gouvernement ou des sociétés missionnaires ayant un rôle dans l'éducation des filles, ainsi que des professeurs Africains. Les objectifs de la conférence étaient d'examiner les recommandations du rapport Beecher de 1949 et de les adapter aux spécificités de l'éducation des filles.

[83]Report of the conference of Women Educationists, 1950, p.2

[84]Colonial Office: Report of the East and Central Africa study group on African Education, 1952, Londres , H. M. S.O. p. 107. On connaît aussi ce rapport sous le nom de Binns Group du nom du rapporteur pour la commission d'Afrique de l'Est. Cette commission est dépêchée pour préparer un rapport pour la Conférence de Cambridge qui se tient en septembre 1952, afin d'envisager les problèmes des systèmes éducatifs dans les pays tropicaux. Cette enquête vient suppléer le rapport Phelps Stokes, c'est un texte fondateur dans l'histoire de l'éducation du pays.

place dans la société traditionnelle qui a tendance à évoluer et dégager les résistances inhérentes aux sociétés africaines.

Le retard

Les femmes n'ont pas bénéficié de la même ouverture sur le monde moderne et sur le progrès que les hommes. Pourtant comme on peut le lire dans le rapport Phelps-Stokes en 1925, les femmes ont les mêmes droits que les hommes, mais leur place dans la société et leur manque d'instruction ne leur permettent pas de prendre des responsabilités, elles restent en retrait du pouvoir et des décisions[85]. Cependant les femmes ont des responsabilités capitales dans la vie du foyer et négliger leur éducation, c'est négliger l'éducation des familles et les progrès des communautés.

Pour permettre ce développement des communautés et offrir aux femmes une éducation correcte, il faut d'abord dégager la place de la femme dans la société traditionnelle afin d'adapter son éducation aux exigences de sa position.

La place des femmes dans la société traditionnelle et leurs besoins spécifiques

En 1925, le rapport Phelps-Stokes définit le rôle de la femme selon deux axes; elles sont épouses et mères. cette double fonction a des incidences directes pour le développement des communautés.

En tant que mères, une instruction élémentaire au niveau de l'hygiène permettrait rapidement de faire reculer la mortalité infantile. Les chiffres sont accablants dans certains territoires britanniques. La mortalité infantile peut toucher 1/3 à 3/4 des enfants mis au monde, suivant les régions. D'autre part ce sont les femmes qui assurent la transmission des valeurs au sein de la famille. Dans l'esprit des Britanniques, si on inculque à ces femmes de solides valeurs morales, elles rejailliront nécessairement sur les générations suivantes et sur l'ensemble de la communauté. Dans leur rôle d'épouses, les femmes africaines sont responsables d'un certain nombre de tâches: La subsistance de la famille, ce sont elles qui gèrent l'ensemble du processus depuis les travaux dans les

---

[85] Rapport Phelps-Stokes, 1925,p.339.

champs jusqu'à la cuisine. Les femmes sont également responsables des vêtements et de la maison. [86]

La fillette, dans la société traditionnelle apprend très tôt à identifier son rôle et sa place; elle seconde sa mère de façon précoce dans différentes tâches, à la maison ou dans les champs. Il faut remarquer ici que même au niveau des jeunes générations, la séparation est clairement établie entre ce qui relève des prérogatives masculines ou féminines. L'enfant évolue ainsi dans un univers psychologique déjà compartimenté. La communauté se charge par ses cérémonies et ses rites de passage de renforcer encore la dichotomie. Au moment de se marier la jeune fille a intégré son rôle social.

Cependant pareille répartition n'est pas forcément dévalorisante. Les femmes sont dans les sociétés africaines un élément stabilisateur. Il est fréquent que les hommes s'absentent pour des durées parfois longues du foyer pour suivre les troupeaux par exemple dans les sociétés pastorales. Ce phénomène a d'ailleurs tendance à s'accentuer avec les migrations plus nombreuses des hommes vers les villes pour effectuer des travaux saisonniers. Pendant ces périodes se sont elles les gardiennes du foyer. Certaines sociétés ont bien compris l'importance des femmes dans le maintien des communautés. Dans les sociétés matrilinéaires, ce sont les femmes qui possèdent le patrimoine et le transmettent.[87]

"L'instruction des femmes est aussi importante si ce n'est plus que celles des hommes. Tant que nos femmes ne seront pas éduquées, nos progrès resteront lents; nos maisons ne seront pas saines tant que les femmes ne sont pas instruites"[88]. Les femmes ont peut-être été moins touchées par l'effort d'éducation dans les territoires coloniaux précisément parce que leur rôle les confine dans les villages. Cependant éduquer une femme, c'est éduquer une famille, et l'effort d'instruction auprès d'elles représente un véritable investissement pour la communauté. Pour qu'elle soit

---

[86]Rapport Phelps-Stokes, chapître XVI: "The Education of Women and Girls",p.339.

[87]Colonial Office: Advisory Committee on the Education in the Colonies. Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa, 1943, p.12.

[88]Colonial Office, Memorandum for Higher Education in East Africa, 1937, Londres, H.M.S.O,p.66.

efficace, il faut que l'instruction des femmes africaines s'inscrive dans les cadres de la vie traditionnelle.

Les sociétés traditionnelles du Kenya ont tendance à évoluer et subissent les influences variables du monde moderne. Ces influences peuvent venir des hommes qui fréquentent les zones urbaines et les communautés européennes ou encore des nouveaux modèles instillés par l'administration coloniale ou les sociétés missionnaires. Les sociétés évoluent et avec elles la place de la femme, il convient de préparer ces dernières aux changements; c'est un des objectifs de leur instruction. Les changements qui surviennent à l'intérieur des sociétés traditionnelles sont perceptibles dès 1925. La christianisation fait reculer un certain nombre de pratiques comme la polygamie. La femme devient davantage l'épouse unique plus qu'une ouvrière des champs. Cependant l'effet négatif de cette mutation est que les responsabilités ne sont plus partagées entre plusieurs mais incombent à une personne unique. Mais ceci correspond à une phase de transition avant que les tâches ne se répartissent plus équitablement entre les deux sexes même dans les champs.

Avec la nécessité de payer un impôt, l'économie monétaire apparaît dans les ménages. Pour dégager les liquidités nécessaires, les femmes vendent quelques produits agricoles ou artisanaux sur les marché. Ainsi la production de la richesse n'est plus le privilège des hommes seulement. En 1952, deux éléments dominent l'évolution de la société africaine: le passage définitif d'une économie de subsistance à une économie monétaire; l'émergence de milieux urbains dans lesquels les femme peuvent trouver leur place. A tous les niveaux les femmes peuvent être des agents économiques; dans les campagnes en vendant leurs produits ou dans les villes en exerçant une profession. Un nouveau type social émerge dans les années 1950 en Afrique de l'Est dans les milieux urbains, la célibataire. Si celles qui renoncent au mariage sont peu nombreuses, en revanche, de plus en plus de jeunes filles apprennent un métier et l'exercent pendant quelques années avant de se marier, de fait, l'âge du mariage a tendance à reculer[89].

---

[89]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, chapître 18:"The Education of Women and Girls",p.107 et 110.

L'instruction à donner aux filles et aux femmes doit prendre en compte ces évolutions sociales. Cependant même si le besoin d'éducation est flagrant, les résistances sont encore nombreuses.

Les résistances

L'instruction des femmes et des filles est redoutée dans les sociétés traditionnelles car on craint qu'elle ne soit un élément déstabilisant. Si les filles apprennent à l'école des techniques nouvelles utilisables dans leur quotidien, cela risque de parasiter l'instruction traditionnelle; les jeunes filles en sauraient trop par rapport à leur âge et à leur position sociale. Ceci risque d'entraîner chez les aînés une sorte de complexe d'infériorité, une certaine humiliation alors que les jeunes générations peuvent ressentir du mépris à l'égard de ceux qui ne sont pas passés par l'école. Dans les sociétés traditionnelles la transmission du savoir est codifiée et s'inscrit dans un ordre social. L'école peut passer outre ces hiérarchies et introduire un facteur de désordre[90]. C'est un sentiment qu'éprouvent souvent les pères qui craignent que leurs filles," en en sachant trop"[91] remettent en cause leur autorité.

Mais les femmes elles-mêmes sont méfiantes vis-à-vis de l'instruction moderne. Le regard que portent les Européens sur la situation des femmes africaines est biaisé par leur culture. Certaines coutumes ou pratiques peuvent paraître monstrueuses; ce sont les durs travaux dans les champs, la polygamie ou le "bride price". En fait ces pratiques ont un rôle dans les sociétés et font partie intégrante de l'ordre social. Les femmes africaines craignent par leur éducation d'être rejetées des cadres traditionnels qui leur confèrent une certaine reconnaissance sociale, sans pour autant être assurées de retrouver quelque chose d'équivalent ailleurs. Paradoxalement, il semble que la reconnaissance sociale passe par la contrainte. Les obligations sont nombreuses dans ces sociétés. L'instruction peut fournir des moyens pour faciliter certaines tâches, mais ces tâches perdraient alors leur sens et leur valeur. C'est un risque que certaines ne sont pas encore prêtes à courir[92].

---

[90]Ibidem. p.108.
[91]Colonial Office, Rapport Phelps-Stokes,p.348.
[92]Ibidem p. 346-348.

Les résistances à l'éducation des femmes peuvent provenir aussi des structures sociales de la société.

Très jeunes les filles sont astreintes à de lourdes tâches à la maison, elles n'ont pas toujours le temps d'aller à l'école et encore moins d'y aller de façon régulière. D'autre part, l'instruction représente souvent un investissement social et financier important dont le groupe attend des retombées. Lorsqu'un choix s'impose, c'est sur les garçons qu'il se porte de préférence car on envisage mieux pour eux la possibilité d'un travail salarié[93]. D'autre part la jeune fille échappe à sa famille lorsqu'elle se marie l'investissement est alors perdu. On voit certaines familles ajouter le prix de la scolarité de leurs filles dans le "bride price". Les filles ont également besoin d'être mieux encadrées que les garçons, et les familles hésitent à les laisser partir parfois loin de leur domiciles pour aller à l'école.

A partir de cet état des lieux nous pouvons maintenant étudier les formes d'instruction envisagées pour les filles par les différents groupes de réflexion qui se sont penchés sur la question entre 1925 et 1952.

2- Les efforts gouvernementaux pour développer l'éducation des filles

On peut distinguer trois axes dans la réflexion des commissions gouvernementales pour développer l'éducation des filles[94]. L'instruction des filles est envisagée comme le moteur du développement des communautés; cette éducation doit être parallèle à celle des garçons afin de garantir un équilibre social; enfin, il est nécessaire de former des cadres africains féminins et développer des structures spécialisées.
Les différentes recommandations évoquées ici sont fréquemment reprises d'un rapport à l'autre.

---

[93]Colonial Office: Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa, 1943, p10.

[94]Les commissions britanniques procèdent toujours selon le même shéma, un état des lieux est dressé, suivent ensuite un certain nombre de recommandations, ce sont ces recommandations que nous étudions dans cettte section.

Développer les communautés

L'objectif majeur du gouvernement colonial est l'amélioration de l'état sanitaire et moral des populations locales. Ce sont les femmes qui sont responsables de ces sociétés, l'éducation doit, pour être efficace, transiter par elles.

En Afrique la notion de communauté est essentielle. Si l'instruction ne trouve pas d'écho dans la communauté, les efforts sont stériles. "Il est nécessaire de lier l'éducation des jeunes aux progrès de la communauté dans son ensemble. L'école ne remplit ses fonctions que si elle s'intègre à un programme plus vaste, dont les objectifs dépassent largement le seul travail scolaire"[95]. L'école doit pouvoir s'intégrer à la vie du village en développant des activités annexes: des cliniques, des maternelles par exemple; c'est souvent le cas dans les écoles missionnaires.

D'autre part, il apparaît essentiel aux membres des différentes commissions d'intégrer le groupe à l'école en développant l'éducation des adultes. Cela permettrait de lever un certain nombres d'obstacles à l'intérieur même des foyers. Les adultes ainsi instruits peuvent stimuler et encourager la scolarisation; cela évite les ruptures entre les générations.

Les autorités gouvernementales craignent que l'instruction déstabilise les sociétés si elle est mal faite. Il faut donc éviter que cette instruction se fasse à contre-courant des valeurs sociales traditionnelles mais au contraire s'inscrivent étroitement dans leur cadre.

Les femmes ont de lourdes responsabilités ménagères, leur instruction sera donc axée sur les sciences domestiques, c'est à dire ce qui est directement utilisable. Cela se traduit par des leçons d'hygiène, de puériculture, de jardinage, de couture, avec en plus une instruction élémentaire de base pour apprendre à lire, écrire et compter. Le rapport de 1943 suggère que ce type d'enseignement soit encore plus valorisé auprès des filles d'une douzaine d'années

---

[95]Colonial Office, Memorandum of the Education of African Communities, 1935, Londres.

qui ne resteront que peu de temps à l'école et qui doivent maîtriser rapidement des connaissances pratiques.[96]

Les schémas éducatifs européens ne sont pas forcément adaptables en Afrique. En Europe, les périodes d'instruction sont longues et fixées dans l'année. En Afrique l'éducation est un phénomène diffus qui court sur l'ensemble d'une vie, de plus il est très difficile d'exiger des enfants une présence continue et assidue à l'école. Il est nécessaire d'adapter l'instruction à dispenser à ce genre de problème.

La transmission du savoir est également un phénomène important à prendre en compte. La connaissance acquise dans la société traditionnelle est liée à l'environnement mais sa transmission est souvent entourée de secret et d'obscurité. Les connaissances données à l'école ne doivent pas annuler les systèmes de croyance traditionnels. Le rapport de 1943 recommande de faire reposer l'acquisition des connaissances sur un effort d'observation et d'explication des effets par les causes, afin que ce nouveau savoir ne soit pas un nouveau dogme mas une découverte logique qui ne remplace pas d'autres croyances.[97]

Développement parallèle entre les hommes et femmes

Le développement sain de la société ne peut se faire que par un équilibre du développement des hommes et des femmes.
Dès 1925, le rapport Phelps-Stokes évoque la situation idéale: le partage des responsabilités à l'intérieur du couple, notamment au niveau de l'éducation des enfants. Pour cela, il faut que les parents soient tous les deux éduqués[98]. Les hommes de plus en plus en contact avec le monde moderne, recherchent des femmes éduquées, capables de partager leurs aspirations. Ainsi certains envoient leurs futures épouse dans des centres spéciaux pour qu'elles reçoivent des rudiments d'instruction, d'autres demandent aux Européennes d'organiser des thés afin que leurs épouses apprennent les bonnes manières. Bien sûr il s'agit de cas limites qui traduisent bien la

---

[96]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa, 1943.
[97]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa.1943, p.14.
[98]Rapport Phelps-Stokes, 1925, p.346.

méconnaissance des Européens de la situation réelle dans les colonies. Un texte évoque encore le cas d'une femme en Ouganda en 1952 dont le mari est parti en Angleterre. A son retour, leurs expériences étaient si différentes, qu'il leur était difficile de partager quoi que ce soit. Sans forcément passer par ce genre d'expérience extrême il est vrai que de plus en plus en 1952, les hommes partent travailler en ville et le fossé culturel peut se creuser entre les époux.[99]

Les moyens pour la mise en place de la politique gouvernementale.

Le thème récurrent entre 1925 et 1952 est le manque de fonds disponibles pour développer des politiques adéquates. Cependant on trouve quelques propositions plus constructives.

En 1943, la commission encourage la poursuite de l'étude des besoins spécifiques des filles. Il s'agit de convoquer des commissions de spécialistes, et d'aborder la question sous un angle sociologique en mettant en lumière le bagage social et culturel de ces femmes pour mieux adapter la politique scolaire aux besoins de chacune. Les besoins varient en fonction des régions et des groupes concernés. Pour que les politiques adoptées soient pertinentes, il faut souligner les spécificités.[100]

Les différents rapports insistent sur la nécessité de bien encadrer l'éducation des filles. Ce sont essentiellement les missionnaires qui l'ont prise en charge, mais il est nécessaire que le gouvernement colonial s'implique lui aussi dans ce domaine. Dans tous les cas le personnel doit être bien préparé, avec une bonne connaissance des langues et des environnements. Les catholiques ont un avantage sur ce point, puisque les religieuses peuvent se consacrer entièrement à cette tâche. Parallèlement, l'instruction des filles ne peut se faire sur une grande échelle sans la formation d'un personnel africain: en 1925, ce genre d'initiative a déjà été lancée en Afrique du Sud.[101]

---

[99]Colonial Office, Report of the East and Central study group, 1952,pp: 107-110.
[100]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa.1943, p.15.
[101]Rapport Phelps-Stokes, 1925, p.349-352.

Le rapport de 1952 évoque la question des centres urbains en pleine expansion. Dans les villes, il n'y a plus le pouvoir coercitif des sociétés traditionnelles. La délinquance est un phénomène qui peut facilement toucher les jeunes, et ici plus qu'ailleurs il apparaît nécessaire de développer des structures d'encadrement solides, en créant par exemple des foyers de type YMCA[102].

La réflexion sur une éducation spécifique pour les filles, met un certain temps à émerger. Ce n'est qu'aux alentours des années 1940, que les filles sont véritablement intégrées au système scolaire de la colonie et que le département de l'éducation se penche sur la spécificité de leurs besoins dans ce domaine. L'éducation au Kenya s'est développée de façon assez anarchique, cela étant encore plus vrai pour l'éducation des filles. Ce sont les missionnaires qui ont pris en charge ce domaine. Leur travail s'est cependant établi sans véritable plan mais davantage pour répondre à des demandes concrètes et urgentes. Nous envisagerons ici, les différentes expériences menées dans un cadre informel.

3- L'éducation informelle

Le rapport Phelps-Stokes dresse un bilan de l'éducation dans la colonie du Kenya. En 1925, il n'y a pas vraiment de structures scolaires pour les filles, seulement des prémisses dans certains centres missionnaires. En revanche, un certain nombre d'expériences sont menées pour donner aux jeunes filles une forme d'instruction. Il s'agit de centres pour préparer les jeunes filles à la vie d'épouse, ou de façon plus large, des expériences d'alphabétisation. Ce sont sur ces initiatives que nous voulons tout d'abord nous arrêter.

Centres spécialisés

Dans les colonies britanniques d'Afrique de l'Est, autour des années 1920, de nombreuses expériences sont menées pour donner aux jeunes filles une instruction. Les missions ouvrent des centres

---

[102]Young Women Christain Assoiation.

pour préparer les jeunes filles au mariage; le rapport Phelps-Stokes nous donne d'abondants détails sur ce type d'institutions.

Ce sont les époux qui envoient leurs futures femmes dans ces centres, pour des durées variables. Les jeunes filles vivent en communauté, dans des structures proches de celles des villages; elles prennent en charge la vie de la communauté, en s'occupant de la cuisine, de la confection des vêtements, du soin à apporter aux enfants et aux d'animaux domestiques. En plus de cette formation très ciblée, elles reçoivent pendant leur séjour, une instruction élémentaire de base.

Dans un autre centre, les jeunes filles apprennent à tenir un budget. A tour de rôle, elles sont responsables de l'intendance pour l'ensemble du groupe. D'autres expériences développent davantage l'aspect professionnel de l'instruction en formant des jeunes filles à être sages-femmes ou infirmières. Ce type d'enseignement est tout à fait bénéfique pour la communauté.[103]

Ce même rapport mentionne une expérience menée en Rhodésie du Nord. Même si cela sort de notre aire géographique, nous pouvons nous y intéressé à titre de comparaison d'une part et d'autre part pour la valeur des détails fournis sur son fonctionnement. Il s'agit de l'école de filles de Mbereshi dirigée par Miss Mabel Shaw. C'est une sorte d'école-village dirigée par des jeunes filles; une fille plus âgée prend en charge une chambrée de huit pendant deux ans, jusqu'à son départ. Dans ce centre le quotidien est rigoureusement calqué sur celui des villages, les tâches domestiques sont les mêmes, on puise l'eau, ramasse du bois, des poteries sont fabriquées, il y a un jardin sur lequel chacune travaille. Les enfants arrivent en général assez jeunes et restent jusqu'à leur mariage. Elles sont une vingtaine en 1925. Tous les matins une instruction élémentaire (qui correspond aux trois premières années de primaire) est dispensée.

Tous ces centres sont créés par des missionnaires: l'enseignement religieux y est un élément très important. Les rapports des années suivantes mentionnent l'existence de ce type

---

[103]Ces expériences sont détaillées dans le rapport Phelps-Stokes, pp.342-343. Il est cependant tout à fait regrettable que ce rapport ne nous fournisse pas de détails relatifs au nom de ces écoles ou aux missions dont elles dépendent. En dépit de ces imprécisions, nous avons jugé bon de les faire figurer ici dans la mesure où elles permettent de nous donner une idée du genre de travail réalisé à l'époque pour l'éducation des filles.

de centres alors que se développent des institutions scolaires plus classiques. Ainsi en 1943, il est question de centre pour futurs épouses au Nigeria et au Tanganyika. Les jeunes filles y apprennent les tâches domestiques pendant des durées de six mois à deux ans.

Ces expériences sont des solutions à court terme pour améliorer le niveau de vie des communautés rurales africaines. Il est vrai que les acquis sont réinvestis immédiatement à l'échelle des familles ou même des communautés dans leur ensemble. Mais ces expériences, dans leurs buts et modalités de fonctionnement, ont fortement marqué le système éducatif féminin notamment au Kenya et ce, jusqu'à l'indépendance du pays.

Alphabétisation des adultes

Les différentes commissions avaient souligné la nécessité de développer l'instruction des adultes afin de permettre une scolarisation des plus jeunes. Ce type d'expérience est largement développé au Kenya. Il s'agit souvent d'initiatives individuelles et volontaires. Le travail s'effectue au niveau des villages, avec de petits groupes auprès desquels sont réalisées de petites démonstrations en sciences domestiques, hygiène, puériculture, couture de lecture ou d'écriture.

En 1943, au Kenya, une femme missionnaire a développé un réseau touchant près de 2000 femmes. Elle envoie une lettre par mois, rédigée en deux langues, à des responsables de groupes dans diverses communautés proposant des points d'enseignement ou de discussion. Chaque groupe envoie ses réponses à intervalles réguliers[104].

Les femmes européennes les épouses de fonctionnaires notamment se sont beaucoup impliquées dans ce genre d'initiatives. Cependant, en 1943, c'est encore un phénomène assez marginal. En 1950, une association particulière voit le jour; il s'agit de la "Social Welfare Commission" qui propose des cessions d'alphabétisation de six mois. Des branches existent à Kabete et Kericho et une autre est en projet à Kisumu. Ceci s'adresse à des femmes mariées et la priorité est donnée à celles ayant quelque influence dans leur

---

[104]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa.1943, p.9.

communauté afin que l'expérience fasse boule de neige. L'instruction qui y est dispensée nous est maintenant familière: cuisine, diététique, couture, puériculture, etc.. Il faut souligner ici qu'il s'agit du premier engagement gouvernemental dans ce domaine: nous sommes en 1950, 13 ans avant l'indépendance, le Protectorat existe depuis 1895...

Dans les années 1950, des mouvements de femmes encadrés par des Européennes apparaissent au Kenya. Le "Women Institut Mouvment" par exemple réalise un travail tout à fait remarquable au niveau de l'alphabétisation des adultes[105].

Même si la réflexion sur l'intégration des filles à un système éducatif classique est longue à se mettre en place, on assiste cependant à partir des années 1925 à un effort d'instruction primaire pour les filles.

Les prémices de structures d'éducation classique pour les filles

Dès 1925, le rapport Phelps-Stokes inventorie les différentes réalisations missionnaires en matière d'éducation des filles, il s'agit d'internats implantés directement dans les stations missionnaires (voir la carte en annexe). La "Church Missionary Society", a quatre centres pour les filles. L'un sur la côte, à Kaloleni, ce sont deux femmes missionnaires qui le prennent en charge; un autre en pays Kikuyu, à Kahuhia, le rapport considère cette école comme l'une des meilleurs pour ce qui est de l'éducation des filles. Deux autres encore en Kavirondo, à Butere et Ngiya. L'"African Inland Mission" a également développé plusieurs écoles pour les filles également. Trois écoles en pays kikuyu enseignent la puériculture et l'artisanat, ce sont: Kijabe, Githumu et Mboni. Les Quakers de la "Friends African Mission" on, quant à eux, une station missionnaire entièrement consacrée à l'instruction des filles en Kavirondo. Les filles sont logées dans des internats, un enseignement classique élémentaire et des matières pratiques leur sont dispensés. L'"African Institut Missionary Board" a également un internat pour les filles à Maseno ainsi que la "Gospel Mission" dont deux de ses trois stations se consacrent à l'instruction des jeunes filles en pays

---

[105]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, p.110.

Kikuyu. Enfin une expérience intéressante, celle de la "Church of Scotland Mission". Dans sa station de Kikuyu, cette société missionnaire a tenté une expérience de coéducation. Il y a 142 filles sur 563 élèves; les filles sont logées dans des dortoirs en pierre et reçoivent un enseignement spécifique qui varie entre deux et trois ans. Les matières enseignées sont les sciences domestiques, l'hygiène, la puériculture, la couture. Les meilleures reçoivent une formation complémentaire pour devenir infirmières ou enseignantes.[106]

Au regard des ces différentes expériences, nous pouvons souligner un certain nombre de points. D'une part, l'absence de sociétés missionnaires catholiques dans ce domaine. Cela s'explique par le fait que les religieuses catholiques ne sont pas encore arrivées en 1925 sur le territoire du Kenya. D'autre part, le système d'internat pour les filles est un phénomène très répandu à l'époque et qui va se maintenir, on le retrouve encore aujourd'hui. La particularité ici est que cela s'adresse à des enfants qui peuvent être très jeunes et qui quittent très tôt leur foyer pour vivre dans la mission. Le choix d'une scolarisation des filles en internat peut s'expliquer par différents facteurs. Les Européens projettent sur les sociétés africaines des images extrêmement négatives de débauche et de luxure; les filles sont "bien tenues et bien surveillées" dans ce genre de structures. L'internat permet également une vie en communauté qui reproduit les schémas de vie des villages, ainsi la transmission du savoir se fait plus naturellement dans ce type de cadre dans la mesure où elle ne passe pas seulement par des connaissances acquises sur les bancs de l'école mais aussi par un ensemble de non-dits qui se diffusent dans la communauté au quotidien. Pour ces différentes raisons, l'internat semble être la structure la mieux adaptée à l'éducation des filles. Cependant dans les écoles de villages filles et garçons sont assis ensemble sur les bancs de l'école. Il n'y a pas de définition universelle des programmes d'enseignement, chaque centre a dans ce domaine une très grande liberté. Il est assez net que l'éducation des filles tourne toujours autour des mêmes sujets: hygiène, couture, sciences domestiques; l'école se charge de leur apprendre leur "futur métier" d'épouses et de mères.

---

[106]Colonial Office, Rapport Phelp-Stokes, 1925, pp.120-132.

B- Le système d'éducation classique

A partir de ces frémissements, au cours des années 1925 à 1940, la pression des populations locales pour obtenir plus de scolarisation pour leurs filles va conduire à l'élaboration d'un système éducatif au sein duquel elles trouvent leur place. Davantage de filles atteignent le niveau primaire d'éducation, et davantage encore souhaitent aller plus loin. Nous étudierons ici d'une part l'extension du système d'éducation au Kenya et d'autre art la place spécifique qui est accordée aux jeunes filles dans son cadre.

1- L'extension de l'éducation des filles et ses limites

Analyse quantitative

En 1943, on ne trouve pas pour la colonie du Kenya de statistiques fiables, il est difficile d'établir un ratio "par sexe". Cependant le rapport de 1943 sur le bien-être et l'instruction des filles et des femmes estime que la scolarisation des filles est de moitié inférieure à celle des garçons. De plus il faut manipuler les chiffres annuels avec précaution dans la mesure où les enfants ne restent que pour une durée très courte à l'école. En 1943, l'instruction post-primaire est quasi inexistante pour les filles, on ytrouve seulement quelques institutions au Kenya ou en Ouganda. Par comparaison l'Afrique de l'Ouest offre des possibilités beaucoup plus grandes; à Achimota en Gold Coast, en 1935, 79 garçons et 60 filles sont scolarisés en primaire et 158 garçons et 36 filles en secondaire[107].

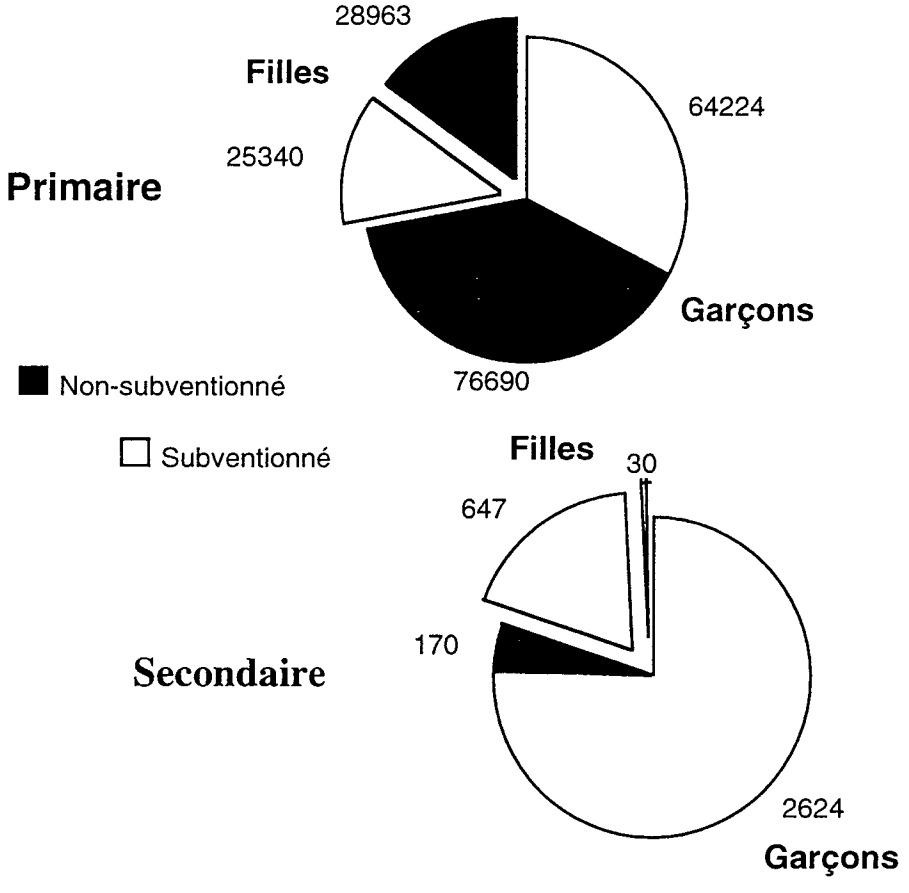
En 1947, le rapport annule nous fournit des données plus précises. La Seconde Guerre Mondiale a fait évoluer le point de vue des Européens sur la scolarisation des Africains et des Africaines. Ils ont pris conscience de l'immense retard qui accumulé pendant la longue période coloniale. Les méthodes de comptabilisation sont un indice du souci de précision qui anime désormais les autorités

---

[107]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa.1943,pp. 3 et 5.

coloniales. A cette date, on compte 28% de filles contre 72% de garçons scolarisées dans les écoles missionnaires au niveau primaire; au niveau secondaire, les filles sont 20% et les garçons 80%[108]. Les graphiques suivants apportent quelques précisions supplémentaires.

Répartition des filles et des garçons dans les écoles missionnaires primaires et seconadaires, suivant leur type en 1947



Department of Education, Annual Report, 1947pp.18 et 20, tables I et V.

Au niveau secondaire le gouvernement colonial investit beaucoup plus qu'au niveau primaire, comme en témoigne l'importante proportion des élèves scolarisés dans les écoles subventionnées. Cela s'explique aisément dans la mesure où ceci reste un phénomène marginal. Il y a au total, en 1947, 5966

---

[108]Department of Education, annual Report, 1947, Nairobi, government printer, p. 18, table1

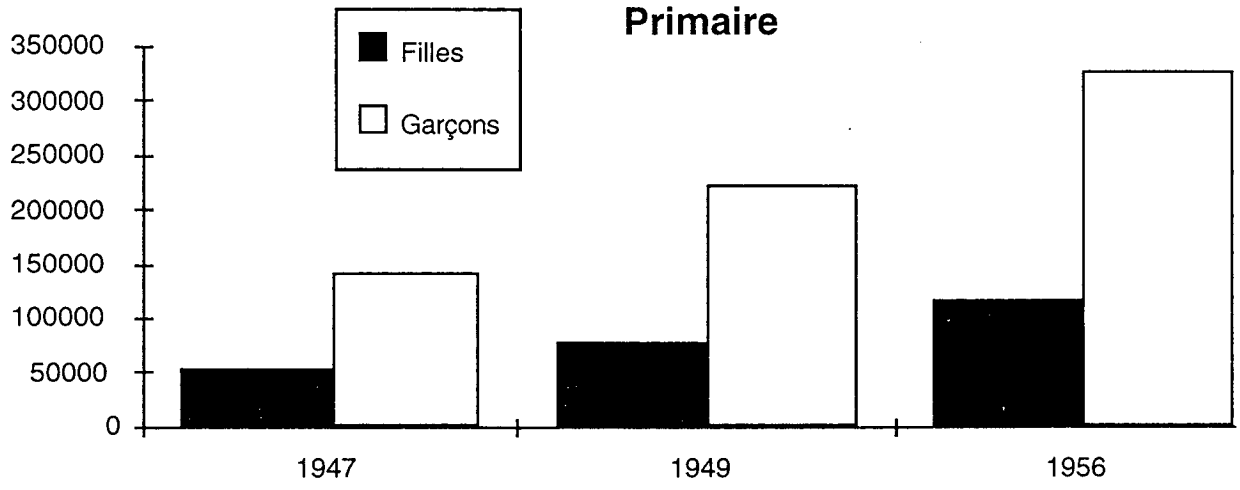
enfants africains scolarisés au niveau secondaire; ce qui signifie que les missionnaires scolarisent près de 60% des enfants à ce niveau d'enseignement. En primaire, il y a 224877 enfants scolarisés, la part des sociétés missionnaires est de 87%[109].
Ce tableau nous montre un net retard des filles dans leur scolarisation. Nous pouvons cmparer l'évolution entre 1949 et 1956.

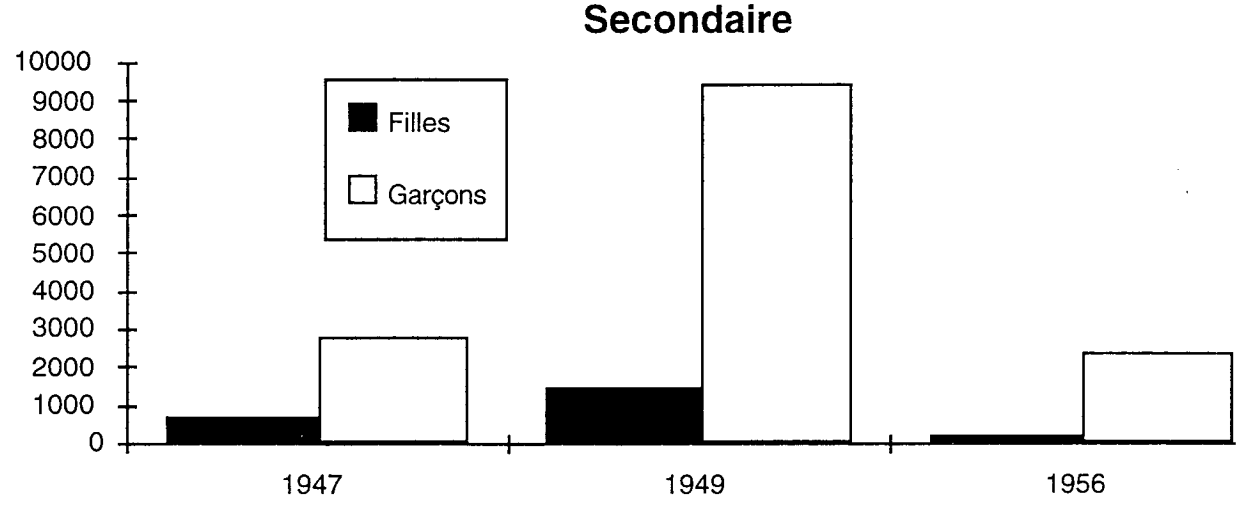
En 1949, les filles représentent 26% des élèves de toutes les écoles primaires et 13% au niveau secondaire[110]. Ce décalage par rapport à l'année 1947 s'explique car ici on intègre les écoles du gouvernement, elles sont beaucoup moins nombreuses pour les filles au niveau secondaire la différence est moins nette au niveau primaire..

---

[109]Department of Education, annual Report, 1947, Nairobi, government printer, p. 21, table V.
[110]department of education, Annual report, 1949 Nairobi government printer, p. 64 table III

Evolution de la répartition des garçons et des filles dans les écoles secondaires primaires et secondiares de la colonie du Kenya entre 1947 et 1956





Source: Rapports annuels, 1947, 1949, 1956.

Les structures de l'éducation ont changé entre 1949 et 1956 c'est ce qui explique ce décalage dans les chiffres. A partir de 1950, le secondaire s'accomplit après huit années de primaire et ne dure que quatre ans. Les chiffres nous indiquent que plus l'on avance dans la vie scolaire et plus le nombre de filles se réduit, c'est très net en 1956.

Ce n'est qu'en 1949 qu'est ouverte la première école gouvernementale réservée aux filles, l'"African Girls High school". A

cette date il n'existe que 20 écoles secondaires de filles contre 61 pour les garçons et 28 écoles mixtes[111]. Il faut cependant se méfier de l'appellation secondaire. Souvent il ne s'agit que d'une classe intégrée aux écoles primaires.

Ces données totales de la scolarisation des filles et des garçons est un indicateur peu complet, car les élèves restent peu longtemps à l'école et le nombre d'inscrits pour une année donnée est loin de correspondre à la réalité du degré de scolarisation pour compléter l'information, il est intéressant d'examiner la continuité à l'intérieur de chaque cycle c'est à dire le nombre de filles et de garçons qui progresse d'une classe à l'autre

Abandons et structures de l'enseignement

Il convient d'abord d'évoquer les structures de l'enseignement pour mesurer l'évolution.

En 1947, depuis l'"Education Ordinance" de 1925, les structures sont les suivantes: un cycle primaire de six ans, les niveaux sont appelés "standarts" et numérotés de 1 à 6. Le niveau secondaire dure également six ans mais est divisé en deux. Les deux premières années sont effectuées dans les "junior secondary schools" , ce sont les "Forms" 1 et 2; les quatre années suivantes se déroulent dans les "senior secondary schools", ce sont les "Forms" 4 à 6. En fait les limites sont assez floues, cela dépend de la capacité des écoles à ouvrir des niveaux secondaires. Les écoles primaires intègrent des niveaux supérieurs en attendant de devenir des écoles juniors ou seniors à part entière.

Dans les écoles primaires, il est rare de trouver tous les nivaux de 1 à 6: il est fréquent dans les petits centres de n'avoir que les trois premières classes. Dans ces même classes, l'enseignement se fait dans les langues locales, à partir de "Standart 3", le kiswahili est introduit.

Les écoles juniors préparent leurs élèves à l'examen du "Kenya African Preliminary Examination" (KAPE), qui sélectionne des étudiants pour le secondaire. L'enseignement dans ces classes se fait en kiswahili mais l'anglais est introduit comme matière,

---

[111]Department of Education, Annual report, 1949, Government printer, p. 62, table 11

lorsque le niveau des enseignants le permet, l'anglais est langue d'enseignement.

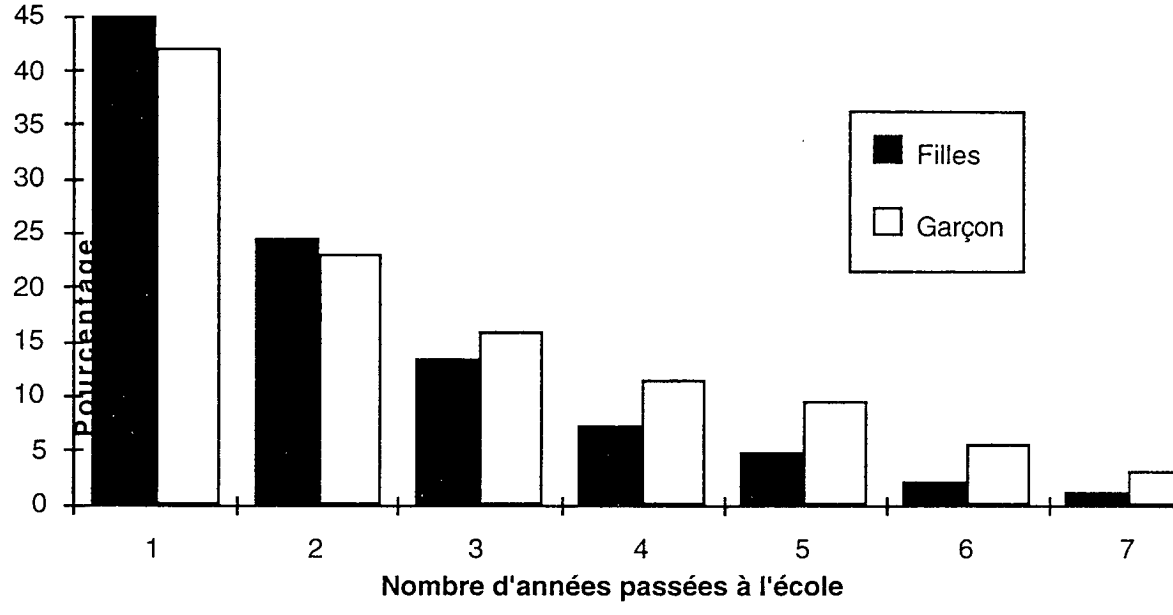
Les écoles secondaires seniors sont également séparées en deux niveaux. Après la Form 4, les étudiants passent l'examen du "Junior Secondary School Examination" (JSSE). Cet examen permet de continuer dans les classes supérieures ou de poursuivre une formation professionnelle. Après la Form 6, ils présentent le "Full School Certificate" ainsi que l'examen d'entrée à l'université de Makerere en Ouganda. Deux écoles seulement permettent aux Africains de présenter cet examen ce sont l'"Alliance High School", protestante et la "Holy Ghost secondary school", catholique; toutes deux accueillent des filles, elles étaient trois à l'"Alliance High School" à Kikuyu en 1947. Les étudiants Africains ont la possibilité après ces douze ans d'instruction de continuer leurs études pendant deux années supplémentaires à Makerere College; en 1947, il y avait 63 élèves dans cette institution.[112].

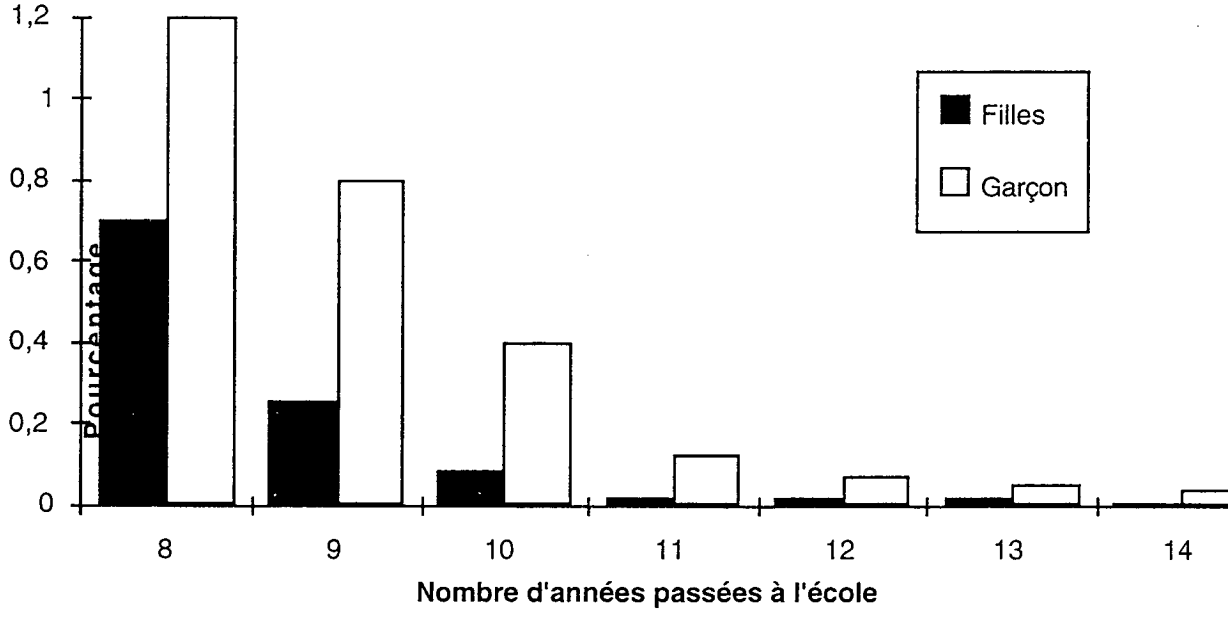
A partir de ces structures nous pouvons examiner la continuité de la scolarisation en 1949; le rapport annuel de cette année nous fournit des chiffres précis sur le temps passé à l'école par les filles et les garçons:

---

[112]Colonial Office, A Ten Year Plan for the Development of African Education, 1947, pp.4-5.

Nombre d'années passées à l'école: proportion des filles et des garçons en 1949.





Source: Annual report, 1949,p. 68, table V(b).

Le cycle primaire est de 6 ans, seulement 2,2% des filles vont jusqu'au bout contre 5,5% des garçons, après 8 ans les chiffres tombent à 0, 7 et 1,2% respectivement pour les filles et les garçons;

au-delà, les taux deviennent dérisoires. dans une écrasante majorité: les élèves ne restent qu'une à deux années à l'école.

Il apparaît clairement que le système éducatif Kenyan n'arrive pas à retenir ses élèves; les pertes sont extrêmement élevées. Pour y remédier , la commission de l'archidiacre Beecher, à l'issu d'une enquête menée en 1949, envisage la réforme des structures du système[113]. L'idée de Beecher est de faire trois cycles de quatre ans représentant chacun une entité à part entière. Il est très difficile de maintenir les enfants à l'école pendant six ans, quatre années devraient suffire pour donner une alphabétisation correcte à la majorité des élèves. De plus l'ancien système n'était pas toujours cohérent, de nouvelles matières étaient introduites, comme l'anglais, dans les classes 5 et 6. Au niveau secondaire, deux ans de juniors étaient trop court et pour maîtriser l'anglais et pour une adaptation de l'enfant à l'école; très souvent il est obligé de repartir encore pour entrer dans une senior secondary school.[114]

Dans le nouveau système proposé par le rapport Beecher, les quatre premières années d'enseignement primaire se font dans les langages locaux avec en parallèle un enseignement en kiswahili.

Après cet enseignement de base, les élèves peuvent poursuivre dans les écoles intermédiaires pour une durée de quatre ans à nouveau. L'enseignement se fait en kiswahili mais les élèves ont aussi des cours d'anglais; ce niveau est atteint vers l'âge de treize ans en moyenne. Cette formation complémentaire débouche sur un examen: le "Kenya African Preliminary Examination", qui est une sélection pour le niveau secondaire et pour des formations professionnelles.

Le cursus secondaire dure également quatre ans avec un enseignement dispensé cette fois en anglais. A l'issu de ces quatre années, les étudiants passent l'examen du "School Certificate". Ce système a pour but de donner une cohérence à chacun de ces niveaux afin qu'à chaque étape le savoir soit directement utilisable [115].

---

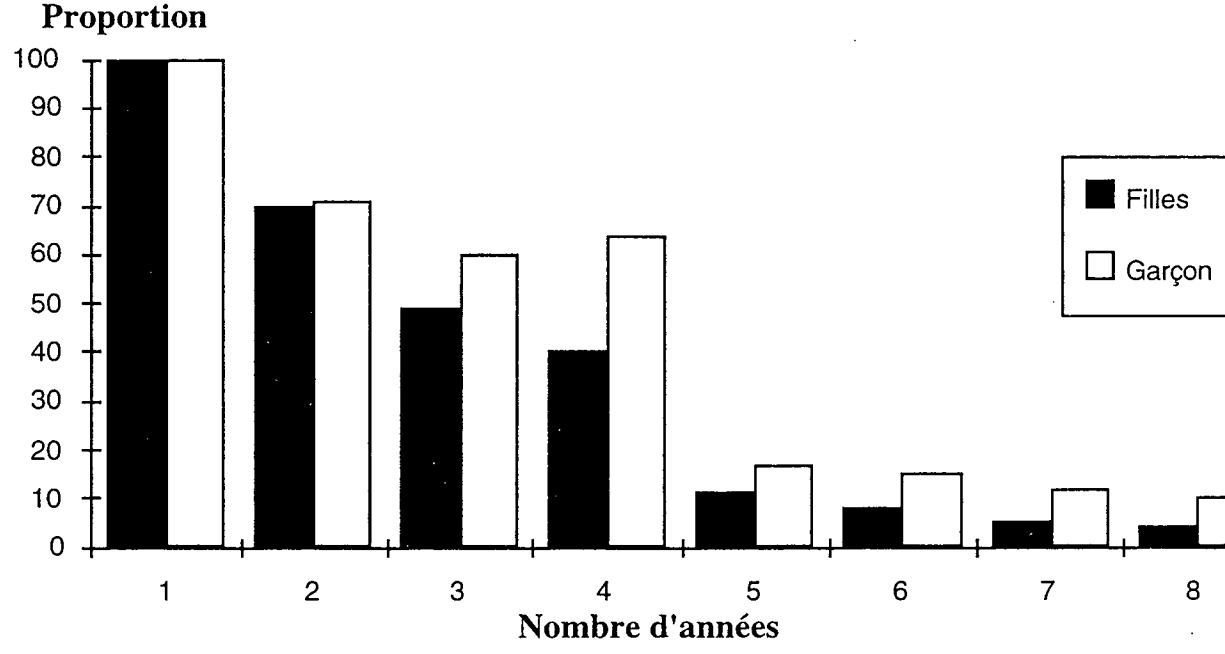
[113]Sheffield, Education in Kenya, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973, p.42.

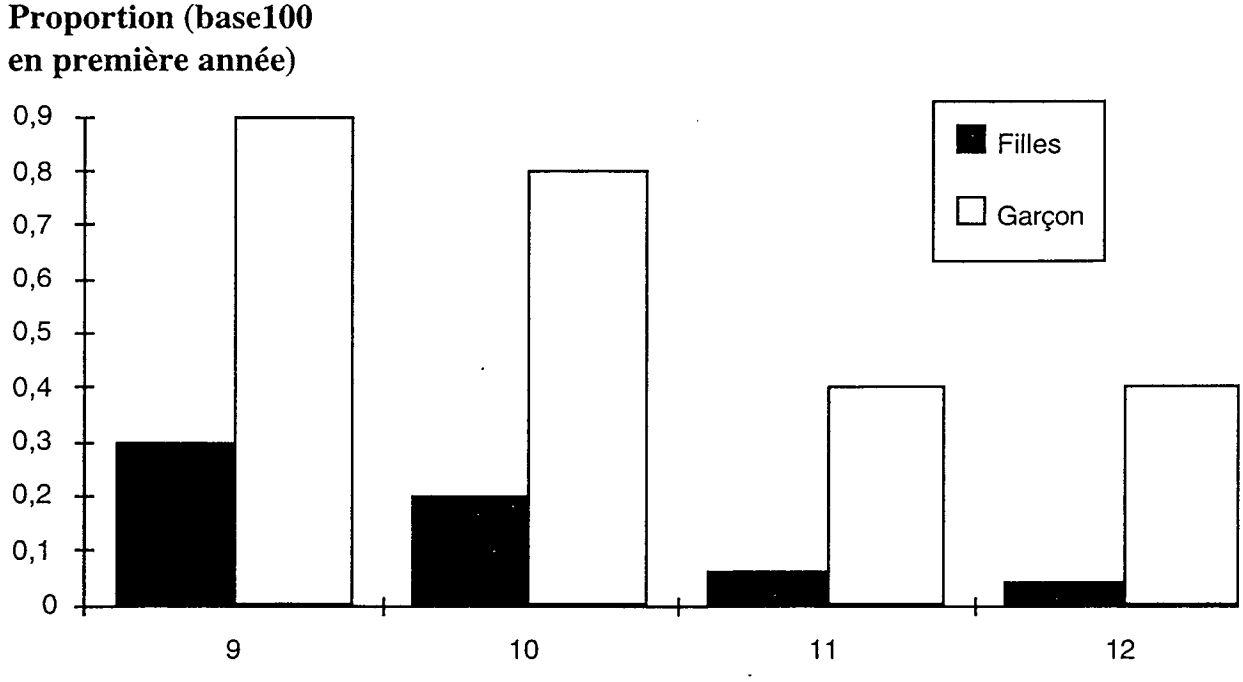
[114]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952,p.73.

[115]Department of Education, Annual Report, 1956, Nairobi, Government printer, pp. 13-14.

Nous pouvons examiner en 1956, grâce au rapport annuel, si la réforme a atteint son objectif de réduction des pertes en cours de cursus. Si on prend 100 élèves en première année de primaire, il est intéressant d'observer combien accomplissent des cycles complets:

Continuité de la scolarité en 1956

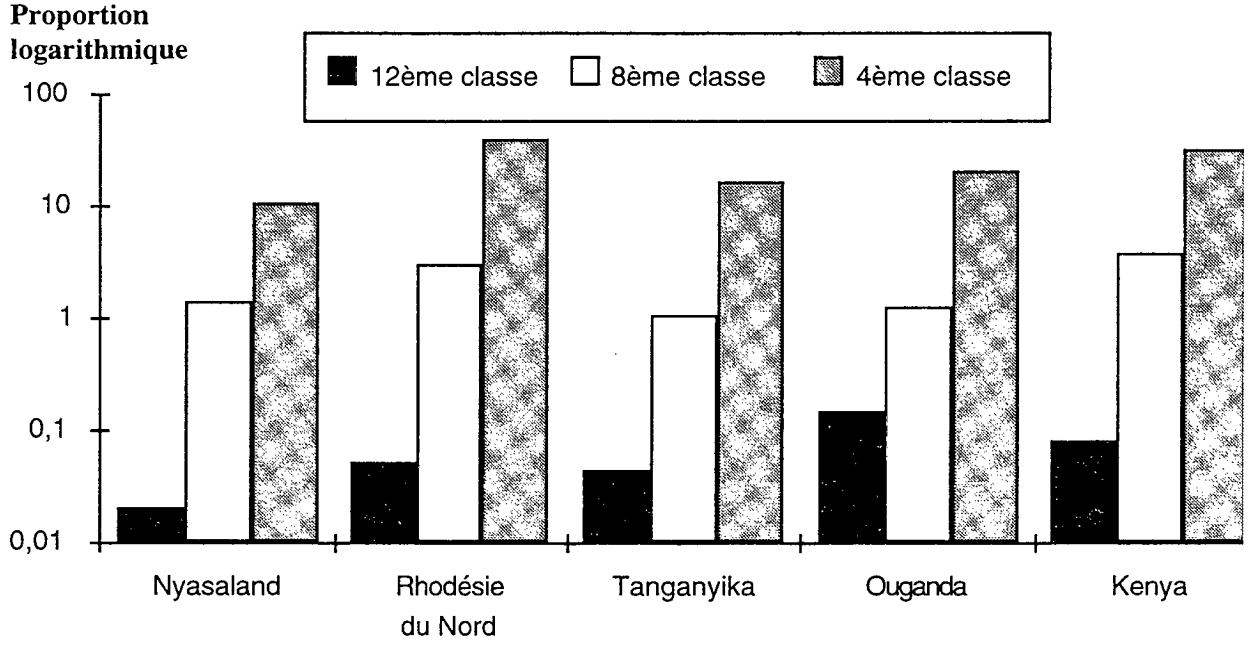




Annual report, 1956, pp33-34, tables III A et B.

Les pertes restent importantes, mais, des paliers sont plus facilement identifiables. Le point de rupture apparaît nettement en 1956, après le cycle primaire où l'on passe de 64 et 40 élèves à 17 et 11 respectivement pour les garçons et les filles. Le système reste cependant extrêmement sélectif. Il semble que la réforme de 1949 n'ait pas atteint tous ses objectifs. Les cycles forment des ensembles plus cohérents, le graphique nous le montre clairement, mais non seulement les filles vont moins à l'école que les garçons de façon globale, mais en plus elles y restent moins longtemps. Nous pouvons essayer de fournir quelques explications à ce phénomène. Auparavant, il est intéressant de comparer ces données avec celles d'autres colonies britanniques africaines :

Progression des élèves d'une classe à l'autre dans différentes colonies africaines britanniques



Colonial Office, Report of the East and Central Study Group, 1952,p.75.

Les différentes colonies n'ont pas toutes les mêmes objectifs. Le Kenya est bien placé, il a le deuxième taux de scolarisation en primaire après la Rhodésie du Nord et le premier pour les quatre années suivantes. Des pays comme la Rhodésie concentrent leurs efforts sur les premières années, alors que l'Ouganda en partant d'un taux plus faible après les quatre premières années a le taux le

plus important après douze ans d'école; ici c'est la constance qui est privilégiée.

Les pertes et la faiblesse de la scolarisation semblent être une constante dans les colonies britanniques d'Afrique de l'Est; nous pouvons essayer de fournir quelques explications pour le Kenya.

Explications

La première explication que l'on peut avancer concerne la question des frais de scolarités (les schools fees). Les parents contribuent à la scolarisation de leurs enfants, de façon variable selon les écoles. Ceux-ci augmentent chaque année; dès que les familles n'ont plus les ressources nécessaires, ils retirent leurs enfants de l'école. D'autre part, lorsqu'un choix s'impose, il se porte plus naturellement sur les garçons pour des raisons déjà évoquées. En 1947, les school fees étaient de 2,6 shillings dans les écoles subventionnées et 5 shillings dans les écoles non-subventionnées; a titre comparatif, le salaire annuel d'un enseignant africain non qualifié est de 40 livres, les fees ne sont pas très élevés. En 1947, le "Ten Years Plan" suggérait de ne pas augmenter les "school fees" d'une année sur l'autre mais malheureusement il ne sera pas appliqué, pour des raisons diverses.

En 1949, le rapport annuel souligne les grandes disparités d'une région à l'autre; cela varie entre 15 et 1,5 shillings, la moyenne pour l'ensemble du pays étant de 5,5 shillings[116]. Une nouveauté est introduite cette même année: les familles qui ne peuvent pas payer reçoivent une aide des "Local Natives Councils" pour le primaire et des bourses gouvernementales au niveau secondaire. Dans le secondaire, les "schools fees" sont plus élevés: de 30 à 150 shillings les deux premières années et en senior, de 150 à 250 shillings, mais ces derniers chiffres incluent les frais d'internat. Les réformes du rapport Beecher recommandent aussi l'homogénéité des fees au sein d'un même cursus et entre les écoles de même type. Les missionnaires avaient tendance à introduire une grande variété dans les frais de scolarité. D'autre part, pour éviter de trop importantes variations, il faudrait les établir en fonction des frais réels dépensés pour les élèves en matériel consommable, tant

---

[116]Department of education, Annual report, 1949, Government printer, p.34.

pour les internats que pour les externats. En 1956, les fees étaient de 20 shillings pour le niveau primaire, 45 shillings en intermédiaire plus 100 shillings s'il y a un internat; 250 shillings pour le secondaire[117].

Ni le rapport Beecher, ni celui du groupe Binns en 1952 ne remettent en question la pertinence des school fees alors que la tendance est à la contestation chez les Africains. En Angleterre, le système évolue vers la gratuité et l'universalité; les populations locales du Kenya ont toujours la métropole comme référence absolue. Cependant dans l'idée des administrateurs de la colonie, tant que l'école n'est pas obligatoire et universelle, elle reste sélective et la présence de "school fees" n'est pas aberrante. Au contraire elle peut être, selon eux, un moyen d'encourager les élèves à aller de façon plus régulière à l'école.

En 1952, le groupe Binns avait envisagé l'idée intéressante de réduire les frais pour les filles afin de les encourager à aller à l'école. Ce même rapport proposait d'étendre le système du rapport Beecher à toute l'Afrique de l'Est. Ses espérances en matière de scolarisations étaient que 50% des élèves finissent le cursus scolaire primaire, 10% l'intermédiaire et 2% le secondaire. En 1956, la scolarisation des garçons au Kenya vérifie ces estimations pour les deux premiers niveaux, en revanche, au niveau secondaire même pas 1% débute ce cycle.[118]. L'objectif final à une échéance variable d'un pays à l'autre, est une scolarisation primaire et intermédiaire pour tous et secondaire pour 25%. Cependant tant que l'école n'est pas obligatoire et gratuite, les pertes sont inévitables.

On peut évoquer d'autres raisons pour expliquer la désaffection du système scolaire en cours de scolarité. Il existe d'imporatnts écarts d'âge à l'intérieur des classes. En première année de primaire, les âges s'échelonnent de 5 à 14 ans, il est fréquent de trouver des écarts d'âge de 9 à 10 ans ormalement les écoles primaires devraient recruter enfants âgés de 7 à 15 ans, en fait cela va de 5 à 18 ans. Les jeunes vont pour la première fois à

---

[117]Department of Education, Annual Report, 1956, Nairobi, government printer, p.15.

[118]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952,p.126.

l'école à des âges très variés, et il y a souvent des interruptions[119]. Ces grands écarts d'âge ne facilitent pas l'enseignement, et la motivation des élèves s'en ressent. Les structures même des écoles sont parfois responsables de ce gaspillage; s'il n'y a pas de place au niveau supérieur, les élèves restent dans la même classe, ce qui affecte bien entendu leur motivation.

Le rôle des enfants dans les familles peut être également un élément d'explication. Les enfants sont une force de travail dont les familles ont besoin, on n'hésite pas à les retirer de l'école en cas de nécessité. Pour les filles le mariage est souvent un obstacle à leur scolarisation; il a lieu aux alentours de 15 ans bien que cet âge ait tendance à augmenter; ceci explique la grande faiblesse de la scolarisation des filles à partir du niveau intermédiaire. D'autre part, les élèves peuvent manifester un manque d'intérêt pour les cours, les programmes ne sont peut-être pas toujours très bien adaptés. Pour répondre à cette question, il convient d'étudier de façon plus détaillée, la spécificité de l'enseignement féminin dans les programmes scolaires.

2- *Les spécificités du système d'enseignement féminin*

Les programmes

En 1949, de nouveaux programmes sont adoptés pour les écoles primaires. Les principales matières enseignées sont l'artisanat et les sciences domestiques pour les filles, l'instruction religieuse, le sport, l'hygiène, le jardinage, la géographie, le civisme, l'histoire, l'arithmétique, les travaux manuels, les langues locales, le kiswahili et l'anglais[120]. Les Africains jugent ce type d'instruction beaucoup trop pratique et réclament des programmes plus élargis. Il est vrai que les objectifs de l'éducation n'ont pratiquement pas évolué depuis le rapport Phelps-Stokes. Les connaissances doivent toujours être très pratiques pour servir au développement des communautés, mais la situation sociale et économique de la colonie a changé depuis 1925. L'enseignement dans les "juniors schools" est

---

[119]Department of Education, Annual Report, 1956, Nairobi, government printer, p.33, table III-A.

[120]Department of Education, Annual report, 1949, p.22

axé autour des mêmes matières, et les programmes des écoles "seniors" sont définis en fonction du "Cambridge School Certificate". Les réformes du rapport Beecher n'apportent pas de grandes modifications au niveau des programmes d'enseignement. Cependant les Africains contestent la réduction du cursus scolaire à quatre ans ils s'estiment lésés et jugent cette période trop courte pour une réelle alphabétisation.

Le groupe de réflexion Binns en 1952 en s'est penché de façon sérieuse sur la question des programmes[121]. Il ne remet pas en question l'idée que l'école pour les Africains doit avant tout être pratique, mais la réflexion porte sur la cohérence des programmes pour essayer de les rendre plus attrayants. Il propose d'établir un lien systématique entre les connaissances théoriques et pratiques. Par exemple au niveau des écoles intermédiaires, l'agriculture et les sciences vétérinaires pourront être étudiées avec la biologie; la construction et la mécanique avec les mathématiques. Sans rejeter un enseignement pratique celui-ci se ferait plus discret en devenant une application d'un savoir théorique et serait peut-être plus facilement accepté par les Africains.

Les programmes de l'enseignement secondaire sont dictés par l'examen de Cambridge, c'est ce qui fait leur faiblesse. Tous les problèmes et exemples s'adressent à des Européens et ne sont pas forcément très parlants pour les Africains. En mathématiques et en physique, ce sont des problèmes de tunnels et de baignoires qui sont proposés; les cours d'anglais accordent une grande place à la littérature du XIXème siècle, et l'enseignement de l'Histoire privilégie les faits alors que les biographies seraient beaucoup plus adaptées, elles permettraient d'humaniser les programmes. L'enseignement des sciences est extrêmement académique, en Europe c'est la discipline-reine.

Le problème de l'adaptation des programmes se pose de façon plus nette encore au niveau de l'instruction des filles. Tout le monde a conscience que les filles doivent recevoir une éducation spécifique mais les cadres de cette éducation sont longs à se mettre en place. La politique scolaire réagit en fait à la pression des filles dans le système éducatif et est forcée de s'adapter.

---

[121]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, pp.85-95.

L'idée qui domine toujours en 1952, est que le savoir doit être utile, comme les jeunes filles ont peu de chance d'exercer une profession, leurs connaissances doivent pouvoir leur servir à la maison et dans leurs vies de famille. Ceci donne un tour assez restrictif à leur instruction. Faut-il créer alors des programmes particuliers pour les filles? D'un côté on affirme que le développement des hommes et des femmes doit se faire de façon parallèle et de l'autre que certaines matières sont rebutantes parce que non utiles pour les filles. C'est ainsi que naît l'idée de leur proposer des options plus douces dans certaines matières comme les sciences ou même de les remplacer par d'autres matières jugées plus pertinentes. Derrière ceci, se cache l'idée que les filles réussissent moins bien dans les matières scientifiques. Les enquêtes menées prouvent que cela vient du fait qu'il n'y a pas de personnel compétent dans les écoles de filleset dans les écoles mixtes, elles ont tendance à être négligées par les professeurs masculins.[122]

A aucun moment on ne songe à enseigner aussi les sciences ménagères aux garçons. Mais si les filles doivent avant tout apprendre les sciences ménagères, on peut se demander où commence et où finit ce type d'éducation et si la fonction de l'école est de préparer les jeunes filles uniquement à ce genre de tâches?

Les langues d'enseignement

Le passage d'une langue d'enseignement à l'autre suivant les niveaux atteints est certainement un élément perturbant qui peut expliquer pour une part les pertes en cours de scolarité.

Les enfants étudient trois langues pendant leur scolarité (les langues locales, le kiswahili et l'anglais): elles deviennent toutes à un moment donné des langues d'enseignement. Pour ne pas couper les plus jeunes de leurs milieux, on a recours dans les premières années du primaire aux langues locales. Mais ces langues ne sont pas codifiées, un système d'orthographe vient juste d'apparaître pour certaines, mais surtout très peu de livres sont disponibles. En 1948, l'"East African Litterature Bureau"[123] est créé dans le but de

---

[122]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, pp.110-111.

[123]En 1949, l'East African Bureau a publié 8 textes en Kiswahili, 1 en Kikuyu, 3 en Luo, 1 en Luhya, et 1 en Meru.

diffuser une littérature dans ces langues régionales, mais c'est souvent le kiswahili qui l'emporte. Le rapport Binns de 1952 insistait fortement sur la revalorisation de ces langues. Il est bien évident que cela ne correspond pas à une perspective moderne, mais à une vision passéiste des colonies.

Le deuxième langage auquel on a recours est le Kiswahili. Il devient, théoriquement, langue d'enseignement après quatre années de primaire. A l'origine, cette langue avait été introduite par les Arabes pour communiquer avec les esclaves africains, elle s'est rapidement imposée comme "lingua franca" en Afrique de l'Est en raison de sa simplicité, c'est une langue phonétique et dont le vocabulaire est assez limité. En fait elle est beaucoup utilisée dans les écoles primaires pour résoudre la question de la diversité des dialectes mais également parce que l'on trouve plus de publications dans cette langue. De plus un Kiswahili "de cuisine" est employé sur les plantations pour la communication entre les Européens et les Africains. Le rapport Binns critique le recours au kiswahili dans la mesure où il entrave l'expansion des langues régionales et l'étude de l'anglais.

La place de l'anglais est assez ambigüe, c'est la langue d'enseignement dans les niveaux secondaires, mais il est difficile de trouver un personnel compétent. L'anglais est une langue internationale et un médiateur avec le monde moderne. Avec l'ouverture sur le monde et le progrès c'est la langue qui devrait en effet s'imposer, de plus les ressources des publications dans cette langue sont infinies. Mais c'est la langue du colonisateur. Paradoxalement, les Africains seraient plutôt favorables à une instruction en anglais qui incarne de nouvelles possibilités d'ascension sociale et de pouvoir. Les autorités coloniales ne sont pas toujours prêtes à donner aux Africains cette arme et préfèrent en rester à l'affirmation qu'il faut préserver les milieux originaux et leurs langues. Cependant dans les écoles, on essaye d'introduire l'anglais le plus tôt possible, en adaptant certaines méthodes aux besoins spécifiques de la colonie, c'est le cas de la méthode de lecture de E.R. Boyce, The improvment of reading in the juniors schools.[124]

---

[124]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, pp.79-84

Le passage de l'une à l'autre de ces langues risque de ne pas donner de connaissances solides aux élèves dans aucune d'entre elles. L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas un processus évident a fortiori lorsque cette même langue devient un langue d'enseignement. Le langage reflète un système de pensée. Pour Senghor, les langues africaines reflètent "les immensités abyssales de la négritude". Les langues régionales et même le kiswahili n'introduisent pas de rupture dans l'univers mental de l'enfant. En revanche, l'anglais est un système très différent. Le premier clivage apparaît entre le monde de l'école où l'on parle une langue particulière et le village qui a son propre véhicule linguistique. Au niveau de l'apprentissage des connaissances, il existe un danger de faire passer une langue étrangère comme l'anglais à une langue d'enseignement au bout de quelques années. La nouvelle langue s'interpose entre l'objet à saisir et l'esprit de l'enfant. Une étape supplémentaire est ajoutée, celle de la traduction entre la langue maternelle et les structures mentales qu'elle implique et l'anglais. Ceci ne facilite pas la scolarisation, et complique l'apprentissage des connaissances à l'école. La réflexion est trop souvent menée du point de vue de l'intérêt immédiat sans toujours mesurer les enjeux qu'il peut soulever à plus long terme.[125]

Les cadres de l'éducation

Dès 1925, la tendance est au regroupement des filles dans des internats. Aux yeux des administrateurs coloniaux et des missionnaires, ces structures paraissent les plus appropriées tant pour des questions de sécurité et de surveillance que pour faciliter la transmission d'un certain type de savoir.

Dans les années 1950, s'ouvre un débat sur la coéducation. Les écoles primaires sont en général mixtes sauf dans les zones très densément peuplées ou dans des régions où la présence catholique est importante comme dans l'Ouest du pays-ces derniers sont opposés à la coéducation. Au niveau intermédiaire la question

---

[125]Sur la question des langues d'enseignement, voir Erny P: De l'éducation traditionnelle à l'enseignement moderne au Rwanda, 1900-1975, thèse d'Etat, Lille, 1978 et Sifuna D. Short Essays on Education in Kenya: "The new approach in Kenya" Nairobi 1980.

commence à se poser de façon plus vive. Le moment où les filles entrent dans des internats varie énormément. C'est parfois en standard 3 ou 4, il existe des bourses pour les filles internes[126]. Mais les internats coûtent chers, le gouvernement pencherait plutôt pour des écoles mixtes au niveau intermédiaire. Le rapport Beecher prévoyait la création de 310 écoles intermédiaires mixtes et de 30 internats pour les filles[127]. Il existait en 1947, 32 écoles de filles dont 6 subventionnées par l'État et en 1949, sur les 42 écoles existantes, 4 sont prises en charges par le gouvernement et 34 sont subventionnées. Cela témoigne de l'engagement grandissant du gouvernement en faveur de la scolarisation des filles au Kenya. Mais cela coûte très cher. Les écoles de filles sont plus onéreuses. Le "Ten Years Plan" en 1947 donnait les chiffres suivants: pour des écoles équivalentes de 60 élèves environ, il fallait pour les filles deux enseignantes européennes et une Africaine de qualification moyenne, ce qui représentait une subvention de 760 livres, alors que chez les garçons, la présence d'un professeur européen n'était pas requise et les frais s'élevaient seulement à 220 livres[128]. Ceci s'explique par le souci constant de bien encadrer les filles. Les sociétés africaines sont réputées dangereuses selon les Européens, et la présence de femmes européennes dans les écoles apparaît comme une garantie. Mais cela pose des problèmes pour le développement de l'éducation des filles car ces contraintes sont lourdes. Une expérience de coéducation a cependant été tentée au Kenya. L'école gouvernementale d'Embu a ouvert deux classes de standard VI à Form 2. Les filles sont logées dans des dortoirs près du centre de formation des enseignantes, les filles et les garçons reçoivent ensemble leur instruction et prennent également leurs repas ensemble[129].

Les internats s'imposent au Kenya pour d'autres raisons. Lorsque les écoles ne sont pas nombreuses, ce qui est le cas pour les écoles de filles, elles ne sont pas forcément situées dans la zone de

---

[126]Department of Education, Annual Report, 1949, p.19.

[127]Conference of Women Educationnists to consider the Beecher Report in relation to the Education of Women and Girls, 1950, Nairobi, p.8.

[128]Colonial Office, Ten Years Plan, 1947, Londres, p.11.

[129]Department of education, Annual Report, 1949, p.20.

résidence des élèves. Les trajets sont parfois très longs, fatigants, dangereux et nuisibles à un travail scolaire efficace. D'autre part, les internats offrent souvent de bonnes conditions de travail: il est possible d'étudier le soir à la lumière de l'électricité, ce qui n'est pas envisageable dans les foyers africains. De plus ces écoles représentent en soit des expériences pédagogiques tout à fait intéressantes si elles sont bien menées. Elles peuvent permettre de reproduire les cadres de la vie dans les villages et ainsi maintenir les élèves en contact permanent avec leur univers tout en développant un esprit de communauté. Cependant, étant donné que ces écoles sont chères, le risque est grand de les faire fonctionner au rabais. Les Africains sont habitués à vivre dans des conditions difficiles, et cela peut justifier des conditions de vie plus que médiocres dans certaines écoles. Il n'y a pas toujours de lits dans les écoles en 1952, l'équipement est minimum, pas de décorations sur les murs, très peu de matériel pour occuper le temps libre par des sorties ou par des jeux. De plus très souvent les écoles de filles sont reléguées dans des régions perdues pour ne pas susciter de tentations et pouvoir les maintenir sous une étroite surveillance, mais ceci n'est pas non plus forcément très bon pour leur épanouissement et peuvent se couper des réalités de la vie dans leurs communautés villageoises. Si ces écoles sont trop loin il devient impossible aux jeunes filles de revenir régulièrement chez elles.[130]

Si le système des internats s'impose presque pour les filles au Kenya, les risques de dérapage sont nombreux le rapport du Binns Group attire tout particulièrement l'attention des autorités coloniales sur ce point. c'est pourqoi le personnel de ces écoles doit être bien formé.

Le personnel d'encadrement

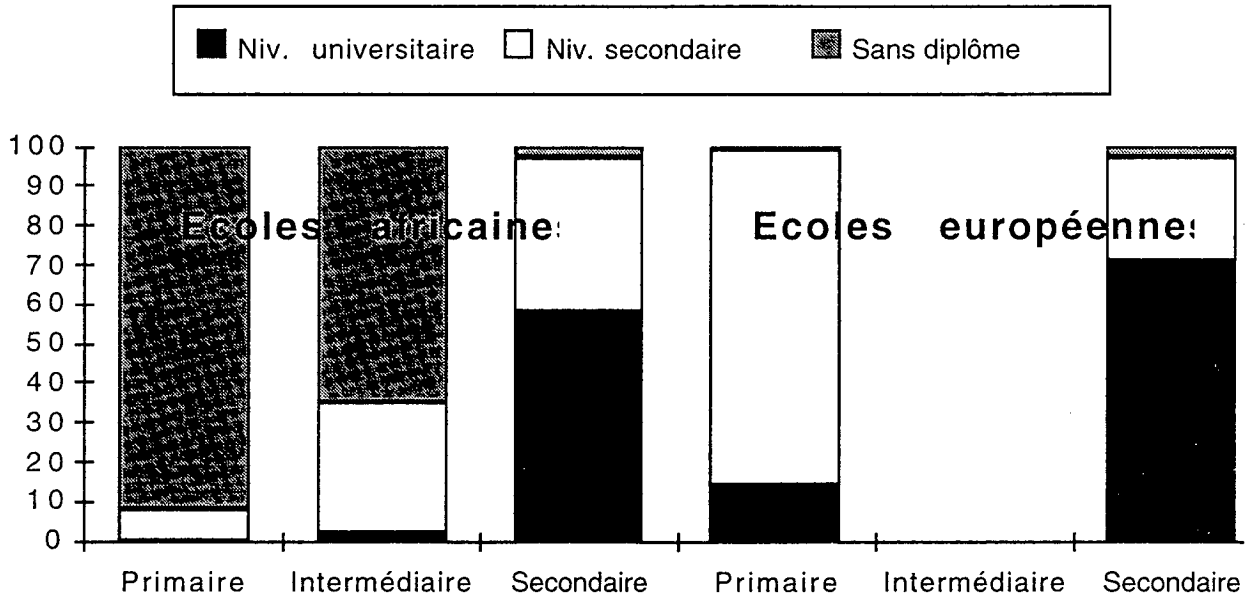
Dans un premier temps les enseignants dans les écoles africaines ont été essentiellement des Européens, mais avec l'extension du système scolaire, de plus en plus d'enseignants africains sont intégrés. Cependant leur niveau reste faible ce qui

---

[130]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, pp.127-129.

nuit au développement sain des écoles. En 1947 sur l'ensemble des écoles africaines, 54,4% des enseignants n'ont aucune qualification et 26% sont des enseignants de niveau élémentaire.[131] En 1949, 94% des enseignants n'ont pas terminé leur cursus secondaire contre 1% dans les écoles pour Européens[132]. En 1956, nous pouvons comparer de façon plus précise le niveau de formation des enseignants pour les écoles africaines et européennes.

Comparaison du niveau de formation des enseignants entre les écoles africaines et les écoles secondaires, en 1956



Department of Education, Annual report, 1956, Nairobi, Government printer, pp;28-31, table II.

Dans les écoles primaires africaines, les instituteurs sans qualifications sont très nombreux. Avec 58% d'enseignants qualifiés dans les écoles secondaires, le Kenya semble être sur la bonne voie mais les écoles secondaires sont encore peu nombreuses.

Nous pouvons envisager maintenant le type de formation auquel se destinent les étudiantes africaines du Kenya dans l'optique d'une vie professionnelle.

---

[131]Department of Education, Annual Report, 1947, Nairobi, Goverment printer, p.24, table IV.

[132]Department of Education, Annual Report, 1949, Nairobi, Government printer, pp.70-71, table VI.

3-Les débouchés professionnels.

Les possibilités pour les filles d'utiliser les connaissances acquises à l'école dans un cadre professionnel sont souvent limitées. Les carrières qui leur sont ouvertes sont les professions de santé ou les métiers d'enseignantes. Pendant longtemps en Europe, ces deux professions étaient les seules envisagées pour les femmes. Les milieux urbains offrent également des possibilités professionnelles. Même si elles n'exercent pas, les filles qui atteignent des niveaux scolaires élevés souhaitent parachever leur instruction en apprenant un métier.

D'avantages de filles aptes à poursuivre

Les résultats aux examens de fin de cycles et de fin d'études nous fournissent des indications sur le nombre de filles susceptibles de poursuivre leurs études. On peut ici comparer les résultats des années 1947, 49 et 56.

Résultats aux examens nationaux entre 1947 et 1956

	KAPE		Junior Secondary Examination		School Certificate	
Date	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
1947[133]	96 67%*	1074 80%	0	152 87%	0	0
1949[134]	129 62%	1291 68%	9 90%	207 84%	0	60 98%
1956[135]	1022 71%	4969 53%	Examen supprimé en 1956		16 100%	283 77%

* Les pourcentages sont les taux de réussite aux examens.
source: rapports annuels, 1947, 1949, 1956.

En 1956, pour la première fois seize jeunes filles obtiennent le certificat d'étude ce qui signifie qu'elles ont accompli douze ans d'études. Ceci leur permet de poursuivre vers des formations supérieures. De plus en plus de filles obtiennent également le KAPE, qui atteste de huit années passées à l'école, ce genre de diplôme ouvre également de nombreuses portes.

Les carrières possibles

Métiers de la santé

En 1943, il était très difficile de trouver des jeunes filles ayant un bagage scolaire suffisant pour poursuivre dans ce genre d'études. L'idéal est de donner une formation complémentaire de deux à trois ans à des jeunes ayant déjà quatre à six ans d'études derrières elles. Il n'y a pas en 1943, dans les colonies britanniques d'Afrique de l'Est de femmes docteurs cependant que de plus en plus les infirmières remplacent les infirmiers. Ces dernières sont

---

[133]Department of Education, Annual Report, 1947, Nairobi, Government printer,p.23.
[134]Department of Education, Annual Report, 1949, Nairobi, Government printer,p.38
[135]Department of Education, Annual Report, 1956, Nairobi, Government printer,p.14.

formées dans les missions et travaillent dans les cliniques des missions. Des sages-femmes sont également formées. Ce sont des formations qui durent de six mois à trois ans qui s'adressent à des femmes sans instruction scolaire préalable, mais ayant de l'expérience dans leurs villages.[136] Ceci reste des expériences limitées. A partir de 1950, une véritable réflexion pointe pour donner aux femmes qui le souhaitent et qui ont le niveau requis une formation professionnelle.

En 1950, le gouvernement colonial met au point un plan pour la formation des infirmières au Kenya. On distingue trois niveaux en fonction du niveau scolaire atteint: les infirmières de niveau 1 sont formées pendant trois ans après le school Certificate, celles de niveau 2 sont des assistantes, leur formation dure trois ans après le KAPE. Au troisième niveau, ce sont les sages-femmes qui sont formées pendant deux ans après six ans d'instruction primaire. Les jeunes filles sont logées sur le site même des cliniques et des hôpitaux dans lesquels elles reçoivent leur formation. Le recrutement se fait sur examen. Les salaires reçus après ces formations est équivalent à celui des enseignants, afin qu'il n'y ait pas de hiérarchie qui s'établisse entre ces deux professions.[137]

Outre les métiers de la santé, les milieux urbains offrent de plus en plus de possibilités pour les jeunes filles souhaitant exercer une profession. A partir de 1952, s'ouvrent des "Trade schools"; ces écoles donnent aux jeunes filles de milieux urbains des métiers tels que ceux de couturières, secrétaires, cuisinières. Ces écoles essayent de négocier des contrats d'apprentissage avec les entreprises afin que ces formations débouchent directement sur l'exercice d'une profession.[138]

---

[136]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa.1943, p.6-8.

[137]Conference of Women educationnists to consider the Beecher report in relation to the Education of Women and Girls, 1950, Nairobi, pp.8-11.

[138]Colonial Office, Report of the East and Central Africa study group, 1952, pp.114.

L'enseignement

L'extension du système scolaire dépend largement du personnel d'encadrement disponible. On préfère les enseignantes aux enseignants dans les écoles de filles car l'expérience a montré que ces derniers négligeaient leurs étudiantes. Le personnel européen est limité. Les carrières d'enseignement sont vivement encouragées auprès des filles qui atteignent de bons niveaux scolaires.

En 1943, il y a nettement plus d'hommes que de femmes dans cette profession. Le rapport est de une pour trois en Ouganda et une pour 24 en Rhodésie du Nord. De plus il convient de former davantage de femmes, car elles ne restent pas longtemps dans la profession, leur mariage met souvent un terme à leur vie professionnelle. En 1943, le Colonial Office estime qu'il faut remplacer 20% des enseignantes chaque année[139].

Les structures de la formation des professeurs a évolué au fil des réformes. En 1947, il existe quatre niveaux. Par ordre croissant, il y a les professeurs de niveau élémentaire, pour les deux premières années de primaire; leur formation dure un an après cinq années d'instruction primaire. Puis le niveau primaire inférieur, ses instituteurs enseignent jusqu'en classe 6, la formation est de deux ans après le KAPE. Au niveau supérieur, les professeurs primaires, qui peuvent enseigner dans les écoles juniors, ils accomplissent deux ans de formation après le "Junior Secondary Examination". Enfin les professeurs de Makerere pour enseigner dans les niveaux secondaires, après le diplôme de Makerere, ils reçoivent un an de formation complémentaire[140].

Le rapport Beecher dans ses recommandations conserve les quatre niveaux tout en modifiant légèrement la durée des formations. Le niveau le plus bas appelé désormais T4 offre une formation de deux ans et il est prévu l'ouverture de vingt quatre

---

[139]Colonial Office, Advisory Committee on Education in the Colonies: Report of a sub-committee on the Education and Welfare of Women and Girls in Africa.1943, p.8.

[140]Department of Education, Ten Years Plan, 1947, Nairobi, Government printer, 1948, pp.5-6.

centres dont six pour les filles; la formation des T3 dure trois ans, seize centres seront ouverts dont deux pour les filles. La formation des professeurs T2 est réduite à un an. Le niveau supérieur T1 qui requière un diplôme de Makerere est beaucoup trop sélectif. En 1956, est crée le niveau KT1 qui s'adresse aux étudiants ayant le "School Certificate". Les niveaux inférieurs changent de nom, le T2 devient Grade I, pour les élèves ayant accompli douze années d'école primaire, et les T3 et T4, respectivement grade II et grade III. Les diplômés de Makerere ont une situation particulière. Si les étudiants accomplissent deux années de cours sans décrocher de diplôme, ils sont "Assistant Education Officer," s'ils obtiennent le diplôme, ils sont "Education Officer". En 1956, la première année de cours pour la préparation du Diploma of Education de Makerere compte huit hommes et deux femmes seulement[141].

Il est intéressant d'examiner les chiffres concernant le nombre d'élèves dans les centres de formation de professeurs.

Nombre d'étudiants dans les écoles normales entre 1947 et 1956

	élémentaire /T4		primaire inférieur/T3		Primaire/T2		T1/KT1	
Dates	Filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons	Filles	garçons
1947	86	254	22	108	35	0	0	0
1956	138	212	395	799	33	191	38	0

Source: Annual reports, 1947 et 1956.

Il y a peu de femmes dans les niveaux supérieurs de formation, mais cela correspond pratiquement à un calcul de la part du gouvernement colonial.

[141]Department of Education, Annual Report, 1956, Government printer, p.16.

La vie professionnelle des femmes

Les femmes n'exercent pas longtemps une profession. Si elles sont formées pendant quatre à six ans et n'exercent que pendant deux ou trois ans, chaque année il y un manque de 50%. On peut estimer que leur formation est trop longue, le "Ten Years Plan" envisageait de leur donner une formation plus courte que celle des hommes.

Le problème est à moitié résolu en formant les femmes pour les plus petites classes, l'investissement est moins lourd. Cependant cela pose un problème pour trouver des enseignantes aux niveaux secondaires. Le gouvernement colonial essaye d'encourager les femmes à rester dans la profession en proposant par exemple des mi-temps, éventuellement des retraites pour celles qui resteraient célibataires, cette possibilité est déjà évoquée dans le rapport de 1943.

Mais le calcul de l'administration coloniale est de former plus de femmes et de moins bon niveau; la formation des femmes coûte moins cher et si les classes des écoles normales sont rattachées à des écoles secondaires, les économies sont encore plus importantes, mais ceci n'est possible que pour de basses qualifications. De plus les femmes sont moins payées que les hommes et le salaire dépend du niveau de qualification. En 1947, l'échelle des salaires est la suivante selon le "Ten Years Plan" Un Européen touche 600 livres par an mais une Européenne, seulement 355; un diplômé de Makerere qualifié pour enseigner en école normale: 120 livres, mais seulement qualifié pour le secondaire, 100 livres; les professeurs du primaire et les instructeurs gagnent 60 livres, les T3 et les T2, respectivement 50 et 40 livres. C'est moins le niveau de qualification que la race qui crée la différence de salaire. Les femmes africaines gagnent les 4/5ème du salaire des hommes. Les débutants ont un salaire inférieur au salaire de base, pour une femme de niveau T4, il faut sept ans pour rattraper le salaire de base et pour une femme de niveau T3, il lui faut cinq ans[142].

---

[142]La question des l'echelle des salaires est reprise dans la Conference of Women Educationists to consider the Beecher Report in relation with the Education of Women and Girls, 1950, pp.10-11.

Pour des questions économiques les femmes sont cantonnées dans des niveaux inférieurs. Il n'est pas étonnant alors de constater que le niveau des enseignants dans les écoles africaines soit tout à fait médiocre.

Après avoir vu la façon dont s'est établi le système éducatif des filles dans la colonie du Kenya Il est intéressant d'observer ce processus à l'échelle d'une seule école. Cette illustration nous montre comment le système s'est étendu moins par décision gouvernementale que par pression de la base.

C- L'exemple de Mukumu girls school

1- L'enseignement catholique

Les catholiques ont une position un peu particulière au Kenya. Les colonies épousent la religion du pays colonisateur en l'occurrence ici, il s'agit du protestantisme avec une dominante anglicane, leurs missions sont d'ailleurs les plus nombreuses. Cependant des missions catholiques sont présentes dans le pays. Les missions étrangères sont un élément important dans cette Église et sont fédérées autour de la Propagation de la Foi à Rome. En Angleterre, il n'y a pas de séparation de l'Église et de l'État aussi les catholiques et les ordres religieux étrangers seront souvent perçus comme des corps étrangers. De fait au Kenya, les Pères Blancs français ne se sont pas implantés à l'époque coloniale, alors qu'ils sont présents en Ouganda et en Tanzanie. Au contraire ceux-ci ont fait venir en Ouganda, où ils étaient installés, une congrégation de catholiques anglais, les "Mill Hill Fathers" pour prouver en quelque sorte que ce n'était pas seulement la religion des Français. Mais en dépit de la nationalité des missionnaires des "Mill Hill Fathers" qui s'installent au Kenya au début du siècle, les catholiques seront souvent les parents pauvres dans l'édifice de l'administration coloniale et surtout en matière d'éducation.

Trois congrégations catholiques sont présentes au Kenya. Les missionnaires des "Holy Ghost Fathers" venus depuis Zanzibar et Mombassa, ils sont au Kenya à partir de 1889 et s'établissent à Nairobi et dans la région alentours en 1902. Les "Consolata Fathers",

implantés dans les Highlands et enfin la congrégation des "Mill Hill Fathers" à l'Ouest en Nyanza et Kavirondo.

Mais ce sont les "Mill Hill Fathers" qui nous intéressent particulièrement ici car ce sont eux qui sont à l'origine de la mission de Mukumu et de l'école du même nom, sur laquelle nous avons travaillé.[143]

2- L'installation des missionnaires à Mukumu

La première expédition des "Mill Hill Fathers" pour répondre à l'appel des Pères Blancs est partie de Londres le 9 mai 1895; elle atteint Zanzibar le 31 mars puis Mombassa le 9 juin et la mission anglicane de Freetown. A partir de là commence la grande traversée du pays des cinq missionnaires accompagnés de 200 porteurs. Ils arrivent le 6 septembre sur le site de l'actuelle Kampala. Une deuxième caravane de missionnaires qui passe par le Sud et non par les hauts plateaux comme la première arrive en Ouganda en mai 1897. Une troisième les rejoint en 1899 et enfin en 1902 d'autres missionnaires arrivent encore mais cette fois par le train.[144]

En 1903, le père Hanlon arrivé avec la première caravane, est nommé évêque du diocèse du "Upper Nil"; il a trente prêtres Européens à sa disposition.

Cette même année, deux missions sont fondées au Kenya, l'une à Kisumu et l'autre à Mumias. Cette dernière ville est le coeur du pays Luhya et a longtemps servi d'étape aux caravanes arabes venant s'approvisionner en esclaves dans la région, de fait on y trouve encore beaucoup de Musulmans. Mais l'implantation se fait difficilement et en 1906, le 31 juillet ils déménagent à Kakamega sur le site de Mukumu dédié à Saint Peters.

En 1907 le père van Agt arrive à Kakamega; il entreprend la construction d'une grande église et met en oeuvre des plantations de café et d'arbres fruitiers. Dès 1908; il forme le projet d'une école de garçons pour enseigner la lecture, l'écriture et l'arithmétique. L'école apparaît aux pères présents à Mukumu comme le meilleur

---

[143]Sur l'histoire de la congrégation des Mill Hill Fathers et de leur installation à Mukumu, consulter:Burgman H. The Way the Catholic Church started in Western Kenya, Mission Book service, 1990.

[144]Burgman, op cit., chapître 2 "White men Come with News from God",pp.12-29.

moyen d'attirer des catéchumènes et de convertir les populations. A Mukumu on adopte le catéchisme de sainte Marie en Ouganda, enseigné en anglais.Au bout de six mois l'école compte cent élèves et en 1909 160 garçons; cette même année, elle accueille ses premières filles. Pour rendre l'école plus attrayante, la mission fournit des vêtements et de la nourriture, les chefs locaux aussi approvisionnent l'école où leurs fils étudient.

Ainsi l'école de Mukumu est une solide armature de la mission dès 1910. A cette date arrive le père Witlox qui développe les "sundays outdoor" sortes de harangues à la sortie des messes où s'intègrent les chants et danses luhya, ceci reste un trait marquant du catholicisme de la région. Le père Witlox a une formation de maçon il entreprend la construction d'une salle à manger octogonale et apprend aux Africains à faire des briques. C'est ainsi que naît la vocation technique de Mukumu. Les catéchistes sont enregistrés comme professeurs pour toucher un salaire du gouvernement, car en tant que centre technique, c'est une école subventionnée par l'État. Les élèves aident à la mission pendant cinq ans, en échange de quoi ils reçoivent une instruction qui consiste en un apprentissage de deux ans en travaux manuels, avant de se spécialiser dans la maçonnerie ou l'agriculture. Mais le successeur du père Witlox n'est pas enthousiasmé par l'école technique de Mukumu qui selon lui nuit au bon fonctionnement de la mission. Il laisse péricliter l'affaire et en 1924 un rapport d'inspection dénonce l'état de décrépitude avancé de la mission[145]. La première école technique de Mukumu est fermée en 1924, ses bâtiments sont utilisés comme église et l'église comme école. En 1925 le père Burman devient supérieur de Mukumu.[146]

3- La création de Mukumu Girls school.

Un certain nombre de jeunes filles sont présentes à Mukumu dont certaines souhaiteraient entrer en communauté mais les pères sont pris au dépourvu car il n'y a pas de religieuses catholiques en Kavirondo. Certaines sont venues pendant la guerre en tant

---

[145]Archives Nationales de Nairobi, Mill Hill Mission, Nyanza, 1925, ED/1/529.
[146]Burgman op.cit. pp. 71 et 102.

qu'infirmières mais sont reparties aussitôt après en Ouganda. En 1919 lors d'une réunion de district l'idée de l'installation de religieuses dans la région est émise pour éduquer les filles. En Ouganda, depuis 1908, une expérience de couvent de jeunes autochtones est menée, en 1927 elles sont six. Finalement les "Mill Hill Fathers" font appel aux "Ursulines de Bergen", religieuses hollandaises qui fondent le couvent de Mukumu en 1928, où elles arrivent au nombre de six.[147] A l'origine de cette congrégation du Nord de la Hollande, cinq religieuses qui souhaitaient fonder leur propre congrégation, dans un but précis; en 1898 le couvent est fondée à Bergen et en 1923 pour leur jubilé, elles répondent à l'appel du père Brandsma et commencent une oeuvre missionnaire.

Elles emménagent le 24 septembre et le 11 octobre l'école est ouverte. En 1932 elles ouvrent un noviciat pour des Africaines qui accueille trois filles de Kakamega et trois de Kisii, ce sont les premières Sisters of Mary. Tout de suite les religieuses hollandaises commencent à apprendre le luhya et à se familiariser avec les coutumes locales et leur mission devient un pôle d'attraction.

Mais l'idée d'éducation des filles et a fortiori de noviciat a du mal à faire son chemin dans les mentalités, pour les parents cela représente une perte économique et pour ces raisons beaucoup arrêtent en cours de cycle.

En Europe comme en Afrique, les Ursulines ont axé leur travail d'éducation sur les filles, car éduquer une fille, c'est éduquer une famille. L'école de Mukumu est ouverte en 1928, elle a huit niveaux et on passe un examen après le niveau 4. A cette date l'école compte 60 élèves tous internes. Les parents, qui le pouvaient, payaient un shilling les autres rien. Ceci correspond à la vieille mentalité anglaise selon laquelle l'école ne doit pas être un cadeau mais représenter un effort pour les familles afin qu'elles se sentent responsables et s'y investissent. A l'école les étudiants reçoivent de la nourriture et des vêtements jusqu'en 1932 où sévit une grave famine qui empêche les soeurs de continuer. L'école accueille des filles et des garçons qui ont chacun un bâtiment, jusqu'en 1935.

---

[147]Ibidem, p.125.

L'école de Mukumu créée à l'origine pour les besoins de l'évangélisation s'étoffe peu à peu et de nouveaux besoins apparaissent. Les premières religieuses ne sont pas forcément compétentes pour enseigner, certaines retournent en Hollande recevoir une formation complémentaire. De nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture sont introduites par la directrice Sister Karoli à partir de 1934: comme les méthodes de lecture syllabique ou l'écriture standardisée de Marian Richardson plus facile à lire.

Il n'est pas évident de former des religieuses en Europe, et Sister Karoli envisage de créer une école normale pour les Africaines et les Africains, afin d'avoir son propre corps professoral. Le centre de formation ouvre ses portes en 1938, sous la direction de Sister Karoli. Cette année là il accueille huit jeunes gens et l'année suivante, neuf garçons et cinq filles. Ces enseignants sont de niveau T4 et peuvent enseigner dans les deux premières classes du cursus primaire. Le "Teaching Training Center" se développe, en 1945 il forme des enseignants T3 et en 1957 des professeurs T2. Entre temps l'école normale s'est divisée en deux sous la forte pression des candidatures, en 1947, les garçons déménagent à Eregi. Le personnel des écoles normales est envoyé régulièrement de Hollande entre 1957 et 1968. Dans son centre de formation Sister Karoli aura formé près de 750 enseignants. Parallèlement les Ursulines de Bergen ouvrent une autre école de filles à Mumias en 1939 et en 1944 elle compte 60 internes, beaucoup de ses professeurs sont passés par l'école noramle de Mukumu.

Avec la présence de l'école normale, plus de filles atteignent la dernière classe de primaire, celles qui le souhaitent devraient pouvoir poursuivre en secondaire. En 1958, Mukumu ouvre une école secondaire réservé aux jeunes filles. Cette école s'installe dans les bâtiments d'un ancien séminaire, elle accueille 32 jeunes filles en 1959, ce sont celles qui ont obtenu le KAPE à l'école primaire de Mukumu.

Les religieuses ouvrent également des dispensaires dans la région, à Mukumu et à Mumias en 1934. Les jeunes filles peuvent après leur scolarité y recevoir une formation professionnelle.[148]

---

[148]Sur l'histoire de Mukumu, je me suis appuyée sur un texte non publié, diffusé à Kakamega pour le jubilé de la création des Sisters of Mary.

Cette illustration n'a pas valeur d'exemple, nous en avons pleinement conscience. Cependant, compte tenu de la structure de l'éducation au Kenya pendant la période coloniale, l'extension de ce type d'école est selon nous assez révélatrice du processus scolaire de cette période. Les missionnaires ont une lourde responsabilité dans le système éducatif du pays, et aucun d'eux n'a à l'origine mené une réflexion solide sur l'éducation. L'école n'était qu'un moyen, parmi d'autres pour accomplir une tâche d'évangélisation plus large, comme à Mukumu. En fait le système scolaire s'est développé de lui même, sans véritable contrôle ni anticipation. A l'indépendance, les conséquences de pareil développement vont être assez lourdes.

Troisième partie : L'indépendance du pays, ruptures et continuités

Sept ans avant l'indépendance, en 1956, l'éducation des Africains est encore très limitée. Le gouvernement colonial n'envisage pas la possibilité de l'indépendance du pays dans un avenir proche, alors que les Africains y songent de plus en plus. En l'espace de 11 ans, la situation évolue rapidement dans le pays après l'État d'urgence, en 1952 et les troubles Mau-Mau. Il s'agit pour nous de déterminer ici les nouveaux buts assignés à l'éducation par la République du Kenya. Les structures sociales du pays sont appelées à changer, et une réflexion nourrie doit apparaître pour doter la société naissante d'un système éducatif adéquate. Cependant l'ordre colonial a façonné le pays pendant 70 ans. On peut se demander comment le Kenya gère ce lourd héritage.

L'étude des structures et de l'évolution du système éducatif dans le pays nouvellement indépendant, nous permettra de voir si les options et les choix pris lors de l'indépendance ont réussi à satisfaire les nouvelles exigences du pays. Nous nous intéresserons aussi à la place des femmes dans l'éducation au regard des résultats nous pourrons envisager l'évolution qui a pu se produire et leur degré d'intégration dans la société depuis l'indépendance.

A- Les objectifs éducatifs du gouvernement de la République du Kenya.

1- Les prémices de l'indépendance

L'État d'urgence

En 1956, il y a au Kenya 3128 écoles primaires qui scolarisent 388727 élèves, 378 écoles intermédiaires avec 54146 élèves et seulement 21 écoles secondaires comptant 2586 élèves[149]. Ce sont parmi les élèves de ces dernières écoles que doit se recruter l'élite du pays mais son nombre paraît bien faible.

---

[149]Department of Education, Annual Report, 1956, Government printer, Nairobi, p.27, Table I.

A partir des années 1950, les changements s'accélèrent au Kenya sous les pressions des Africains. Le gouvernement colonial et le "Colonial Office" ont conscience des lacunes qui existent au niveau de l'éducation des Africains. Deux commissions sont dépêchées pour tenter de remédier à ces déficiences. Ce sont les commissions Beecher en 1949 et Binns en 1952, toutes deux dressent un bilan du travail éducatif réalisé dans la colonie et proposent des réformes sous forme de recommandations. Mais ces enquêtes sont réalisées par et pour des Européens elles n'arrivent pas à dégager les aspirations des Africains, tel n'est sans doute pas leur but d'ailleurs.

En 1949, au moment où paraît le rapport Beecher, les Africains rêvent d'universalité de l'éducation comme en Europe. Mais le rapport Beecher propose de réduire encore la durée de leur scolarité primaire. Le système proposé par la commission Beecher est vivement critiqué par les Africains. D'après eux, quatre années ne suffisent pas pour acquérir une alphabétisation solide et l'accès aux écoles intermédiaires est difficile, seulement 30% des élèves y parviennent. D'autre part, et c'est un point essentiel, la scolarité primaire des jeunes européens et indiens dure sept ans. Les Africains ont le vif sentiment d'être lésés et de ne recevoir qu'une éducation minimale pour faire d'eux une main d'oeuvre opérationnelle alors que les métiers de niveaux supérieurs sont réservés aux Européens. Rien n'a changé depuis 1925. Les recommandation du groupe Binns en témoignent tout comme l'accueil que leur réservent les Africains.

La convocation du groupe de reflexion Binns démontre la volonté du "Colonial Office" de s'intéresser aux questions coloniales. Cependant les réflexions menées s'inscrivent dans un schéma colonial déjà caduc en 1952. Tout d'abord le principe de la séparation raciale du système scolaire n'est pas remis en cause. D'autre part le rapport est dominé par une vision assez passéiste et naïve des colonies. L'instruction doit contribuer à confiner les Africains dans les zones rurales. Mais surtout la commission insiste sur la nécessité de développer les langues locales dans les écoles. Si les Africains font l'effort d'aller à l'école, car cela représente un effort réel de la part des familles, ce n'est pas pour retrouver les cadres de leur quotidien mais bien pour y échapper. Pour en rester à la question des langues, il est intéressant de relever que la langue

d'enseignement retenue dans les écoles indépendantes kikuyus est l'anglais et non pas le kikuyu[150].

Dans un discours à Cap Town, le ministre britannique aux colonies, Mac Millan, sentait souffler sur la période des années 1950-60 les "Winds of change". Le Kenya est en fait moins sensible que les autres colonies d'Afrique aux changements politiques qui surviennent. C'est une colonie de peuplement, les colons exercent une très forte influence sur l'administration de la colonie.

L'agriculture représente seulement 6% du produit national brut du pays, en Ouganda, par comparaison, cela représente 63%. Cela signifie que la totalité ou presque de la richesse du pays est produite par d'autres que les Africains. Ceux ci veulent s'investir dans le développement de leur pays, produire eux même la richesse, mais cela n'est pas prévu par les cadres de la colonie.[151]

C'est dans cette perpective que la Kenya African Union lance la pétition sur la terre en 1951. Le gouvernement colonial la qualifie ansi:

> "Une tentative irresponsable menée par une minorité non représentative pour renverser les politiques économiques établies et rouvrir la question de la terre justement tranchée"[152]

Pareil discours montre combien le gouvernement colonial est loin des réalité du pays ou combien il refuse de les voir. En fait il semble que l'administration n'envisage pas, en 1952, la possibilité de l'indépendance. Un gouverneur décrit en ces termes le niveau d'étude des Africains à l'époque:

> "Les gens que l'on a coutume de décrire dans le pays comme les Africains éduqués sont des gens qui ont reçu le type d'éducation que nos enfants reçoivent lorsqu'ils ont 12 ans"[153]

---

[150]D'après Sheffield, J.R. Education in Kenya, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973, chapître III, "Education for colonial development: 1945-55".

[151]Ibidem, p.55.

[152]Rosberg (C) et Nottingham (J): The Myth of Mau-Mau: Nationalism in Kenya, p.224. New York: Praegger, 1966.

[153]Ogot (B) et Kinan (J) : A survey of East African History, Nairobi: East African Publishing House, 1968, p.283.

Il semble qu'un mouvement tel que celui des Mau-Mau ait été nécessaire pour faire réaliser aux dirigeants l'urgence de réformes enfin appropriées. Les troubles Mau-Mau ont rappelé à la métropole le poids de sa colonie car elle a été obligée d'y envoyer des troupes pour mater la rébellion. A l'origine des troubles une société kikuyu plus ou moins secrète militant pour l'obtention de terres. Dans les années 1950, des violences éclatent contre les possessions européenes et culminent après l'assassinat du chef Waruhiu en octobre 1952. Le gouvernement rétorque en proclamant l'état d'urgence, et les Mau-Mau prennent le maquis. La rebellion est écrasée en 1956 avec l'arrestation et l'exécution du dernier chef historique: Dedan Kimathi. L'état d'urgence est levé en 1959, 10000 Mau-Mau ont été tués[154].

Conséquences sur l'éducation

Après les troubles, un certain nombre de changements surviennent dans la colonie. Les différentes réformes adoptées ont pour thème l'ouverture multiraciale. Le gouvernement colonial renonce en effet à un certain nombre des privilèges de la communauté blanche du pays.

Sur le plan politique tout d'abord. En 1952, six Africains siégent au Conseil législatif mais tous sont nommés; en 1957 a lieu la première élection pour les Africains. En 1960, la conférence de "Lancaster House" définit une nouvelle constitution pour le pays, les Africains représentent la majorité du corps électoral, même si 20 sur les 65 sièges de l'assemblée sont réservés aux "Blancs". Ces mutations politiques entraînent la création des partis politiques à partir de 1955; les aspirations des Africains ont une voie légale pour s'exprimer. Mais les partis ne sont autorisés que sur une base régionale ou locale ce qui explique leur dominante ethnique. Il existe en 1960 deux partis: La KANU (Kenya African National Union) majoritaire, et repose sur une alliance entre Kikuyus et Luos et la KADU, Kenya Africa Democratic Union[155].

---

[154]Martin (D): Le Kenya, PUF, Que sais-je, Paris, 1983, pp. 53-56.

[155]Sheffield J. Education in Kenya, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973, p.57.

Cependant ces réformes politiques pour être efficaces doivent s'accompagner d'une éducation politique à l'échelle du pays, il faut préparer les Africains à devenir des citoyens.

Sur le plan économique aussi, la décennie 1950-1960 voit un certain nombre de changements. Le Swynnerton Plan autorise en 1954, les Africains a produire des cultures commercialisables. Les Africains sont également autorisés à s'établir dans les Highlands[156]. L'ordre colonial est ainsi sérieusement remis en question. Mais la richesse du pays est produite par les Européens. Pour que ces réformes majeurs aient un réel impact dans le pays, les Africains doivent avoir les moyens de remplacer les Européens dans leur rôle de producteur de richesse, c'est l'éducation qui doit rendre cela possible.

Deux tâches s'imposent au système éducatif après les changements des années 1950-60. Il faut tout d'abord préparer les populations à devenir acteurs politiques. D'autre part, les employés expatriés doivent être remplacés par des Africains bien qualifiés. Il existe d'emblée une contradiction entre ces deux objectifs. Le premier implique une éducation des masses ce que souhaitent vivement les Africains, frustrés de leur éducation pendant 60 ans. Mais le second objectif privilégie la formation d'une élite qualifiée. Or dans l'état de l'éducation en 1950, ces deux objectifs peuvent difficilement être atteints en même temps. Il y a peu de cadres et le risque est grand de privilégier la quantité aux dépends de la qualité. Cette contradiction qui survient avant même l'indépendance du pays pèse lourdement dans le développement et l'avenir du système éducatif kenyan.

Dans les années qui précèdent l'indépendance du pays, le nombre d'écoles augmente fortement. En 1960 le nombre d'écoles primaires dépasse de moitié les prévisions du rapport Beecher pour cette année et du triple celui des écoles intermédiaires et secondaires. Le tableau suivant nous montre cette évolution:

---

[156]Sheffield, op. cit. p.58

Écoles et élèves entre 1961 et 1963

	écoles primaires	nombre d'élèves	écoles secondaires	nombre d'élèves
1961	5725	870448	104	21369
1962	6198	935766	141	25903
1963	6058	899553	150	28766

Sources: Ministry of Education, Statistical Abstract.[157]

Cette rapide augmentation peut s'expliquer par le faible contrôle exercé sur l'éducation en raison des troubles et des préoccupations du gouvernement colonial. Ce sont les écoles indépendantes qui bénéficient de la plus large extension. D'autre part les populations locales sentent le vent tourner et l'indépendance proche, le processus est déjà lancé dans de nombreux pays africains; tous les efforts sont menés pour multiplier les écoles et réaliser le vieux rêve d'une éducation universelle.

Cependant sur le fond, rien n'a vraiment changé en 1960. Les programmes définis par le Ministre de l'Education sous tutelle, c'est à dire par un ministre africain ne remettent pas directement en cause l'organisation raciale du système. Le niveau de écoles européennes doit être "maintenu", cela signifie que l'entrée dans ces écoles reste sélective, celui des écoles indiennes "amélioré", et il faut "créer un niveau" pour les écoles africaines. Ceci en dit long sur l'état de l'éducation des Africains en 1960. La répartition du budget par race confirme ces données. Les Européens représentent 1% de la population et leurs écoles absorbent 19% du budget de l'éducation. Les Indiens qui sont 3% ont une part de 28%. Enfin les Africains, 96% de la population de la colonie ne reçoivent que 53% du budget[158].

---

[157]cité dans Eshiwani, World Bank discusion Papers, "Implmenting Education Policies in Kenya", tableau V.

[158]Sheffield (J) Education in Kenya, Teachers College Press, Columbia University, New York, 1973, p. 64.

L'ouverture vers une société multiraciale trouve quelques échos au niveau de l'éducation. C'est dans les instituts techniques que le mouvement démarre. Il est urgent de former des cadres africains, mais les bonnes écoles sont celles des Européens qui commencent à ouvrir leurs portes. C'est le cas de deux écoles à Nairobi, le Royal Technics College, et l'Institut polytechnique; une à Mombassa: The Institut of Muslim Education, mais la condition d'accès à cette école est la confession musulmane, ce qui ferme les portes aux Européens bien entendu. Nous citons ici ces expériences car ces écoles sont accessibles financièrement à certains Africains aisés. En théorie toutes les écoles ou presque sont multiraciales, mais certaines maintiennent des frais de scolarité si élevés qu'ils sont en fait prohibitifs, aucun Africain ne peut dans les faits entrer dans les écoles telles que le Prince of Wales school ou la Duke of York school[159].

Mais les destins de l'éducation des futurs pays indépendants ne sont pas seulement décidés à l'intérieur des pays. Des conférences internationales sont réunies pour réfléchir aux meilleurs choix à faire. Mais ces initiatives compliquent souvent davantage les situations qu'elles ne les éclairent car leurs recommandations viennent parfois contredire les aspirations des populations locales.

Conférences internationales

Les conférences internationales sont réunies pour soutenir un effort constructif au niveau de l'éducation des pays, ces réflexions sont doublées d'une aide internationale pour mettre en application les plans élaborés lors de ces conférences.

La conférence d'Addis Abeba a lieu en mai 1961, sous le patronage de UNESCO; le Kenya non encore indépendant fait partie des trente pays Africains représentés. Les objectifs de la conférence sont ainsi définis: il s'agit de fournir plus d'éducation et une éducation mieux adaptée aux pays nouvellement indépendants, de définir leurs buts et priorités afin que l'éducation soit un facteur de développement économique et social.. Différents points sont soulignés. La priorité doit être donnée à la formation secondaire

---

[159]Furley (O.W.), Watson,(T.) A History of Education in East Africa, Londres, 1978.

plutôt que primaire, il est nécessaire d'augmenter la part de l'éducation dans les budgets des gouvernements, d'adapter les programmes aux réalités du pays. Pour réaliser ces objectifs, il est important de planifier ces besoins à court et long terme.

Les ministres de l'éducation des différents pays représentés à Addis-Abeba se réunissent à Paris dix mois plus tard, pour élaborer des stratégies de mise en place des recommandations. Trois éléments se dégagent de cette conférence, la formation des enseignants qui doit être absolument encouragée, le développement des études secondaires et l'instruction des adultes.[160]

On peut également signaler une troisième conférence, celle qui se tient à Tananarive en septembre 1962, pour le développement de l'éducation supérieure dans les pays d'Afrique. La conférence est divisée en trois commissions: personnel, finances et programmes. Cette conférence insiste sur l'urgence de développer un outil statistique et d'établir des plans[161].

Ces conférences internationales servent de base de réflexion au nouveau gouvernement du Kenya indépendant.

2- *Les objectifs du nouveau gouvernement*

L'examen des décisions et des choix pris par le premier gouvernement du pays indépendant permet ici d'envisager s'ils se font contre ou dans le prolongement de l'héritage coloniale. Le 12 décembre 1963, naît la République du Kenya, pendant 70 ans le pays a été une colonie britannique, il y a 20 millions d'habitants, un taux d'accroissement naturel de 4,1% par an; 60% de la population a moins de 20 ans.[162]

Objectifs

Avec l'indépendance, le pays doit définir de nouveaux objectifs pour son développement et établir son propre système de

---

[160]UNESO, Addis Abeba conference Final report: chapître V, "Final resolution".

[161]Conference on the Development for Higher Education in Africa, 3-12 décembre, 1962, Tananarive, République malgache, 1962, Report of the Conference, Paris, Unesco, 1963.

[162]Eshiwani (G), World Bank discussion paper, African Department series. "Implementing Educational Policy in Kenya". New York, 1985.

valeurs; le système éducatif doit refléter les nouvelles aspirations sociales du Kenya. Tom Mboya[163] affirme sur ce point en 1961, lors d'un discours au Conseil législatif:

> "Notre nouveau système doit viser à l'élimination de la psychologie coloniale et créer une authentique psychologie indépendante visant à instiller dans l'esprit des garçons et des filles la fierté d'être Africains. Il doit commencer un mouvement vers une plus grande valorisation de la culture africaine, de l'histoire africaine, de la personnalité africaine"[164]

Ce discours définit les buts du nouveau système éducatif du pays sur les thèmes de l'unité nationale et de la mise en valeur de ses richesses et de ses diversités.

Cependant un certain nombre d'éléments inhérents au contexte dans lequel sont formulés ces objectifs, limitent leur portée. Tous les chefs qui émergent en 1963, sont issus du système éducatif colonial, la plupart d'entre eux ont été instruits dans les écoles missionnaires; ils sont pétris de valeurs occidentales et chrétiennes, et n'ont pas forcément le recul nécessaire vis à vis de leur culture coloniale pour pouvoir tenter de l'éradiquer. D'autre part cette même culture occidentale est ce vers quoi tendent les Africains, elle représente à leurs yeux le symbole de l'ouverture et du progrès. Ce que les Kenyans recherchent en 1963, c'est un enseignement le plus académique qu'il soit et l'apprentissages de langues modernes et internationales comme l'anglais qui est choisi comme langue officielle. Enfin la définition des objectifs du nouveau gouvernement s'inscrit dans un cadre politique qui n'est pas à l'abri des luttes partisanes et des promesses. La démagogie l'emporte souvent sur le réalisme. C'est ainsi que la KANU fait de l'école primaire gratuite et obligatoire, la pierre de touche de son programme électoral; en 1963, un tel programme est tout à fait irréalisable.

Au niveau même des objectifs du gouvernement il existe un grand décalage entre le discours romantique, africanisant des leaders politiques, qu'illustrent bien les propos de Tom Mboya et

---

[163]Leader syndicaliste.

[164]kenya Colony and Protectorate, Legislative council report, 21 juillet 1961, p.2693

les réalités du jeu politique et du contexte social du pays. La mise en place de ces objectifs permet de voir de quel côté la balance aurait plutôt tendance à pencher.

Mise en place

Le nouvel État veut remplacer l'ordre colonial et bâtir une société multiraciale et laïque dans laquelle la richesse sera produite par les Kenyans eux même et non par des éléments étrangers. L'éducation est un moyen pour faire émerger le Kenya en tant que Nation[165] et établir un nouvel ordre social. Pour définir les structures et les buts de l'éducation, le nouveau gouvernement a recours à différentes commissions chargées d'établir un bilan et de formuler des proposition. On retrouve ici les même procédés employés au temps des Britanniques.

Trois commissions sont dépêchées avant l'indépendance pour un travail préparatoire.

En 1961, le gouvernement sous tutelle demande les services de la Banque Internationale pour la Reconstruction; dix experts passent treize mois dans le pays. Leur recommandation principale concerne l'agriculture, ce domaine touche les 3/4 de la population, c'est un secteur à développer prioritairement, l'école doit le prendre en compte, mais on connaît le point de vue des Africains sur la question[166].

La KANU fait appel en juillet 1962 au professeur V.L.Griffiths, professeur à Cambridge. Son enquête met en valeur trois points: le pays doit former des cadres de niveau secondaire au moins et donc mettre l'accent sur ce type de formation; les programmes doivent s'enraciner dans la réalité africaine; l'extension des écoles primaires doit être contrôlée pour éviter une explosion quantitative risquant d'engorger et de déprécier le niveau secondaire. Si cela paraît

---

[165]La question de l'émergence de la Nation est complexe. Les Britanniques ont mis en pratique le principe de "diviser pour mieux régner"en favorisant une ethnie plutôt qu'une autre et les partis politiques ont une base ethnique, ce qui complique considérablement l'émergence de l'idée de Nation.

[166]International Bank of Reconstruction and Development. The Economic Development of Kenya. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1963 (World Bank Survey).

comme le plus souhaitable pour le développement du pays ce n'est pas ce que souhaite la majorité des Kenyans[167].

Le rapport Hunter de 1962 souligne quant à lui la très forte dépendance du pays vis à vis des compétences des Européens pour ce qui est de l'agriculture et de l'industrie et des Indiens pour le secteur commercial. Il estime que d'ici cinq ans il faudra remplacer 80% de la main d'oeuvre européenne. S'il faut former des Africains qualifiés, il faut se méfier d'un système trop académique mais davantage privilégier les niveaux intermédiaires à orientation technique[168].

Ces différentes commissions ont le mérite de l'objectivité, elles sont au-dessus des luttes partisanes, des griefs et rancunes. Mais ce qu'elles signalent comme urgent pour le développement du pays n'est pas forcément perçu par ceux qui sont impliqués dans la vie politique du Kenya et ont vécu l'époque coloniale.

Le ministre de l'éducation du Kenya indépendant met sur pied une commission qui doit synthétiser les besoins éducatifs du pays au regard de ces différents travaux préliminaires et de sa propre enquête. Tous ses membres sont des citoyens Kenyans impliqué dans la tâche éducative du pays à l'exception de V.L. Griffiths et A. Lewis. Le chef de la commission est le Docteur Simeon Ominde, le rapport porte son nom. Il convient d'insister ici sur les objectifs dégagés pour l'éducation du pays et les recommandations adoptées car ce rapport façonne le système éducatif du Kenya indépendant.

Sept objectifs sont assignés au nouveau système, il doit:

1- Etre l'expression des valeurs et des aspirations d'un pays africain nouvellement indépendant.

2- Prendre en compte les nécessités du développement économique du pays.

3- Tirer partie des initiatives des organismes régionaux et des organisations bénévoles.

4- Contribuer à l'unité du pays.

5- Respecter les besoins et les capacités des enfants.

---

[167]Griffiths (V.L.) Some suggestions for an African Government Educational Policy in Kenya, Oxford, 1962, mimeograph.

[168]Hunter (G.) Education for a Developping Region, Londres, Allen and Unwin, 1963.

6- Prendre en compte les ressources humaines et financières disponibles.
7- Promouvoir l'éducation des adultes.[169]

A Partir de ces objectifs la commission dégage dix recommandations:
1- Le système éducatif doit forger une base psychologique pour le développement de la Nation et promouvoir l'unité nationale.
2- Servir le pays sans discrimination.
3- Etre l'instrument de l'État séculier sans privilégier aucune religion particulière mais tout en respectant la confession de chacun.
4- Respecter les traditions culturelles de chacun à la fois au niveau de l'institution que des relations humaines.
5- Limiter la concurrence pour promouvoir l'esprit de coopération.
6- Préparer les jeunes aux changements sociaux impliqués par l'ouverture sur le monde moderne, et les nouvelles méthodes de production.
7- Servir le développement du pays.
8- Promouvoir l'égalité sociale sans distinction de races ethnies ou religions.
9- Le système éducatif doit rester suffisamment souple pour pouvoir s'adapter aux changements.[170]

Ces recommandations sont presque le credo de la nouvelle société. Cela montre combien l'éducation est porteuse d'espoirs pour façonner les nouvelles générations.

L'objectif ultime à atteindre est la scolarisation primaire universelle, mais c'est un objectif de long terme, en attendant l'effort doit se concentrer sur l'amélioration de l'enseignement primaire.

A partir de ce texte fondateur qu'est le rapport Ominde, nous pouvons essayer de montrer ses limites. En fait il ne remet pas fondamentalement en question l'ordre colonial. C'est plus un texte idéologique qu'une véritable tentative de réforme du système scolaire kenyan.

---

[169]Kenya Education Committee Report, Nairobi, Government printer, 1964, Part I, p10.
[170]Ibidem, p. 22-29.

Limites

Sur différents points, le nouveau gouvernement prolonge l'édifice colonial au lieu de le remplacer.

La ségrégation scolaire si elle est théoriquement terminée, n'est pas pour autant supprimée. Le gouvernement souhaite maintenir des écoles de bon niveau. Ce sont les écoles Européennes car elles ont un personnel enseignant solide. Afin d'éviter que le niveau baisse en acceptant des élèves médiocres, les doits d'entrée restent très élevés et le gouvernement accorde quelques bourses d'études aux élèves africains les plus brillants. La multiracialité est un phénomène marginal dans ces écoles.

L'idée de l'africanisation des programmes est immédiatement contredite. C'est l'anglais qui est adoptée comme langue officielle et le kiswahili est la langue nationale. Les Kenyans prennent le contre-pied de ce qu'ils ont vécu à l'époque coloniale; ils réclament un enseignement en anglais, ce qui est paradoxal puisque c'est la langue du colonisateur, afin d'être sur un pied d'égalité avec les Européens. Ce choix est dangereux, il introduit une rupture entre l'univers scolaire et l'univers social des élèves et sape d'autre part l'effort d'africanisation et de promotion de la négritude qui doit être une valeur fondatrice de la nouvelle société.

Dans le même esprit, les enseignements orientés vers l'agriculture et le technique sont rejetés, qui rappellent trop les recommandations des rapports de l'époque coloniale, Phelps-Stokes, Beecher ou Binns. Cependant ce n'est pas toujours ce dont a réellement besoin le pays qui est retenu. Les choix éducatifs sont déterminés sur une base négative, en réaction contre, et non pas envisagés de façon constructive, le climat est encore en ce début des années 1960 à la passion. En rejetant formellement le système colonial, le nouveau ministère puise ses modèles en Europe, chez l'ex puissance coloniale. Soixante-dix ans de colonisation ont profondément marqué le pays; dans la tradition médiévale d'Oxford et de Cambridge, l'école doit cultiver les humanités, l'élite kenyane fortement marquée par les modèles britanniques a semble-t-il du mal à se départir de ce genre de références.

Le système éducatif est encore très dépendant de l'étranger également au niveau de ses cadres. En 1964, M. Otiende le ministre

de l'éducation affirme la nécessité de faire appel à des enseignants étrangers[171]. En 1961, un groupe de professeurs est envoyé par "l'Anglo-American Teachers for East Africa Programme", l'expérience est réitérée en 1964, avec un groupe du "Peace Corps".

Mais c'est sur la question de la laïcité que l'on perçoit encore mieux le lourd héritage colonial.

L'Etat colonial ne s'était pas posé la question de ses relations avec les Églises. C'est la règle de la métropole qui s'applique dans les colonies. Si les Eglises anglicanes ont une place un peu particulière, il n'y a pas d'opposition envers les autres Eglises. La République du Kenya doit repenser cette question; elle fait le choix d'un Etat laïc. Au niveau de l'école, cela signifie que l'école ne doit pas privilégier une religion particulière, elle doit être un élément unificateur et non de division.

A l'indépendance, les Eglises à travers les sociétés missionnaires ont un réel pouvoir en matière d'éducation. Leur seule présence est une entorse aux objectifs du nouvel Etat définis dans le rapport Ominde. C'est un pouvoir étranger, une source de division, sa place privilégiée dans la société fait partie de l'ordre colonial, c'est un pouvoir qui échappe au contrôle de l'Etat. Ce sont autant de raisons qui font qu'en toute logique la République du Kenya aurait du mettre un terme aux privilèges des missionnaires. Dans les faits, le rapport Ominde réaffirme, "la nécessité de s'appuyer sur les organisations bénévoles" que l'on peut traduire par les Églises au niveau de l'éducation. Le nouvel État doit contrôler son système scolaire pour lui instiller son esprit, mais ce n'est pas évident. De toute façon le nouvel État n'est pas en mesure d'établir son propre réseau d'écoles. Les parents d'élèves souhaitent des écoles confessionnelles, c'est en fait une victoire des missions, les principes chrétiens sont maintenus dans les écoles et dominent les programmes.

Les Églises comme dans les années 1930, craignent de perdre leurs prérogatives et s'unissent pour mieux collaborer et résister. Elles se réunissent dans un Concile, "le Christian Council of Kenya"

---

[171]Otiende J; 'The clamour fo learning", East Africa Standard, 12 décembre 1963, p.12.

en 1963 et définissent les termes de leur collaboration avec le gouvernement:

> "gardant à l'esprit notre longue expérience accumulée dans l'éducation au Kenya, nous voulons être capables de placer au service de l'État, les services à venir de notre personnel enseignant et avoir nos membres participant aux comités d'éducation concernés par les plans et la recherche.[172]"

Mais les choses évoluent au niveau de l'administration. En 1966, avec le "Teachers service Act", tous les enseignants sont payés par l'État, les salaires sont égalisés, le contrôle financier échappe donc aux missions. En 1967: l'"Education Bill", ouvre une crise entre les catholiques qui sont les plus virulents, et le gouvernement. Cette loi transfert l'autorité des missionnaires et des organisations volontaires aux autorités locales. Les catholiques contrôlent à cette date 1/5ème des écoles primaires et 90 des 400 écoles secondaires. La question est tranchée par décret présidentiel mais les catholiques réclament trois garanties qu'ils obtiennent: la décision des programmes et des ouvrages dans les matières religieuses; le droit d'inspection dans les écoles catholiques et la possibilité de contrôler les mutations des enseignants. Les missionnaires ont une fois de plus réussi à faire reculer le gouvernement, la dominante religieuse est conservée dans le système scolaire du pays, le privilège des Églises n'est pas remis en question. La Tanzanie a fait le choix d'un système scolaire entièrement laïc rejetant complètement les Églises et les sociétés missionnaires.[173]

Ainsi, dans les premières années de la République du Kenya, le nouvel État semble avoir des difficultés à se situer par rapport à l'héritage colonial. Nous pouvons ici envisager rapidement les grands traits de la politique gouvernementale de l'Indépendance à 1985.

---

[172]Church school report III, N°94, 1963, p.41.

[173]Sifuna D; "Church and State in the control of Education in Africa: a case study of Tanzania and Kenya.", Présences Africaines,, premier trimestre 1980.

3.- Traits administratifs du système éducatif du nouvel État

Cadres administratifs

Nous pouvons évoquer rapidement ici quelques données administratives. En 1968, le "Kenya Education Act" donne la responsabilité de l'éducation au Ministère de l'Education. En 1973, il est divisé en deux ministères, l'un pour l'instruction primaire, et l'autre pour les niveaux secondaires, techniques et supérieurs. En 1983, ces deux ministères fusionnent et deviennent le Ministère de l'Education, des Sciences et de la Technologie.

Les écoles primaires sont sous la responsabilité des "District Education Board", qui sont au nombre de 39, et sont relayés par les "Boards of Governors" qui se chargent des salaires des enseignants du primaire.

Enfin il existe un corps d'inspection. Il visite les écoles, ses prérogatives sont étendues et concernent, l'administration, les effectis, les internats, les programmes dans leur application, les comptes, les récréations, le sport... Les inspecteurs font des rapports et des recommandations au Ministère de l'Education.[174]

La planification

La nécessité pour les pays nouvellement indépendants d'élaborer des plans avait été émise lors de la conférence d'Addis Abeba et reprise dans le rapport Ominde. Le Kenya fait le choix de plan de quatre ans.

Le premier plan, 1966-1970 reprend les objectifs du rapport Ominde, l'accent est mis sur la formation d'un personnel qualifié, la kenyanisation des programmes et la contribution du système scolaire au développement de l'économie du pays. Le deuxième plan, 1970-74, privilégie l'idée que la formation des étudiants doit rejoindre les nécessités de l'économie nationale afin d'éviter les déséquilibres notamment entre les villes et les campagnes. Le troisième plan, 74-78, est davantage axé sur le développement du pays au sens le plus large. Ses traits dominants sont la volonté

---

[174]Eshiwani (G) Education in Kenya since Independance, East African Educational Publishers, Nairobi, 1993, chapître V; "Administration and management".

d'améliorer les formations agricoles et sanitaires, réformer le méthodes et les programmes d'enseignement, réduire la part du budget, contrôler le recrutement des enseignants, mais surtout instaurer l'école gratuite et obligatoire pour les trois premières années d'enseignement primaire. Le plan de 1979-83, est presque un plan d'urgence. Ses priorités concernent la lutte contre la pauvreté et la formulation de réponses aux besoins urgents au niveau de l'alphabétisation, de l'alimentation, et de la santé. On revient pratiquement aux recommandations du rapport Phelps-Stokes de 1925.

On peut mesurer au regard de l'évolution des différents plans[175], le chemin qui a été parcouru depuis l'indépendance. Les dix premières années sont marquées par en rejet des formes de l'éducation imposées au pays pendant l'époque coloniale. Cela s'est traduit par une course aux diplômes et aux programmes académiques sans se soucier de leur coïncidence avec les nécessités de développement du pays. Au milieu des années 1970, deux mondes sont apparus, d'une part, les écoliers et d'autre part le monde du travail sans qu'il y ait beaucoup d'échanges entre les deux, ce qui remet fondamentalement en cause les buts assignés à l'éducation. Aussi à partir de cette date, le mot d'ordre est la fonctionnalité du système, et son adaptation aux cadres économiques du pays.

L'utilisation de plans dans l'établissement des politiques scolaires est une nouveauté par rapport aux méthodes coloniales, en effet, les Britanniques réagissaient de façon pragmatique aux situations.

A partir de cette analyse externe du système éducatif de la République du Kenya, nous pouvons examiner maintenant la façon dont le système évolue concrètement et comment se mettent en place les réformes évoquées et l'impact qu'elles peuvent avoir sur le système.

---

175 A propos des plans et de leurs contenus, voir Eshiwani, World Bank discusion Papers, "Implementing Education Policies in Kenya", table II, p.28-31.

B- Étude quantitative et qualitative du système scolaire.

Au moment de l'indépendance, le système éducatif du pays a connu une importante extension quantitative. Cette expansion s'est faite indépendamment de tout contrôle; le gouvernement a en fait essayer de faire suivre des réformes pour redresser le système, mais celui-ci a toujours de l'avance et le tour qu'il a pris semble être difficilement remédiable. D. Court décrit en ces termes la situation:

> "Le trait caractéristique de la période est une expansion linéaire plutôt qu'une réforme structurelle du système hérité.[176]"

Notre réflexion s'organisera selon deux axes. D'une part, au regard des chiffres, nous pourrons analyser l'inadaptation du système tant au niveau interne, c'est à dire sa capacité à retenir ses élèves, qu'au niveau externe, ce qui signifie son adéquation aux exigences sociales et économiques du pays. A partir de là nous examinerons les réformes envisagées par le gouvernement pour remédier a ces dysfonctionnements.

1- L'inadaptation du système

Ecoles primaires et secondaires

Le Kenya connaît à partir de 1960 une explosion formidable de son système scolaire. Si l'on compare la situation du Kenya avec celle de son voisin l'Ouganda, on constate que pour une population de 20% supérieure en 1965, le Kenya compte: "deux fois plus d'élèves scolarisés, atteignant le niveau secondaire et obtenant le certificat de scolarité."[177]

Le nombre des écoles primaires a doublé entre 1963 et 1980 et le nombre de ses élèves est passé de 1 à 4 millions, ce qui signifie deux fois plus d'élèves par école. Mais les données pour le

---

[176]Court (D), Education, Society and Development, Oxford University Press, Nairobi, 1974.

[177]Weeks, Divergence in Educational Development: The Case of kenya and Uganda, New York: Teachers College Press, 1967. p.23

niveau secondaire sont encore plus éloquentes. Le nombre d'écoles est passé de 151 à 1482, ce qui représente une multiplication par 12; il y a également 13 fois plus d'élèves, le nombre de ces derniers est passé de 31000 à 410000[178].

En 1979, le recensement nous fournit des données intéressantes pour comprendre l'extension du système. La population du Kenya est de 15327061 habitants, elle a augmenté de 40% par rapport à 1969, date du dernier recensement, le taux d'accroissement naturel est de 3,4%. 59,8% de la population est âgée de moins de 20 ans. Dans la tranche d'âge 10-14 ans, 85,3% des garçons et 81,5% des filles sont à l'école. Pour la tranche d'âge supérieure 15 à 19 ans, les chiffres tombent à 65,9% pour les garçons et 45,5% pour les filles. Dans la même catégorie, 21,% des premiers ont quitté l'école et 31,5% pour les secondes. Ceci montre clairement que les filles continuent moins dans les niveaux supérieurs. Un autre indicateur est intéressant de relever ici: Dans la classe d'âge des plus de 55 ans, 74,8% des hommes et 93% des femmes ne sont jamais allés à l'école, cela correspond à une population scolarisable dans les années 1920-40, au coeur de la période coloniale. L'extension rapide du système éducatif est un phénomène récent.[179]

Il est clair qu'une telle expansion a des implications majeures au niveau du budget du gouvernement. Entre 1966 et 1968, le budget pour l'éducation a augmenté de 40%, sa part est de 11,9% entre 1963 et 1964 elle a donc doublé par rapport à l'époque coloniale, en 1969, cela représente 7% du Produit National Brut du Kenya et une augmentation annuelle de 15 à 20% alors que les autres postes n'augmentent que de 10%. C'est ainsi qu'entre 1979 et 1980, le budget de l'éducation atteint une proportion de 22,8% après être passé par un pic à 24,7% pour 1974-75, ceci correspond à la mise en place de la gratuité de l'école primaire. Les salaires des enseignants sont un gouffre pour l'État. Au niveau primaire, ils

---

[178]D'après, Eshiwani G.S., Education in Kenya since Independance, East African Education Publishers, Nairobi, 1993. pp. 46 et 51.

[179]Les donées du recensement de 1979 et leur analyse sont citées par Eshiwani G.S., Education in Kenya since independance, East African Education Publishers, Nairobi, 1993, p.4.

absorbent 90% du budget alloué à ces écoles, 66% dans le secondaire, et 60% pour l'université[180].

Ceci nécessite quelques explications. Au niveau de l'enseignement primaire, l'idée d'une instruction gratuite et obligatoire a fait son chemin dans les esprit des populations qui font pression dans ce sens. En 1974, un décret présidentiel instaure l'école primaire gratuite pour les quatre premiers niveaux, le nombre d'élève augmente de n million d'un seul coup. En 1979, l'école primaire est gratuite et universelle pendant les sept années de scolarité, elle gagne encore 700000 élèves. L'extension du nombre des écoles a commencé avant même ces déclarations; les Kenyans ont à l'indépendance une grande soif d'instruction, chaque village construit ses propres écoles, en récoltant des fonds, ce sont les "Harambee Funds[181]". Avant 1974 des écoles locales fonctionnaient donc de façon autonome et se sont retrouvées à la charge du gouvernement, le ministère de l'éducation prend en charge le salaire des enseignants, qui sont augmentés après la décision de la "Waruhui Commission", ainsi que les équipements des écoles. La décision du gouvernement s'inscrit dans une logique toute politique. La gratuité de l'éducation est au programme de la KANU dès 1963, c'est pour fêter les dix années de pouvoir de Jomo Kenyatta: les "Ten Great Years of Independance" que ce décret est pris, sorte de cadeau au peuple qui l'attend depuis dix ans. Mais il n'a pas été préparé et intervient à un moment où le contexte économique du pays n'est pas brillant, il est clair que le gouvernement n'a pas la capacité d'assumer pareille décision. L'école gratuite est avant tout un idéal social. En fait, les "school fees" ne sont pas très élevés au Kenya. Le gouvernement ne peut faire face à la très forte demande d'éducation qui découle de sa décision; les effectifs scolaires gonflent d'un seul coup et entraînent la construction de nouvelles écoles et de classes. Aussi les "school committees et les comités de parents demandent des participations particulières qui peuvent prendre la forme d'"Activity fees", de "school building funds", ou de "watchmen fees"... Aucune loi ne régit

---

[180]Eshiwani (G.S) Education in Kenya since independance, East African Education Publishers, Nairobi, 1993, p.133, et tableau 6.1, p. 134.

[181]L'expression kiswahili "Harambee" signifie "tirons tous ensemble", c'est le slogan de la KANU.

ces contributions, aussi d'une école à l'autre, les situations sont extrèmement variables. Finalement l'ensemble de ces "extra-fees" dépasse largement les droits qui étaient exigés auparavant, ce qui a bien entendu suscité d'énormes frustrations auprès des populations.

L'extension des écoles primaires a de nombreuses implications au niveau secondaire. Les écoles gouvernementales dont les enseignants sont payés par l'État ne sont pas en mesure d'absorber toute la manne du primaire et différents niveaux d'écoles sont créés.

On compte 698 écoles gouvernementales en 1986 sur un total de 2395 Dans ces écoles les élèves payent des "school fees"; elles sont subventionnées par l'État en plus des salaires des enseignants, mais la subvention ne doit pas être supérieure aux "fees" perçus. Ces écoles sont souvent les anciennes écoles missionnaires qui conservent leur caractère religieux, il est fréquent de trouver des missionnaires, ou des religieuses chez les catholiques, à leur tête. Ces écoles sont généralement très bien équipées et de bon niveau, ce sont elles qui ont les meilleurs résultats aux examens nationaux. Il existe quatorze écoles nationales dont quatre réservées aux jeunes filles, ce sont les meilleures, elles recrutent dans tout le pays en fonction des résultats aux examens finaux du cycle primaire, les autres sont des écoles provinciales qui doivent réserver 20% de leurs places à des élèves originaires d'autres provinces.

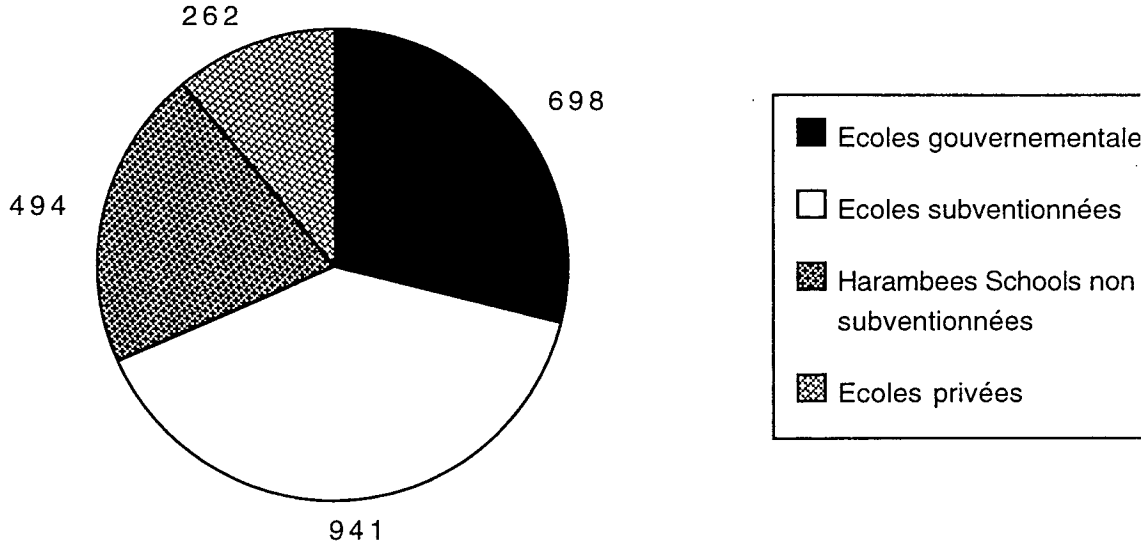
L'État subventionne d'autre part un certain nombre d'écoles, c'est à dire qu'il soutient partiellement le financement des salaires des enseignants. A l'origine ce sont des "Harambee schools", c'est à dire qu'elles ont été construites et lancées par les communautés. Lorsqu'elles atteignent un niveau correct, l'État peut les prendre partiellement en charge. Ces écoles sont 941, c'est à dire 38% de l'ensemble en 1986, mais elles sont d'un niveau plus faible que les écoles gouvernementales et sont plus chères.

D'autres écoles ne sont pas du tout subventionnées, ce sont des "Harambee schools"; elles sont entièrement financées par les communautés qui collectent des fonds pour payer leurs enseignants, elles perçoivent souvent des "fees" élevés et peuvent recevoir des aides extérieures. Ces écoles sont au nombre de 494.

Enfin la dernière catégorie est celle des écoles privées. Ce sont en général des entrepreneurs privés qui créent des écoles à des fins

essentiellement lucratives. Ce type d'école est plutôt concentré dans les milieux urbains, on en compte 262 à Nairobi. Ces écoles ont les résultats les plus déplorables aux examens nationaux[182].

Répartition des différentes catégories d'écoles en 1986



Mais cette gradation entre les différentes écoles à l'intérieur même du système scolaire a plusieurs conséquences. Les bonnes écoles sont peu nombreuses et la lutte est sévère pour y parvenir, aussi les examens deviennent très sélectifs et découragent un certain nombre d'étudiants lorsqu'ils ne les rejettent pas purement et simplement du système

Les examens constituent une sorte de goulet par lequel il faut passer pour progresser au sein du système d'un cycle à l'autre. L'analyse de résultats aux différents examens entre 1963 et 1983 est intéressante pour mesurer la sélectivité du système. L'examen qui clôt le cycle d'études primaires, le "Certificate of Primary Examination" (CPE), est essentiel, car c'est selon les résultats obtenus que les élèves sont acceptés dans les écoles secondaires gouvernementales, de meilleur niveau et moins onéreuses.

---

[182]Sur les structures des écoles secondaires du Kenya, voir: Eshiwani (G.S) Education in Kenya since independance, East African Education Publishers, Nairobi, 1993, pp.51-53.

Comparaison des taux de réussite aux examens[183] nationaux entre 1963 et 1983

	Places disponibles dans les écoles secondaires gouvernementales		Cambridge School Certificate: CSC (O level)		Cambridge Higher School Certificate: CHSC (A level)	
	candidats	places	candidats	reçus	candidats	reçus
1963	103400	19000 18%	5534	3555 64%	441	241 53%
1983	351447	23076 35%	109939	79080 72%	17592	5434 31%

Sources: Ministry of Education, Science and tecchnology Annual Reports et Kenya National Examination Council.

Au regard de ce tableau, nous pouvons émettre différentes remarques. Le système est extrêmement sélectif. Il semble qu'en 1983, les élèves progressentent plus facilement dans les niveaux inférieurs mais la sélection s'opère alors dans le secondaire, au niveau du "0 level". Pour entrer à l'université, la sélection continue : seuls 22% en 1979 parviennent à y rentrer après leur "A level".

Au niveau primaire, Sur 900000 élèves en première année (ce qui représente 1/4 de la population scolaire primaire totale), en 1980; 560000 atteignent la classe 7, soit 62%, 220000 seulement accèdent au niveau secondaire, ils ne sont plus que 200000 à obtenir le "O level", et 43000 à obtenir le "A level" enfin, moins de 5000 entrent à l'université[184]. En d'autres termes, sur cent élèves ayant terminé leur cursus primaire, moins de un va jusqu'à l'université, et ils, ne sont plus que six et huit respectivement en 1963 et en 1983 à obtenir le "A level"[185]. Il existe donc beaucoup de pertes en cours de cycle également. Les 72% qui n'ont pas la chance d'obtenir une place dans une école gouvernementale

---

[183]Les noms des examens ont changé entre 1963 et 1983, après la création de la commission Kenyanne pour les examens.Le CPE de vien tle KCPE(Kenya Preliminary Examination), le CSC de vient KCE (Kenya certificate of Education, et le CHSC devient le KACE (Kenya Advanced Certificate of Education).

[184]University Grant Committee.

[185]D'après: Eshiwani G.S., Education in Kenya since Independance, East African Education Publishers, Nairobi, 1993, chapître 8, "Examinations, promotions and certifications".

intègrent des écoles de niveau inférieur que les familles ne peuvent pas toujours financer et qui réduisent leurs chances d'obtenir des diplômes d'État. Deux possibilités s'offrent à eux: les plus démunis sont rejetés du système scolaire sans réelle qualification; les autres végètent dans les mêmes classes pour décrocher leurs diplômes ce qui sclérose encore davantage le système.

Nous pouvons maintenant mesurer l'ampleur des pertes en cours de cycle pour une avoir une idée plus pertinente de l'efficacité du système scolaire. Au niveau de l'enseignement primaire, le tableau suivant permet de se représenter la continuité dans les effectifs des écoles.

Nombre d'élèves dans les écoles primaires du Kenya entre 1961 et 1968.

classes	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
I	189958	169990	137220	180733	195733	193909	228769	250757
II	168572	166270	138678	144786	164754	166110	183634	207755
III	163313	164972	143907	139727	139285	152919	165640	178537
IV	171071	165716	140005	145004	135124	130282	146912	158899
V	75457	128726	124644	134031	126428	120850	124832	132701
VI	44058	70747	112836	122603	122517	132714	135848	134247
VII	35525	41972	62510	114408	121269	146192	147544	146784
VIII	22494	27373	31753	33870	36036	44O	-	-
Total	870448	935766	891553	1014719	1042719	1043416	1333179	1209680

ISources: Sifuna D. Short Essays on Education in Kenya, table V p.154.

Ce tableau nécessite plusieurs remarques. Tout d'abord, les structures de l'éducation sont modifiées en 1965, la durée du cycle primaire passe de huit à sept ans, l'année 1966 est une année de transition, c'est ce qui explique la faiblesse du chiffre donné. Pour avoir une vision juste, il convient de faire une lecture diagonale de ce tableau, ce qui donne la progression normale d'une classe à l'autre. On peut lire deux ruptures importantes. Tout d'abord entre les classes une et deux, où 20% des élèves ont disparu, puis en

classe cinq qui accuse une nouvelle perte de 10%. Les chiffres importants de la classe 7 s'expliquent par le fait que c'est une classe d'examen dans laquelle les redoublements sont nombreux. Il est tout à fait déplorable que nous n'ayons pas de données systématiques pour les années suivantes, notamment à partir de 1974 date de l'établissement de la scolarisation primaire gratuite.

Au niveau secondaire, les chiffres disponibles nous permettent une analyse plus actuelle. Sur 100 élèves en "Form 1", en 1978, 93 vont en "Form 2", 84, en "Form 3", 75 en "Form 4"; on constate une certaine unité des cycles, c'est après cette classe que se passe le O level. Dix seulement des élèves se retrouvent ensuite en "Form 5" et 11 en "Form 6". Ce dernier chiffre s'explique par le nombre important des redoublements dans les classes d'examens.[186]

Le système éducatif ne fonctionne pas très bien, ceux qui en sont rejetés sont d'autant plus frustrés qu'ils avaient placés en lui un grand nombre d'espérances. On retrouve les thèmes de critique de l'époque coloniale. Certes le système s'est étendu et il y a une égalité des chances pour chacun au départ, mais si elle ne débouche sur rien, l'école au lieu de renforcer l'unité sociale du pays comme le souhaitait le gouvernement creuse encore davantage ses déséquilibres internes.

Non seulement l'organisation du système scolaire multiplie les frustrations, mais le passage obligé par les examens pervertit l'enseignement dispensé dans les écoles. C'est la question que nous pouvons envisager maintenant.

Critique interne

La modalité de l'examen retenue au niveau primaire, est un questionnaire à choix multiples, ce genre de tests adopté en 1965, s'il a le mérite de l'objectivité et de la facilité de correction, laisse une grande part de chance et influence fortement les modalités d'enseignement. L'examen se passe en classe sept, mais dès les classes cinq ou même quatre, les élèves s'entraînent pour maîtriser

---

[186]Eshiwani (G.S) Education in Kenya since Independance, East African Education Publishers, Nairobi, 1993,p. 191, table 8.9.

la technique de l'examen. Les élèves refusent les rédactions ou les essais car ce ne sont pas les méthodes employées et négligent les matières non représentées au test; celles-ci sont l'anglais, les mathématiques, l'histoire et la géographie. Les livres scolaires sont rejetés au profit d'annales éditées chaque année. Il est pratiquement impossible d'introduire quelque innovation à l'école, comme des méthodes d'enseignement active. L'expérience a été tentée mais les élèves, obnubilés par l'examen, fonctionnent uniquement par répétition et mémorisation, et ne sont pas réceptifs aux autres formes d'enseignements: les enseignants se découragent d'autant plus qu'ils ont le vif sentiment d'être jugés par leurs élèves.

Mais les résultats restent faibles, 82% échouent, 12% se dirigent vers les "Harambee schools" subventionnées ou non, 35% redoublent et 35% abandonnent. Le cas des redoublants pose un réel problème, ils peuvent être 10 à 80 dans les classes de niveau sept qui deviennent de véritables cours de révisions. Un tel système laisse le champ libre a de nombreuses déviances; les professeurs organisent des cours spéciaux de révision à prix d'or. Le système créent des clivages entre ceux qui peuvent se permettre de rester de nombreuses années à l'école et les autres. L'école devient un élément de division.[187]

L'école ne parvient pas non plus à retenir ses élèves, cela vient peut-être aussi des programmes et de l'organisation des cours. En 1967, le ministère de l'éducation fait paraître un "Syllabus" pour les écoles primaires. Dans les trois premières classes, les élèves ont 35 à 40 cours de une à une demi-heure par semaine, et dans les niveaux supérieurs, les cours durent 35 à 40 minutes et sont au nombre de 45 par semaine. Les cours sont répartis de la façon suivante.

---

[187]Sifuna D. Short Essays in Education in Kenya, Nairobi 1980, East African Publishing House, "critical issues in Kenya primary and secondary education".

Nombre de cours par semaine en fonction des matières et des classes, au niveau primaire

matières	classe 1	classe 2	classe 3	classes 4 à 7
travaux manuels	4	4	4	4
anglais	4	4	7	10
histoire et civisme	-	-	2	3
géographie	-	-	3	3
mathématiques	6	6	7	8
langues régionales	10	9	5	-
jeux et sport	5	5	4	3
Musique	1	1	1	1
Sciences générales	1	3	4	6
religion	4	3	3	3
kiswahili	4	3	3	3
Total	**35**	**35**	**40**	**45**

Sources: Ministry of Education, Annual report 1968, Government printer, Nairobi.

Les trois dernières années d'enseignement primaire, sont nettement orientées vers les matières d'examens et des connaissances générales. Les premières années en revanche seraient plutôt des classes d'éveil. Mais la défaillance du système ne repose pas sur les matières enseignées bien que l'on puisse souligner l'absence d'enseignements pratiques comme l'agriculture, qui sont absorbés dans des matières plus générales, ou la forte coloration religieuse du système; sa faiblesse concerne les programmes eux mêmes loin des réalités du pays. Le système scolaire essaye de reproduire les objectifs du système européen mais le contexte est très différent. Les programmes de géographie n'accordent quasiment aucune place à l'Afrique de l'Est; seulement les 2/15ème des programmes d'histoire traitent la question des ethnies et de la vie matérielle des populations d'Afrique de l'Est.

Ces programmes ne parviennent pas à retenir l'attention des élèves qui se focalise davantage sur les examens. L'enseignement dispensé dans les écoles primaires de la République du Kenya est plus éloigné des nécessités de pays encore qu'à l'époque colonial;

mais pareilles déviances s'expliquent précisément par la volonté de rejeter l'ordre colonial, c'est ce dernier qui est responsable de cette évolution.

Mais on peut invoquer d'autres raisons encore pour expliquer ces dysfonctionnement du système scolaire du pays. Les enseignants ne sont pas toujours en nombre suffisant ni d'un niveau correct. Leur formation a du mal à suivre la forte pression interne qui s'exerce sur l'école. En 1974, le "Primary Teachers College", école normale kenyane ne forme que 7500 instituteurs par an, ce qui est peu. Les installations scolaires se dégradent rapidement ou sont construites à peu de frais. Des batiments en terre battue recuverts de toits de tôle ondulés, des salles de classes dont l'équipement est minimal, très petites; extrèmemnt chaudes et surchargées: il est fréquent de trouver 50 à 80 élèves par classe. Ceci n'est pas un encouragement à l'éducation, et ces différents facteurs pèsent également pour expliquer les abandons nombreux.[188]

Mais si l'école ne parvient pas à être un facteur d'unité sociale, elle génère des problèmes sociaux importants qu'il convient d'évoquer ici.

Critique externe

La fonction de l'école dans les pays nouvellement indépendants est ambiguë. Elle est d'une part le chemin obligé vers la modernité mais risque en même temps de couper l'enfant de ses racines culturelles. L'école impose à l'enfant un univers tout autre, avec une autre langue, et des rythmes de vie différents le contenu même de l'enseignement lui est étranger car comme on l'a vu à travers l'analyse des programmes d'enseignement primaire, la tentative d'africanisation des programmes a échoué.

Les parents qui ne sont pas instruits sont ceux qui placent le plus d'espoirs dans l'école, ils se déchargent même parfois de leur rôle d'éducateur au profit de l'institution. La scolarisation d'un enfant concentre les rêves de progrès social de l'ensemble du

---

[188]Sifuna (D) Short Essays in Education in Kenya, Nairobi 1980, East African Publishing house,"Reform in primary education in Kenya".

groupe. De plus c'est un investissement financier réel, les études s'allongent et l'école primaire n'est que formellement gratuite. Et si l'école représente de grands sacrifices pour le groupe, cela n'implique pas nécessairement la considération des jeunes en retour. Au contraire ceux-ci peuvent éprouver un certain mépris pour leur famille ignorante ou analphabète[189]. Au Dahomey, on qualifie ceux qui sont passés par l'école avec l'expression suivante: "ceux qui ont vu la lumière"[190].

L'échec scolaire est dans ces conditions un réel traumatisme. L'échec d'un individu implique l'échec du groupe. Il est difficile pour l'élève de revenir dans son village ou son milieu d'origine car cela représente une humiliation. D'autre part les familles comprennent l'échec non pas en terme d'inaptitude mais de mauvaise volonté. Ainsi chez le Gusii au Kenya, les enfants allant à l'école sont choisis non pas en fonction de leur capacité intellectuelle mais en fonction de leur obéissance[191]. Cependant l'échec est facile à comprendre dans ces sociétés, d'une part en raison des structures même du système, déjà mentionnées, mais surtout pour des raisons d'adaptation. La découverte de son environnement se fait de façon très souple dans l'éducation traditionnelle, avec l'école, cela passe par des modèles extrêmement figés. L'enfant est d'autre part très sollicité à l'école, cela lui demande une très grande concentration, le professeur s'exprime dans une langue qui n'est pas la sienne, autant d'éléments qui contribuent à une accumulation de fatigue et qui peuvent lui faire perdre pied. A cela s'ajoutent des contraintes d'ordre matériel. Les familles ne sont pas toujours en mesure de fournir un suivi scolaire à leurs enfants ce qui ne les encourage pas; les trajets sont parfois longs et fatigants, une alimentation faible, des travaux lourds, sont autant d'éléments qui nuisent au développement d'un cadre scolaire convenable et peuvent conduire l'enfant à l'échec sans qu'à aucun moment il n'en porte la responsabilité.

---

[189]Ibidem.

[190]Erny (P) De l'éduaction traditionnelle à l'éducation moderne au Rwanda (1900-1975), Lille, 1981.

[191]Erny (P) De l'éduaction traditionnelle à l'éducation moderne au Rwanda (1900-1975), Lille, 1981.

D'autre part, le regard que portent les Africains sur leur éducation n'est pas forcément très positif. La fonction de l'école n'est pas l'accomplissement d'un projet personnel mais le moyen d'une réussite sociale. Cette perversion a de nombreuses explications. Trop longtemps confinés, par le système du "développement séparé", dans des positions sociales inférieures, les Kenyans ressentent un immense besoin de revanche sociale. C'est l'école qui peut leur en fournir les moyens car n'était ce pas cette même institution qui à l'époque colonialese chargeait de contenir leurs capacités et aptitudes et de faire d'eux de bons instruments pour la société coloniale? D'autre part dans la société coloniale, les Blancs étaient la référence, c'étaient des individus passant pour être instruit. Dans l'esprit des Africains de l'époque, ceux-là même qui envoient maintenant leurs enfants dans les écoles, c'est l'école qui leur a permis d'occuper leur position sociale. M.C. Ortigue définit en ces termes dans son article intitulé "Oedipe Africain", les aspirations des écoliers:

> "Le voeu est moins celui d'une activité intéressante ou plus efficace que d'une place plus en vue, d'une raison sociale plus éminente. Le fantasme sous-jacent est d'imaginer ce que les autres pensent de vous en vous regardant."[192]

Ce genre d'aspirations est encore renforcé par le système extrêmement élitiste et le poids des espérances de la communauté que porte l'étudiant. Mais bien entendu cela pervertit les buts de l'éducation, qui n'est plus recherchée pour sa réalité mais pour ce qu'elle projette. Dans ces conditions, l'école introduit un grand individualisme qui n'est pas du tout une valeur africaine et contredit les valeurs énoncées dans le rapport Ominde qui mettaient en avant le développement communautaire du pays. Une nouvelle distinction apparaît dans la société entre les individus qui sont passés par l'école et les autres, ceci ne contribue pas non plus à l'édification de l'unité nationale.

En fait les déséquilibres induits par pareil système scolaire sont nombreux. Les villes attirent les étudiants. C'est là que sont les

---

[192]Cité par Erny (P) De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne au Rwanda (1900-1975), Lille, 1981.

bonnes écoles et les possibilités d'emplois. Mais les villes ne peuvent absorber l'ensemble des diplômés, elles n'intègrent que 5% des élèves sortant de l'école. Il se développe un prolétariat de plus en plus frustré à mesure que le temps d'études s'allonge. Coupée de son monde et de sa force coercitive, donc privée de repères sociaux, cette frange de la population en voie de marginalisation dans les villes, représente un véritable danger social pour le pays.

L'école produit son propre système d'inégalités entre les villes et les campagnes, les scolarisés et les non scolarisés, les démunis et les gens aisés. Mais ce qui est plus grave, c'est que le système reproduit une élite et est un facteur de conservation sociale comme à l'époque coloniale.[193]

La greffe scolaire n'a pas prise au Kenya. Tout système éducatif pour fonctionner de façon efficace doit s'inscrire dans un contexte socio-culturel établi. L'école a été perçue par les Africains comme un remède miracle mais il était nécessairement voué à l'échec car il ne s'inscrivait pas dans les cadres du pays. L'ancienne colonie n'a pas vraiment réussi à couper les ponts avec la métropole, l'équivalence des diplômes, les terminologies employées la langue d'enseignement retenue, en sont autant de témoins. En fait à aucun moment, pas même en 1974, le gouvernement et le Ministère de l'Education ne se sont pas posé la question du "pourquoi une instruction primaire"? L'enseignement s'est développé, sans réflexion préalable sur le fond et le rôle qu'il a à jouer dans la société. Les réformes et la réflexion ont tant bien que mal suivi au lieu de précéder une évolution tout à fait anarchique.

Face à ces nombreux dysfonctionnements, on peut se demander quels ont été les remèdes prescrits par le gouvernement et les réformes envisagées.

2- *Les tentatives de réformes*

En 1976, une commission spéciale est réunie pour identifier les nouveaux objectifs à assigner à l'éducation, car le système ne

---

[193]D'après, Erny P. De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne au Rwanda (1900-1975). Lille, 1981.

fonctionne plus. C'est le "National Commitee on Educational Objectives and Policy", connu également sous le nom de NCEOP ou Gachati report. Ce rapport résume en ces termes l'état de l'école en 1976:

> "Les écoles dans leur état actuel, n'ont ni le temps, ni la capacité ou même la motivation pour enseigner les valeurs de la société. Ceci parce que les écoles sont entièrement tournées vers la réussite aux examens... La question qui se pose maintenant est comment le système éducatif peut s'inscrire dans un système organisé enseignant les valeurs de la société à la jeunesse.[194]

La commission réaffirme dans ce sens un certain nombre d'objectifs pour le système éducatif du pays. Il doit forger l'unité nationale, développer les valeurs de coopération et de responsabilité. Promouvoir la culture africaine et encourager une attitude saine à l'égard du travail. Le bilan que dresse cette commission est assez alarmant, il y a un important chômage auprès des jeunes même sortis des écoles. L'éducation n'est envisagée que comme le moyen d'une promotion individuelle, le système est extrêmement sélectif et renforce les inégalités de tout genre, de sexes, de régions de niveau social. Les recommandations proposées sont assez pragmatiques: développement de l'agriculture, réforme de l'éducation et intégration d'une éducation informelle au système scolaire.

Au regard des déboires du système, les réformes semblent s'imposer. La Banque Mondiale s'est penchée sur le système éducatif du Kenya, une commission dépêchée en 1985, a émis un certain nombre de remarques.

Les propositions de la Banque Mondiale

Le rapporteur de la commission de la Banque Mondiale est G. Eshiwani. Il fait le constat que depuis vingt ans, les propositions de réformes se sont succédées dans le pays sans jamais réussir à fournir des réponses adéquates aux populations du pays. Deux constats sont à souligner ici, le pays scolarise cinq millions d'enfants

---

[194] Report of the National Committee on Educational Objectives and Policies, Government printer, Nairobi, 1976, pp.11-12.

et de jeunes ce qui représente un quart de sa population, c'est un des taux les plus importants pour les pays d'Afrique, il faut donc adapter les structures scolaires à une telle affluence, car le pays vit encore dans les années 1980 sur le système colonial. D'autre part, le Kenya manque cruellement de personnes ayant reçu une formation technique, ce type d'éducation est à développer de toute urgence.

Mais l'adoption de réformes est un élément délicat au Kenya. Cela nécessite des fonds importants et l'économie du pays n'est pas formidable. Pour les années 1974-78, on prévoyait une croissance de 7,4% en fait on n'arrive qu'à 4,6%. Il n'y a pas d'argent dans les caisses de l'État mais le système éducatif continue inéluctablement de s'étendre, on imagine au prix de quelles conditions. La population continue s'accroît au rythme de 3,4% par an, encore un taux record pour le continent, ce qui accentue encore la pression sur l'éducation. La combinaison de ces deux facteurs, le taux de croissance et l'accroissement de la population, font que la commission de la Banque Mondiale prévoit pour 1987, un chômage de 500000 diplômés. Pour enrayer le processus, trois possibilités. Une brusque accélération de l'économie, mais cela ne semble pas envisageable dans les mois à venir. Un contrôle des naissances, mais cela est un phénomène culturel et social dont la réforme ne peut s'établir que sur le long terme. Ou bien une réforme structurelle de l'éducation, ceci paraît le plus réalisable avec toutefois les réserves déjà émises.[195]

Mais les propositions de la Banque Mondiale n'apportent pas de sang neuf à l'argumentation et au plaidoyer qui nous est maintenant familier: problème des programmes trop académiques et loin des réalités du pays, responsabilité du système colonial, question de la langue d'enseignement retenue...D. Sifuna dans un article intitulé "Critical Issues in Kenya Primary and Secondary Education"[196], émet des propositions plus originales. Il s'agit de faire des écoles primaires des entités autonomes, c'est à dire ne préparant pas seulement les élèves à passer dans les degrés supérieurs; les écoles pourraient être également des foyers d'expérimentation, avec des fermes modèles par exemple.

---

[195]Eshiwani (G.S) World Bank discussion papers, African Department Series: Implementing Educational Policy in Kenya, World Bank, New York, 1985.

[196]Sifuna D. Short essays in education in Kenya, Nairobi, 1980,

L'expérience a été tentée à Chavakali. Mais est-ce vraiment réalisable dans le contexte de pression qui caractérise le Kenya?

Au delà de ces discours qui débouchent rarement sur des expériences effectivement réalisées, il est plus intéressant de nous pencher sur ce qui a été effectivement fait pour intégrer les jeunes à la vie sociale et économique du pays. Les réformes et aménagements adoptés sont de deux ordres. D'une part des aménagements pragmatiques, il s'agit de trouver en dehors de l'école des solutions pour donner aux jeunes du pays une formation adéquate puisque l'école ne parvient pas à remplir pleinement son rôle. D'autre part une réforme structurelle est mise en place en 1985 dans les écoles primaires et secondaires du pays; on en attend beaucoup.

L'Education informelle

Si les voies classiques d'éducation ne remplissent pas leurs fonctions, il faut trouver une solution de secours. 60% des enfants du pays rentrent à l'école et seulement 5% en sort avec une qualification. Ce système pourtant imparfait, absorbe tout de même 33% du budget du pays[197]. On peut définir le système éducatif du Kenya d'après quatre traits. Il est hiérarchique, académique, élitiste et urbain, autant de traits qui contredisent les réalités du pays et ses exigences. 85% de la population est touchée par le domaine agricole, mais l'école ne prépare pas les jeunes gens à cette réalité, au contraire, les enseignements agricoles sont rejetés par les étudiants lorsqu'ils sont intégrés aux structures classiques. L'idée est alors de développer ce type d'instruction dans le cadre d'une participation volontaire et en dehors des schémas d'instruction classique. Il existe trois niveaux dans ces différentes expériences. Celles qui offrent un complément de formation aux jeunes passés par l'école; celles qui visent à réintégrer les laissés-pour-compte du système ou enfin celles qui donnent une instruction à ceux qui ne sont jamais allés à l'école.[198]

---

[197]Sifuna, D. Short essays on Education in Kenya, Nairobi, 1980. "Observations on some aspects of non formal Education".

[198] Sur la question de l'éducation informelle, voir également: Coombs P.H, New paths to learning, ICED, USA, 1973.

Dans la première catégorie deux expériences sont intéressantes à mentionner ici. Il s'agit des "Young Farmers Clubs", ils sont affiliés à la société d'agriculture du Kenya, et se chargent de promouvoir l'agriculture moderne dans le pays et d'encourager les jeunes à rester dans ce domaine une fois qu'ils ont quitté l'école. Ces clubs sont intégrés aux écoles secondaires, ils organisent des visites de fermes modèles, et des "agriculture shows".

Dans la même optique, il existe les "4K-Clubs", c'est l'abréviation d'une phrase en Kiswahili: "Kuungana, kufanya, kusaisia, na Kenya", ce qui signifie, unir, faire et aider le Kenya. Ils sont rattachés au Ministère de l'Agriculture du pays et soutenus par une aide financière américaine. Les objectifs de ces clubs sont d'améliorer l'agriculture du pays et de la revaloriser auprès des jeunes. Ils fonctionnent par groupes de vingt à trente personnes animés par un bénévole et sont liés aux écoles primaires et secondaires.[199]

Mais si ces expériences s'adressent à des jeunes qui ont encore un lien avec le système scolaire, d'autres initiatives se chargent de former ceux qui en sont rejetés.

La plus connue de ces initiatives, est celle des "Youth polytechnics". Ce sont des centres de formation en zones rurales destinées aux jeunes ayant quitté l'école primaire, ils doivent leur procurer une formation agricole pour qu'ils participent au développement de leur communauté. En 1972, il y a 53 villages polytechniques au Kenya[200]. L'initiative a été lancée par le "National Christian Council of Kenya" en 1966: les missions réorientent leur souci éducatif selon les opportunités semble-t-il. Après 1970, ils sont le fruit d'une coopération entre les missions et le gouvernement.

Il existe deux types de centres ceux qui sont pris en charge par le gouvernement, ils sont au nombre de 271 en 1981[201], et les

---

[199]Eshiwani (G) Education in Kenya since Independance, "the structure and size of education, p.91, East African Educational Publishers, Nairobi, 1993.

[200]Ministry of Cooperatives and Social Services: How to start a village polytechnic?, Government printer, Nairobi, 1971, p.4.

[201]Eshiwani (G) Education in Kenya since independance, "the structure and size of education, p.92, East African Educational Publishers, Nairobi, 1993.

autres centres qui reposent sur des initiatives communautaires, les fameux "Harambee"; l'organisation est sensiblement la même de l'un à l'autre. Les cours durent deux ans dans des casses de trente élèves; la participation aux frais de scolarité varie entre 40 et 235 shillings[202]. Ces centres ont pour objectif de donner aux jeunes des métiers afin qu'ils créent leur propre affaire ou bien qu'ils obtiennent des emplois salariés. Ce sont des formations pratiques:, on y apprend, la maçonnerie, la charpenterie, la cuisine, la tannerie, la dactylographie, l'élevage. L'ouvrage de Court, intitulé Dilemnas of Development, montre qu'en 1972, la plupart des jeunes qui sont passés par ce type de formation a obtenu un travail salarié, c'est le cas de 65% des hommes et de 54% des femmes, la majorité sont charpentiers ou maçons mais certains n'utilisent pas leur compétence et sont employés comme laboureurs ou domestiques.[203]

Les "Youth polytechnics" ont vraisemblablement perdu de vue leur objectif initial. Leur vocation était essentiellement rurale pour développer les zones dans lesquelles elles étaient implantées. En fait elles ont tendance à concurrencer les centres de formation technique intégrés au réseau éducatif classique. Si on donne aux jeunes une formation trop pointue, ils risquent en exigeant, à juste titre, des salaires élevés, de se tourner vers les villes. Une sélection est d'autre part forcée d'intervenir, elle se fait sur des critères financiers, d'après l'étude de Court réalisée en 1972, sur les 66% des jeunes qui ont abandonné en cours d'études, en 1972, la raison invoquée par 44% d'entre eux était financière.[204]

Le "National Youth Service" est une autre initiative du même type. Elle est entièrement gouvernementale et a pour vocation de former des jeunes délaissés par le système éducatif du pays. Il s'agit de deux années de travail volontaire accomplis par des jeunes âgés de 16 à 30 ans, pour le service de la République du Kenya. Ce programme a été lancé en 1964, en 1970, 1100 jeunes gens et 600 jeunes filles y participent[205]. Les objectifs sont de détourner de

---

[202]Sifuna (D) Short essays on Education in Kenya, Nairobi, 1980. "Observations on some aspects of non formal education".

[203]Courts (D) Dilemnas of Development: "The village polytechnic movement as a Kenya shadow system of Education in Kenya. IPS, Univesity of Nairobi, 1972

[204]Sur la question des villages polytechniques voir également l'ouvrage J Anderson, The village polytechnic movement, SRDP, Evaluation report N°1, Institut for Development Studies, University of Nairobi, 1970.

[205]*The economic development plan, 1970-74*, Government printer, 1970, p.537.

jeunes chômeurs de la délinquance et de renforcer dans leurs esprits l'idée d'unité nationale. Si les travaux accomplis sont essentiellement ruraux, cela reste un phénomène urbain par le caractère de la population qui les fréquente. Ce programme est très onéreux il revient 2 à 3 fois plus cher que la scolarisation en lycée. Mais ceci n'est qu'une façon périphérique de traiter la question du chômage, cela ne résout rien en fait.

Pour les exclus du système scolaire, il reste encore un type de programme, c'est celui qui est proposé par les "Youth Center". Ces centres doivent donner une formation pratique à des jeunes qui ne se sont pas adaptés aux cadres de l'éducation primaire. Mais par manque d'idée ou d'initiative leur tendance a été de copier les écoles primaires, ce qui n'apporte rien. Il existe également dans le pays des programmes pour l'instruction des adultes lancés par le "National Litteracy Bureau".

Ces initiatives sont très limitées dans leurs réalisations. Les programmes sont extrêmement restreints, compte tenu de l'étendue de la tâche, ils sont de plus très fragmentés, et la formation n'a jamais créé l'emploi. Si à l'origine, ces initiatives devaient être rurales, elles restent des phénomènes urbains, s'adressant à ceux qui ont déjà un petit bagage culturel, elles ne résolvent pas la question de l'exclusion mais tendent simplement à contenir, dans une certaine mesure, le danger social que représentent ces jeunes.[206]

Ce ne sont pas ces programmes, mêmes si les initiatives sont toujours louables, qui peuvent sortir le système scolaire du Kenya de l'impasse mais une refonte du système actuel. L'éducation informelle est une bonne chose si elle s'intègre aux schémas classiques, autrement c'est un autre type de parasitage. La grande réforme a été tentée en 1985.

---

[206]Sifuna (D) Short essays on Education in Kenya, Nairobi, 1980. "Observations on some aspects of non formal Education".

Le système 8-4-4

Pour remédier de façon efficace aux déboires du système éducatif du pays, une nouvelle commission spéciale est nommée en 1981. C'est le "Presidential Party on the Establishment of a Secondary University in Kenya" Cette commission constate l'incapacité du système scolaire à absorber la masse des étudiants. La réforme porte à la fois sur les structures et les contenus. La structure de l'enseignement est modifiée, l'instruction primaire dure huit ans, le secondaire quatre, et le supérieur quatre ans également; c'est le système "8-4-4". Le système a une orientation plus pratique avec à tous les niveaux la possibilité de recevoir une formation technique ou professionnelle, enfin la place de l'examen final est réduite en faveur d'un contrôle continu. La commission définit en ces termes les buts de l'éducation du pays:

> "Le Kenya a un but fondamental en ce qui concerne le domaine de l'éducation. Il s'agit de préparer et armer les jeunes à être des membres heureux et utiles da la société kenyane. Pour être heureux ils doivent apprendre et accepter les valeurs nationales et pour être utiles, il faut qu'ils travaillent activement au développement de la société.[207]

La réforme est mise en place à partir de 1985.

La réforme définit ses objectifs en sept points[208], on retrouve quelques échos au rapport Ominde.

1- L'instruction doit intégrer les jeunes à l'effort de développement national.

2- Les programmes doivent avoir une orientation plus adéquate aux exigences du pays, c'est à dire doivent être orientés plus franchement vers des secteurs techniques.

3- L'école doit fournir le mêmes opportunités à tous, sans distinction, raciales, religieuses, ethniques ou régionales.

---

[207]Ministry of Education Syllabus for Kenya Primary Schools: St. VII-VIII, Kenya Institute of Education, Nairobi, 1984,p.xi.

[208]Ministry of Education, Sciences and Technology, 8-4-4 System of Education, 1er décembre 1984, Government printer, Nairobi, pp.1-2.

4- A tous les niveaux, l'instruction dispensée doit pouvoir procurer aux jeunes un savoir technique utilisable dans le monde du travail.
5- Les examens doivent privilégier le contrôle continu afin d'éviter que les programmes ne leur soient trop subordonnés.
6- L'école doit également prendre en charge ses exclus et proposer des formations annexes.
7- L'éducation doit promouvoir l'unité nationale.

Dix objectifs sont énoncés pour le niveau primaire, il s'agit de développer:
1- La capacité à lire, écrire, compter, ainsi que l'habileté manuelle.
2- L'expression, la discipline, et la confiance en soi.
3- La logique, et l'esprit critique.
4- La curiosité et le goût d'apprendre.
5- La connaissance du monde du travail et des nécessités économiques du pays.
6- L'appréciation de la dignité du travail.
7- Des attitudes sociales positives.
8- La personne physiquement.
9- La tolérance, la connaissance des cultures de chacun et des valeurs esthétiques.
10- La maturité afin que l'enfant devienne un membre équilibré de la société.
Les programmes sont modifiés dans le sens de ces objectifs. Ils doivent s'adapter aux exigences des milieux urbains et ruraux, former un ensemble cohérent et accessible à tous. Les matières enseignées sont l'anglais, le Kiswahili, les mathématiques, la science et l'agriculture, les sciences domestiques (couture, cuisine, puériculture, ménage), la musique, l'histoire, la géographie, les sciences civiques, la religion, le sport, l'art et l'artisanat (dessin, peinture, poterie, travail du cuir, du métal et du bois). Toutes ces matières doivent être enseignées indifféremment aux filles et aux garçons.[209]

Les modalités de l'examen clôturant le cycle primaire sont également modifiées. Toutes les matières enseignées sont soumises au contrôle continu. Le test comporte six parties: anglais; kiswahili; mathématiques; sciences et agriculture; géographie, histoire,

---

[209]Ibidem, pp.3-5.

sciences civiques et religion; art et artisanat, sciences domestiques et musique.[210]

Au niveau des études secondaires, de nouveaux objectifs sont affirmés. Ces études doivent viser au développement mental, social et spirituel des jeunes; contribuer a développement de la société; développer le patriotisme, le sens de la responsabilité et de la coopération ainsi que l'intégrité.

Les programmes sont répartis en six groupes. La communication qui inclue l'anglais, le kiswahili et les langues étrangères; les mathématiques; les sciences, c'est à dire la physique et la biologie; les Humanités: géographie, histoire, civisme, sciences religieuses; la sociologie et l'éthique; le sport; les sciences appliquées incluant l'agriculture, l'industrie (technique du travail du bois et du métal, mécanique, électricité), le commerce (comptabilité, commerce, dactylographie), les sciences domestiques (couture, textiles, cuisine, diététique); l'art et la musique.

Dans les classes 1 et 2, treize matières sont enseignées, les langues étrangères sont optionnelles, et les étudiants doivent choisir deux sujets entre l'industrie, le commerce, les sciences domestiques, l'art et la musique. Dans les deux dernières classes, neuf sujets sont présentés à l'examen. La religion, la sociologie et le sport sont obligatoires bien qu'ils ne soient pas sujet d'examen. [211]

Les cursus ainsi réaménagés sont davantage tournés vers le développement de la personnalité des enfants et des jeunes et essayent de fournir un enseignement le plus large possible équilibrant matières théoriques et pratiques.

Ce dernier souci se manifeste dans un autre aspect de la réforme de 1985. Celle-ci développe fortement le domaine technique.

L'accent est mis sur les différentes formations techniques. Leurs objectifs sont ainsi définis. Elles doivent donner à tous la possibilité de poursuivre une formation, développer les habiletés pratiques, fournir des connaissances techniques, et donner aux étudiants la capacité d'appliquer des réponses scientifiques aux

---

[210] Ibidem, pp.13-15.
[211] Ibidem, pp.5-8.

problèmes de leur environnement. Il existe différents centres dans lesquels sont organisés les formations techniques. Les "Crafts Training Centers", les "Post-secondary technique colleges" et les écoles polytechniques qui sont désormais intégrées aux schémas d'enseignement classiques. Il existe également plusieurs niveaux qui respectent le bagage scolaire des candidats.

Tout d'abord le certificat de technique, commerce, ou artisanat, il s'adresse à des élèves ayant accompli deux années d'écoles primaire. Les programmes comportent 90% d'enseignement technique contre 10% d'enseignement classique. Ce genre de cursus se réalise dans les écoles polytechniques, et les "Craft Training Centres".

Après la fin du cycle primaire, les jeunes kenyans peuvent préparer le "Craftsman Certificate". Le cursus dure deux ans, les matières techniques représentent 80% des programmes et les enseignements plus académiques, 20%. Après ce certificat les élèves peuvent poursuivre leur formation et préparer un diplôme pendant deux à trois ans, les élèves ayant terminé leur cursus secondaire peuvent également intégrer ces centres. Les matières techniques n'occupent plus que 60% des programmes, l'enseignement y est nettement plus polyvalent. A un niveau supérieur il y a les cours supérieurs pour ceux ou celles qui sont déjà diplômés.

Pour la première fois il existe une réelle structure pour l'enseignement technique et professionnel. Reste à savoir maintenant si les élèves porteront leurs choix sur ce genre de filières encore dépréciées dans les mentalités des étudiants. Malheureusement nous n'avons pas eu le recul ni le temps matériel et la possibilité d'étudier les retombées effectives de cette aménagement du secteur technique de l'éducation.[212]

On peut émettre quelques critiques quant à la mise en place de cette réforme. Il est trop tôt pour tirer des conclusions ou dresser des bilans, mais compte tenu de la situation économique du pays il nous paraît juste de souligner ici qu'une telle réforme est extrêmement audacieuse et ambitieuse. Les programmes définis sont très larges et pour être bien appliqués requièrent un certain nombre de supports. L'application de la réforme nécessite l'éditions

---

[212]Ibidem, pp.17-18.

de nombreux ouvrages scolaires. Mais si cela reste dans la mesure des possibles, le programme des sciences appliquées pour être réalisé de façon efficace appèlerait dans chaque école, la présence de laboratoires, d'ateliers, de jardins et d'un matériel pédagogique considérable, mais ceci reste extrêmement aléatoire d'une école à l'autre, et on peut émettre quelques doutes quant à la réalisation effective de ces programmes. Un autre facteur négatif est la formation des enseignants, beaucoup ne sont pas préparés et continuent d'appliquer les "recettes" du système antérieur, ce qui brise l'initiative. Les familles ne voient pas non plus d'un très bon oeil l'égalité des programmes pour les filles et garçons. Toutes ces limites risquent fort de nuire au bon fonctionnement du nouveau programme d'enseignement.[213]Cette réforme avec les dépenses qu'elle entraîne, repose la question de la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants. Le 7 février 1985, la question est soulevée dans le Dayly Nation de Mombassa, les parents s'opposent au paiement des "extras fees" qui ne cessent d'augmenter; le Président Moi intervient en réaffirmant la gratuité de l'enseignement primaire. Mais les "shool committees" organisent des "Harambee" pour collecter des fonds. En 1987, une nouvelle opposition mentionnée dans le Kenya Time du 14 juillet 1988, émane des parents de Nairobi. Ceux-ci réclament un plus grand engagement du gouvernement pour construire des écoles. La règle tacite qui domine est celle du "Cost Sharing", mais là encore, il n'y a pas de législation et tous les abus sont permis.

Nous avons conscience des limites de l'étude du système scolaire depuis l'indépendance, mais nous avons fait le choix délibéré de mettre en lumière certains points qui nous semblaient les plus évocateurs. Il aurait été intéressant ici d'évoquer les débouchés professionnels pour les anciens étudiants, mais ceci nécessitait des connaissances approfondies sur la situation économique du pays et sortait de notre champ d'investigation.

S'il est trop tôt pour dresser un bilan de la réforme de 1985, en revanche il est possible d'observer à l'échelle d'un collège la

---

[213]Eshiwani (G) Education in Kenya since Independance, East Afican educational publishers, Nairobi, 1993. pp.179-180.

façon dont cette réforme s'est mise en place; c'est que nous pouvons essayer de faire à travers le cas de l'école de filles de Mukumu. Mais ceci nous amène à évoquer la place des filles dans le nouveau système éducatif de la République du Kenya.

C-La place des femmes dans le nouvel État indépendant

Ce sont les filles qui ont le plus profité de l'extension du système éducatif du pays. Le Kenya est un pays d'Afrique dans lequel le taux de participation des filles au système éducatif est un des plus hauts. Nous pouvons ici examiner l'évolution quantitative de leur scolarisation, avant d'envisager à l'échelle d'une école, la façon dont se réalise leur scolarisation, si les femmes fréquentent davantage les écoles c'est peut-être aussi parce que leur place dans la société kenyane a évoluée.

1- L'évolution de leur scolarisation:

Les chiffres

Au niveau primaire, le nombre de filles dans les écoles a été multiplié par sept entre 1963 et 1984; à cette date la parité est établie entre les deux sexes, alors qu'en 1963, les filles ne rassemblaient que 34% des effectifs primaires. Après le décret sur la scolarisation gratuite, en 1974, la scolarisation des filles a progressé de 50% entre 1975 et 1985, en 1975, elles représentent 45% des effectifs[214].

Les disparités régionales nous fournissent un complément d'information. La moyenne nationale de la scolarisation des filles est de 47,2% en 1979, par rapport aux garçons. Deux provinces sont nettement en dessous de cette moyenne, c'est la "Northern Eastern province", dont les filles ne représentent que 27% de l'effectif scolaire primaire, et la "Coast Province", avec seulement 40%. Dans la première région, les structures tribales sont encore très fortes, ce sont des régions de fort nomadisme, et les résistances aux valeurs modernes sont encore importantes. La seconde région est

---

[214]D'après: Eshiwani (G) Education in Kenya since Independance, East Afican Educational Publishers, Nairobi, 1993. p.61, table 4.11.

essentiellement musulmane, ce qui explique le retard relatif de la scolarisation des filles. En revanche les régions dans lesquelles les files sont le plus scolarisées, sont celles où il existe des possibilités de travail salarié pour elles: ce sont des régions urbanisées; la province centrale vient en tête avec un rapport de 50%, suivie de Nairobi avec 49%.[215]

Au niveau secondaire, la scolarisation des filles progresse également. On peut rappeler ici quelques chiffres, en établissant une distinction entre les quatre premiers niveaux, et les deux derniers.

Proportion des filles dans le cycle d'études secondaires entre 1963 et 1979.

	classes 1 à 4	classes 5 et 6
1963	22%	23%
1967	25%	21%
1972	32%	24%
1979	39%	27%

Sources: Ministry of Education, Science and Technology.

La plus forte progression en 1979, peut s'expliquer par le contrecoup de la gratuité de l'instruction primaire, ceci suprime le choix entre les enfants de différents sexes.

Elements d'explication

Cependant cette progression en chiffres absolus cache des disparités dans le type d'école fréquentées par les filles et au niveau de la durée des études pour les filles, restent-elles aussi longtemps que les garçons à l'école?

Les écoles secondaires ne sont en général pas mixtes, ce sont des internats. Il existe en 1975, 235 écoles gouvernementales pour les garçons, 82 pour les filles et 47 écoles mixtes. Après 1974, le gouvernement a décidé de mettre un frein à l'extension des écoles gouvernementales afin d'améliorer le niveau des écoles

[215]Ibidem, p.67, table 4.15.

subventionnées. Mais ce sont les filles qui souffrent le plus de cette décision. En 1979, les écoles gouvernementales absorbent 45% des garçons sortis des écoles primaires et moins de 30% des filles Celles-ci s'orientent donc vers les "Harambee", plus chères et moins bonnes. Il existe en 1979, 455 écoles "Harambee" pour les garçons et 404 pour les filles, 1534 sont mixtes[216]. Ceci peut expliquer en partie le saut que l'on peut lire dans les taux de scolarisation des filles entre les niveaux primaires et secondaires. D'une part, les parents ne peuvent pas assumer le cycle complet d'études dans ces écoles plus onéreuses, d'autre part, les faibles résultats aux examens de ces écoles, sont également des facteurs décourageants pour les jeunes filles.

Il est intéressant d'examiner ici la proportion d'abandons en cours de cycle chez les filles, par rapport aux garçons. Entre 1978 et 1982, 10% des filles atteignent la dernière classe du secondaire contre 12% pour les garçons; mais après trois années d'instruction secondaire, elles sont 37% à abandonner contre seulement 16% pour les garçons[217]. Les filles redoublent moins que les garçons les classes d'examen. En classe 1V elles sont 777 redoublantes contre 1234 redoublants et en classe VI, elles ne sont que 22 contre 57 pour les garçons[218]: en cas d'échec elles ont tendance à abandonner. Les écoles de filles sont d'autre part plutôt tournées vers les lettres et celles de garçons vers les sciences. Mais la réforme du 8-4-4 devrait rééquilibrer ceci. C'est ce que nous pourrons examiner à l'échelle de l'école de Mukumu.

2- Étude de cas: Mukumu girls schools

L'étude de Mukumu girls schools, école catholique ancienne, nous permet des faire le point sur l'instruction dispensée aux filles dans les années 1990; nous verrons aussi à travers cette étude comment s'est appliquée dans cette école la réforme de 1985.

---

[216]Eshiwani (G) Education in Kenya since Independance, East African Educational ublishers, Nairobi, 1993, p.66.
[217]Ibidem, p. 190, table 8.8.
[218]Ibidem, p. 193, table 8.11.

L'école normale de Mukumu a disparu après l'indépendance, nous npous intéresserons ici aux écoles primaires et secondaires.

Situation historique et géographique

Mukumu est située dans la Western Province. Il est intéressant de comparer les données générales pour la région d'après les recensements de 1969, 79 et 89 pour bien situer les écoles primaires et secondaires de Mukumu dans leur contexte géographique.

Évolution de la population dans la province entre 1969 et 1989.

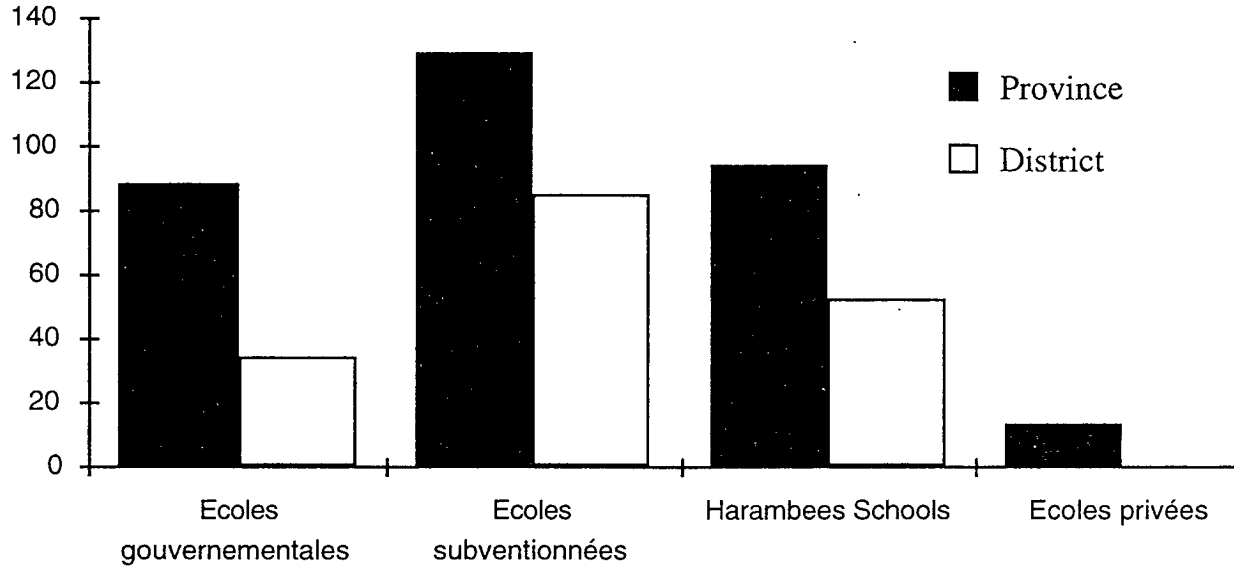
	Nombre d'habitants	**part de la population totale**	**densité (habitants/Km2)**
1969	1328298	12%	150
1979	1832663	12%	208
1989	2544329	12%	288.

Sources: recensements.

On voit que la population de la Province progresse de façon parallèle avec la population totale du pays. Mais c'est une région extrêmement peuplée, comme en témoigne la forte densité.

Le nombre d'écoles dans la région est également un indicateur intéressant. Il y a 1308 écoles primaires en 1979, dans la Western Province, ce qui représente 14% du nombre des écoles de l'ensemble du pays. Mukumu est située dans le district de Kakamega, c'est un des trois districts qui constituent la province. Il y a dans ce district, 694 écoles primaires dont 686 écoles gouvernementales, 6 écoles subventionnées, et deux écoles privées. Le domaine privé est peu développé dans la région. Les écoles de Mukumu sont des écoles gouvernementales. La province compte 324 écoles secondaires, ce qui représente 13,5% de l'ensemble de ces écoles.La répartition des ces écoles dans la province et dans le district de Kakamega est la suivante.

Répartition des écoles secondaires par type dans la Western Province et le district de Kakamega.



Source, recensement de 1979.

Avec 53% des écoles de la province, ce district compte le plus grand nombre d'écoles subventionnées, qui représentent 66% de ce type d'école, l'effort des "Harambee schools" est également à signaler ici, puisque 55% de ces écoles sont dans ce district.

C'est dans le district de Kakamega que l'on trouve également une très forte concentration d'écoles de filles qui sont plus nombreuses que celles des garçons, comme nous le montre le tableau suivant:

Nombre d'écoles de filles, garçons et mixtes dans la Western Province et le district de Kakamega.

	Province	District
Ecoles de filles	68	34
Ecoles de garçons	52	22
Ecoles mixtes	204	115

Source, recensement de 1979.

Le district de Kakamega compte 50% des écoles de filles de la Province. L'école de Mukumu se situe dans une région fortement peuplée où la scolaisation est très importante.

Après cette présentation géographique, il convient de faire un point historique sur les écoles de Mukumu.

Nous les avons quittées en 1959, au moment de la création de l'école secondaire. En 1964, la dernière religieuse hollandaise est envoyée à Mukumu. En 1968, Sister Anne-Mary dirige l'école secondaire de Kakamega, jusqu'en 1978. En 1970, pour la première fois l'école prépare des étudiantes au "A level", il a lieu en 1971, et en 1980, des élèves passent le "A level" en sciences. Entre temps a première directrice africaine a été nommée, il s'agit de Sister Rita qui est arrivée en 1978 et est toujours à la tête de l'école secondaire de Mukumu. Dès 1971, des religieuses africaines dirigent l'école primaire de Mukumu. Ces nouvelles directrices sont passées par Mukumu comme étudiantes, elles ont souvent complété leur cycle d'étude ailleurs, c'est le cas de Sister Rita qui a effectué une année d'études aux États-Unis et est titulaire d'une maîtrise de lettres. En fait la transition se fait lentement, les Ursulines of Bergen quittent Mukumu en 1983 seulement, date à laquelle elles laissent leurs écoles entre les mains de l'ordre religieux qu'elles ont crée les Sisters of Mary.[219]

On peut souligner l'importance du cadre religieux qui ne ce sont pas atténués après l'indépendance, les directrices ont des religieuses et le président du "Board of Governors" de l'école est l'évêque de Kakamega

Le témoignage d'une religieuse des Sisters of Mary, soeur Jocelyn Mukolwe qui était élève à l'école de Mukumu en 1969, permet de mesurer l'évolution de l'école pendant ces années. L'école ne comptait alors que 400 élèves environ, avec une trentaine d'enseignants dont quatre religieuses. Il y avait trois dortoirs et l'enseignement dispensé avait une coloration plus fortement religieuse[220].

---

[219]D'après yne brochure diffusée pour la célébration du Jubilée de l'ordre des Sistres of Mary en 1984, disponible à la mission de Mukumu.

[220]Propos recueillis le 7 avril 1994, à Nairobi.

Mais il est important ici d'examiner comment s'organise la vie à l'école en 1994

La vie dans les écoles

En 1994, l'école secondaire de Mukumu compte 948 élèves, répartis dans douze classes; il y a 58 enseignants, ce qui fait une moyenne de 80 élèves par classe. A titre indicatif l'"Education Act" de 1968, recommandait que le nombre d'élèves par classe ne devait pas excéder 40 à 45 élèves. Les effectifs de l'école primaire sont de 1005 élèves en janvier 1994, pour un 37 enseignant, le nombre d'élèves a eu tendance à baisser dans cette école au cours des dernières années, il étaient 1349 en 1989 et 1204 en 1992.[221]

L'année scolaire débute en janvier et est organisée en trois trimestres. Le premier dure environ 14 semaines et s'étend jusqu'à Pâques, les cours sont ensuite interrompus pendant trois semaines; ils reprennent pour une nouvelle période de 14 semaines, en août il y a à nouveau des vacances de trois semaines; le dernier trimestre est un peu plus court, il dure onze semaines, l'année reprend deux mois plus tard. Une fois par trimestre, les parents ont un jour de visite, prévu pour qu'ils apportent les "school fees" du trimestre. Ce n'est que pendant les vacances inter trimestrielles que les jeunes rentrent dans leurs familles.

Pendant le reste de l'année, les cours sont organisés de la façon suivante. On peut donner un emploi du temps type:

4:45:	lever	13:00-14:00	déjeuner
5:15-6:15	préparation du matin	14:00-16:00	classe
6:15-6:30	petit déjeuner	16:00-16:30	récréation
6:30-7:00	prière	16:30-17:30	sport/clubs
7:00-8:00	rangement	17:30-18:00	récréation
8:00-10:40	classes	18:00-18:30	dîner
10:40-11:00	récréation	19:00-21:30	préparation
11:00-13:00	classe	21:30	coucher.

[221]Archives du District Education Officer, dossier Mukumu Girls Seconadry School et Mukumu Girls primary Boarding School, kakamega, Western Province.

Les horaires sont très lourds et les journées longues; les élèvent suivent dix leçons de 40 minutes par jour, ce qui fait trente heures par semaine. Les samedis et les dimanches, les cours sont remplacés par des tests ou des études, les horaires sont les même et à tour de rôle. La seule variation dans l'emploi du temps est la messe ou l'office le dimanche de 8 à 9 heures.

Au niveau de l'école primaire, les horaires sont sensiblement les mêmes. Le levé a lieu à 5:30, les cours se déroulent entre 8:15 et 15:45, avec une interruption d'une heure pour le déjeuner. Entre 16 et 17 heures, les élèves ont une étude, et une autre à nouveau après le dîner entre 19 et 21 heures, l'extinction des feux a lieu à 21:30. Le dimanche après-midi est consacré à des jeux il n'y a pas d'études. Les cours durent 35 minutes dans le primaire.[222]

Ainsi dans les écoles primaires et secondaires de Mukumu, les élèves passent la journée entière à suivre des cours ou à les préparer, très peu de temps leur est laissé pour leur loisir, la lecture. Les jeunes filles sont confinées dans des espaces exigus et communs. Ceci ne doit pas jouer en faveur de l'épanouissement des personnalités, or la sociabilisation est une des vocations de l'école. De plus pareilles horaires ont une incidence tout à fait négative sur le travail accompli en classe. Étant donné la longueur des journées et leur aspect répétitif, il n'est pas possible que la concentration soit soutenue en permanence. Les filles se plaignent d'ailleurs de fatigue et l'alimentation n'est pas toujours suffisante[223]. D'autre part, les châtiments corporels ont toujours cours dans les écoles du Kenya, ce ne sont pas des méthodes d'enseignement très modernes...

Les bâtiments de l'école secondaire s'organisent de la façon suivante. Il y vingt salles de classe, six dortoirs, deux ont été construits en 1977, ce qui fait plus de 150 élèves par dortoir. Ceux-ci sont extrêmement rudimentaires, des lits superposés en fer alignés dans des pièces étroites(voir photos en annexe). Mais l'école est relativement bien équipée; elle possède trois laboratoires, deux salles pur les travaux pratiques de sciences ménagères, équipées de huit machines à coudre et du même nombre de petites cuisinettes avec cuisinières et éviers, il existe également une salle équipée

---

[222]A partrir des propos recueillis auprès de Sister Rita, directrice de l'école secondaire de Mukume, le 18 mars 1994.

[223]Témoignange de Petre Harendt, enseignant d'allemend, recueilli le 28 mars 1994.

d'ordinateurs. L'école possède également dix-sept maisonnettes pour loger ses enseignants. En 1977, Mukumu Girls Secondary school a bénéficié d'une aide du gouvernement hollandais qui lui a permis de construire deux nouveaux dortoirs, un laboratoire et une grande salle à manger et les deux salles de sciences ménagères. Tous ces bâtiments sont très simples, des briques recouvertes d'un toit de tôle ondulée.

L'école primaire a des bâtiments du même type, il y a vingt-huit salles de classes, douze maisons pour les enseignants, sept dortoirs, deux laboratoires.

En dépit des aménagements du programme 8-4-4, adopté en 1985, il n'y a pas à Mukumu, dans l'école secondaire, d'enseignements techniques. La réforme de 1985 a des difficultés pour s'imposer, les ouvrages scolaires disponibles sont ceux des anciens programmes. L'examen a toujours une part importante dans la vie de l'école, puisque les samedis et les dimanches sont consacrés aux révisions...

L'école primaire de Mukumu a de bons résultats aux examens de fin de cycle, nous rappelons qu'il y a dans la Province 1308 écoles primaires.

Résultats de Mukumu Primary Girls Boarding school au KCPE, classement dans la Province.

DATES	1986	1987	1988	1989	1990	1991
RANG	19	10	17	12	8	27

Sources: Provincial Education Officer, Examination Board.

L'école secondaire de Mukumu est une école provinciale de bon niveau: 80% des élèves viennent de la province. Pour être admis dans cette école, il faut un score de 491 points sur 700 au KCPE, la moyenne de l'école primaire de Mukumu était en 1991, de 432,29 points. On a pour les dernières années le nombre d'élèves admises à l'université. En 1989, avec 15 élèves reçues, l'école se situait au 18ème rang pour la Province et au 172ème rang national. Nous avons la progression suivante.

Nombre d'élèves de Mukumu Girls Secondary school admises à l'université.

DATES	1989	1990	1991	1992	1993
candidates	164	181	177	47	73
admises	15	24	33	226	231

Sources, Provincial Officer, Examination Board, Kakamega.

Ce tableau nous montre l'accroissement rapide des entrées à l'université, c'est une des conséquences de l'application de la réforme 8-4-4.

A partir d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de 75 élèves de Mukumu girls secondary school, nous pouvons essayer d'esquisser un profil sociologique de cette école que nous comparerons aux exigences affirmées par le ministère de l'éducation, pour ce type d'écoles[224].

C'est une école catholique. 92% des élèves sont de confession chrétienne et 40% sont catholiques, alors que les protestants totalisent un effectif de 46%. La religion n'est pas un critère de sélection, l'école réalise sur ce point les buts affirmés par l'État laïc.

L'origine ethnique des élèves est également un indicateur intéressant. La Western Province a une population luhya à 86,16%, à Mukumu, les élèves sont à 94,5% originaire de cette ethnie, il y a peu de mélanges en dépit de ce que souhaiterait le ministère, mais ceci s'explique par le recrutement assez local des étudiantes.

Les élèves de cette école appartiennent à l'élite du pays, si l'on en juge par la profession des parents. Dans l'écrasante majorité des cas, les deux parents exercent une profession, qui est le plus souvent une profession salariée. Les parents agriculteurs ne représentent que 5,3% des réponses. Ceci est assez surprenant puisque l'école est située dans une zone plutôt rurale. 20% des pères sont fonctionnaires, et 32% des mères enseignantes. Chez les hommes les professions commerciales sont nombreuses, ceci peut inclure des activités d'appoint dans le secteur informel, elles

[224]Enquête réalisée auprès des élèves de Mukumu Girls Secondary school, du 25 mars au 2avril 1994. A partir d'un échantillon de 75 élèves nous avons obtenu 65 réponses réparties ainsi dans les classes de 1 à 4: 12, 19, 17, 17.

représentent 12%, les femmes sont également fréquemment employées dans les métiers de secrétariat.

Ces données sont à manipuler avec précaution, il est toujours délicat de démêler la part de vérité et de projection dans pareille enquête. A titre indicatif, les réponses à une question posée dans les questionnaires, concernant le niveau d'étude des parents montrait que 56% des pères avaient atteint un niveau universitaire, ceci nous paraît contestable, les structures universitaires étaient très peu nombreuses à l'époque, la seule université étant celle de Makerere en Ouganda.

Fonctionnement administratif

Nous pouvons nous interroger sur la nature des relations qu'entretiennent les écoles de Mukumu avec les autorités gouvernementales. Ce sont des anciennes écoles missionnaires coloniales, il est intéressant d'examiner comment s'est passée ici la transition. Outre la question des relations proprement dites, nous essayerons de voir si le niveau des enseignants correspond à celui qui est requis pour le pays, et comment ces écoles assument leur gestion financière.

Ces écoles ont, si l'on en juge par les rapports d'inspection, conservé une certaine indépendance et parfois même un esprit frondeur. Les heurts entre la directrice de l'école secondaire et les autorités provinciales sont nombreux.

En 1988, des parents de l'école secondaire se plaignent du fait qu'il n'y a pas eu depuis six de réunion de parents. Théoriquement la gestion de l'école se fait avec la consultation des parents. Ces associations récoltent des fonds spéciaux pour l'école, mais si elles ne sont pas consultées, elles perdent le contrôle de leur initiative. Le "Provincial Education Officer", intervient pour trancher ce conflit.

Au niveau de la discipline dans son école, la directrice de Mukumu agit semble-t-il sans grande considération des législations en la matière. Les questions de discipline et la procédure à suivre pour les renvois des élèves sont codifiés dans l'ouvrage suivant: Education in Kenya, Information Handbok, édité en 1987. Les archives du "District education Officer", mentionnent en 1986 et

1991, plusieurs cas de renvois, nécessitant l'intervention du "Provincial Education Officer" pour réintégrer les élèves.

Enfin les comptes ne sont pas toujours très clairs. En juillet 1990, l'école n'a pas fourni ses bilans financiers depuis six ans et en novembre 1990, un troisième rappel est envoyé à la directrice pour obtenir les livres de compte des années 1984 et 1985[225].

Ainsi les rapports avec l'administration provinciale ne semblent pas être toujours très aisés et sont même parfois franchement tendus. L'école secondaire de Mukumu semble cependant satisfaire les exigences nationales pour ce qui est de la qualité du corps professoral.

Le niveau de formation des enseignants est plutôt bon à Mukumu Girls Secondary School et dépasse même les moyennes de la région pour ce type d'école. Le tableau suivant nous donne le niveau de formation des enseignants à Mukumu.

Nombre d'enseignants d'après leur niveau de qualification à Mukumu Girls Secondary school.

Qualifications	1983	1985	1991	1992	1993	1994
Master of Art	4	2	2	2	1	1
Bachelor of Education	14	25	24	26	25	25
Bachelor of science	1	1	1	-	-	-
Diploma of Education	2	3	18	14	12	11
Diploma of agriculture	-	-	-	-	-	1
Secondary I	3	4	3	3	3	3
Appointed teacher	1	1	1	2	1	1
untrained	-	-	1	3	2	1

Sources: Archives du District Education Officer de Kakamega.

[225]Archives du District Education Officer, Kakamega, dossier Mukumu Girls Secondary School.

Les cinq premiers niveaux sont des qualification universitaires, la moyenne pour la Western Province et dans les écoles secondaires gouvernementales est de 68% d'enseignants qualifiés, en 1984, Mukumu en a 83%; Les secondary Teachers I, sont 31% à l'échelle de la Province contre 11% seulement à Mukumu, enfin les enseignants non qualifiés, ne représentent que 3% à Mukumu contre 4% sur l'ensemble de la Province.

On peut se livrer au même exercice pour les enseignants de l'école primaire de Mukumu:

Niveau de qualification des instituteurs de Mukumu Primary School.

Dates	P 1	P 2	P 3	S 1
1988	25 76%	6 18%	2 6%	-
1989	27 77%	7 20%	1 3%	-
1990	27 77%	6 17%	1 3%	1 3%
1991	30 83%	4 11%	1 3%	1 3%
1992	32 84%	5 13%	-	1 3%
1993	35 90%	5 13%	-	2 7%

Sources: Archives du district Education Officer de Kakamega.

On voit nettement d'après l'évolution des pourcentages que le niveau de qualification des enseignants a tendance à s'améliorer. En 1983, les écoles primaires du pays avaient en moyenne 28% d'instituteurs P1, 24% de P2, 14% de P3, 2,3% de S1 et 30% d'instituteurs non qualifiés. Même si la tendance est à l'amélioration le niveau de Mukumu se situe au-delà de ces moyennes nationales[226].

---

[226]Eshiwani (G): Education in Kenya since independance, East African Educational Publishers, Nairobi, 1993, p.199, table 9.4.

Les comptes des écoles nous fournissent une bonne illustration des difficultés financières qu'elles rencontrent. Dans les écoles secondaires, le gouvernement salarie les enseignants et fournit une aide qui ne doit pas dépasser les ressources propres de l'école. Les écoles primaires sont théoriquement gratuites, nous pouvons observer ici la distance entre la théorie et la pratique.

Au niveau de l'école secondaire de Mukumu, on est frappé par le décalage entre les estimations et les comptes réels. En 1988, l'école déclare 370 élèves, il y en a en fait 548, et en 1989, pour 385 élèves déclarés, il y a 620 élèves effectivement scolarisés. L'attribution de l'aide de l'Etat ne varie pratiquement pas, le fait de prendre plus d'élèves dans les mêmes structures permet à l'école d'empocher la différence des "school fees". Le gouvernement ne dit rien car il devrait autrement nommer d'autres enseignants, ce qu'il ne peut pas assumer.

Entre 1988 et 1989; les "school fees" n'ont pas augmenté, il s'élevaient à 3400 shillings kenyans par an. En 1991, l'école décide d'augmenter ses "school fees" de façon considérable, ces décisions sont soumises à l'approbation du gouvernement, mais celui-ci accepte. Les "school fees" passent donc à 8225 shillings[227]; on ajoute aux frais d'internat différentes contributions, pour les livres, les nouveaux bâtiments, le véhicule de l'école, le personnel. A titre de comparaison le salaire des petits employés de l'école, à la même époque, est de 1300 shillings par mois, les school fees représentent plus de la moitié d'un salaire annuel. En dépit de ces tarifs l'école continue d'attirer et ne désemplit pas, mais ceci se fait souvent aux prix de grands sacrifices, les familles travaillent dans des endroits éloignés et exercent plusieurs métiers pour se procurer les liquidités nécessaires chaque trimestre, ceci n'est pas non plus un élément favoraisant l'assainissement de l'économie du pays.

Théoriquement l'école primaire est gratuite depuis 1979, nous pouvons observer ici ce que signifie la gratuité au niveau de Mukumu Primary School. Une multitude de petites contributions est exigée des élèves, ceci finit par être l'équivalent des "fees" demandés dans les écoles secondaires.

---

[227] Il faudrait prendre en compte ici, pour avoir une vision juste de la situation, l'inflation économique, mais nous n'avons pas pu nous procurer ces données.

En 1992, les contributions demandées étaient les suivante:

Contribution des parents pour le premier trimestre 1992, par classes et postes.

	st.1 à 3	st.4-5	st.6	st 7-8
internat	2200	2200	2300	2200
fournitures	200	250	250	300
médical	100	100	100	100
travaux pratiques	50	1O0	100	350
uniformes	100	150	200	200
kit	90	90	90	90
cardigan	120	120	120	120
activités	20	20	20	20
examens	-	-	-	180
Total.	2880	3030	3080	3560

Sources: Archives du District Education Officer, Kakamega.

Les "fees" des deux trimestres suivants sont moins élevés, ils sont respectivement de 2300 et 1700 shillings, ce qui fait un total qui varie entre 6880 et 7560 shillings pour l'année, ce sont de vrais "school fees". Une autre remarque s'imposes ici, ces contributions s'élèvent à chaque niveau, c'est un travers qui avait déjà été dénoncé à l'époque coloniale et qui n'encourage pas la continuité dans les cursus scolaires.

Cette étude de cas, même limitée, nous permet de mieux situer la politique scolaire du pays en la ramenant à l'échelle d'une institution, ceci n'a pas valeur d'exemple, mis fournit un bon témoignage du climat qui règne dans le pays à propos de la question de l'école.

3- La nouvelle place des femmes dans la société.

Si la scolarisation des filles a ainsi progressé depuis l'indépendance du Kenya, c'est peut-être aussi parce que la place des femmes a évolué et ce processus est toujours en cours. Nous

voulons essayer ici de décrire ce processus qui est intrinsèquement lié à la question de la scolarisation des filles. Les mouvements de femmes ont certainement eu un rôle actif dans ces transformations, mais il convient d'en évaluer la part.

Les mouvements de femmes

A l'origine, il s'agit d'un mouvement militant né peu avant l'Indépendance, pour réclamer plus d'égalités avec les hommes dans la nouvelle société. Ces femmes souhaitent participer activement à la construction de la République du Kenya. Le décalage s'est creusé pendant les dernières années de la période coloniale entre les hommes de plus en plus sollicités par le monde moderne et les femmes restant dans les villages pour garder le foyer. C'est dans cette perspective que naissent dans les années 1960, des groupes de femmes qui se rencontrent pour discuter de sujets sociaux tels que la polygamie, le "bride price", le mouvement n'est alors pas structuré. Les valeurs modernes envahissent la société kenyane; les femmes à tous les niveaux, vivent de façon moderne, elles obtiennent des emplois salariés, accouchent à l'hôpital, divorcent selon les lois civiles, vont davantage à l'école.

Mais ces mouvements de femmes prennent un tour plus radical après l'indépendance. Elles attendaient beaucoup de ce tournant majeur mais la nouvelle société qui se met en place ne leur laisse pas une place très avantageuse. Les sections féminines des partis politiques ne servent qu'à drainer les voix et ne sont pas une tribune pour l'expression de leurs aspirations. Jusqu'en 1969, il n'y a pas de femmes à l'Assemblée Nationale alors qu'à l'époque coloniale, il y avait un ou deux sièges qui leur étaient réservés. En 1971, il y a deux femmes maires dans le pays mais aucune n'est ministre ou haut fonctionnaire. Or leurs idées ne valent que si elles sont portées par des femmes, elles ne peuvent être représentées par des hommes. Un certain nombre de décisions prises soulignent le côté relativement machiste de cette société. L"'Affiliation Act" est aboli, cette loi protégeait les femmes non mariées et leurs enfants. C'est presque un retour en arrière et les femmes sont d'autant plus frustrées qu'elles ont souvent participé de manière active à la lutte pour l'indépendance, certaines étaient engagées dans le mouvement Mau-Mau. Comme les femmes n'ont pas de place sur la tribune

politique, elles doivent faire passer leurs aspirations par d'autres biais comme ces associations.

Le mouvement s'organise en clubs, le plus célèbre d'entre eux est le "Mandeleo ya Wanawake" cette expression signifie le progrès des femmes en kiswahili. En 1964, l'association compte 42447 membres et 112 clubs, sa présidente est Mme Mboya, l'épouse du leader syndicaliste Tom Mboya. Ce mouvement à des racines coloniales, son objectif était l'amélioration des conditions de vie des femmes essentiellement dans les campagnes. On peut citer également d'autres mouvements comme la "Federation of University Women", la "Kenya Women Society", le "Kenya Council of Women". Il existe également un certain nombre d'associations pour la jeunesse comme la "Young Women Christian Association" ou le mouvement des "Girls Guide"[228].

Les figures qui émergent à la tête du mouvement sont souvent d'origine urbaine, ce sont des femmes qui ont un bon niveau d'instruction et font partie de l'élite du pays, c'est le cas de Margaret Kenyatta, la fille de l'ancien Président, Hannah Rubia, épouse de l'ancien maire de Nairobi, Grace Ogot, épouse de l'ancien doyen des sciences de l'Université, de Muthono Likiwoni, historienne du pays. Leur profil est assez homogène, elles ont eu une instruction primaire et secondaire complètes dans des écoles religieuses, et pris des responsabilités dans les mouvements de type WMCA ou "Girls Guide". Elles sont d'autre part fortement marquées par leur formation; teintée de valeurs chrétiennes et occidentales, dont les maîtres mots sont l'autonomie et le respect de soi. Ces traits ont été initiés par les mères fondatrices de ce type d'association. Les épouses d'administrateurs Européens, libérées de leurs tâches domestiques et animées par la devise "noblesse oblige", ont pris en charge ce type d'associations qu'elles ont continué de soutenir après l'indépendance. Les femmes africaines qui ont repris ces mouvements ont entre 35 et 50 ans, sont mères de famille nombreuses et exercent un travail salarié. Certaines sans position sociale à l'origine ont grimpé les échelons de l'association. Ces femmes sont des modèles pour les autres femmes du Kenya.

---

[228]Ce mouvement comme celui des Scouts pour les garçons est très répandu dans le pays, car Lord Baden Powell, a longtemps séjourné au Kenya et y a terminé sa vie.

On peut lire les objectifs du mouvement "Maendeleo ya Wanawake" dans l'East African Standard, le 4 août 1964, d'après le texte de Ruth Habwe:

> "Depuis un certain temps, les femmes du monde entier se battent pour obtenir les mêmes droits que les hommes. Ceci à cause de l'attitude manifeste adoptée par les hommes à l'égard des femmes. A la maison, en public, au travail, et même au quotidien, les hommes ont toujours considéré les femmes comme inférieures à eux. Dans l'attribution des responsabilités, les femmes sont toujours passées en second."

Leur objectif est clair, elles veulent une reconnaissance de leur place dans la société kenyane au moins à l'égal des hommes. L'association à son propre journal, il s'agit de la "voie des femmes"; les mouvements de femmes pour faire connaître leur combat diffusent d'autre part des magazines, organisent des émissions de radio ou des conférences-débats. Elles envoient également régulièrement des résolutions au gouvernement pour faire entendre leurs voix auprès des autorités.

Mais avant d'atteindre une parité avec l'autre sexe, les femmes souhaitent tout d'abord faire évoluer les mentalités sur un certain nombre de pratiques et de coutumes. La société kenyane est dominée par les mentalités traditionnelles c'est ceci que les femmes impliquées dans ces mouvements veulent faire évoluer. Les femmes dans les structures traditionnelles doivent la déférences aux hommes et sont exclus de la vie sociale, elles s'effacent devant eux; le pouvoir et la richesse appartiennent très souvent aux hommes elles ne sont que les usufruitières de ces richesses. Ce sont les femmes qui portent les lourdes charges comme l'eau ou le bois. Margareth Koinange s'élève en ces termes contre ces tâches: "La tradition qui fait porter les lourdes charges aux femmes doit disparaître"[229]. Elle invoque les dangers de telles pratiques tout comme celles de la excision.

Les femmes réclament une reconnaissance de la part des hommes à avoir leur propre vie publique et sociale. Le mouvement

---

[229] Reporter, septembre 1962.

des femmes a pour objectif de donner aux femmes une place dans la nouvelle société à la hauteur de leurs aspirations.[230]

Une nouvelle place dans la société ?

En 1971, il est trop tôt pour juger de l'impact de ces mouvements de femmes dans l'évolution des mentalités. Cependant, l'évolution de la scolarisation des filles au Kenya, nous donne indice sur les changements survenus dan le pays.

Le fait de voir des femmes occupant des positions sociales importantes, fait miroiter à chacune la possibilité d'atteindre le même niveau. Il est clair que l'école est perçue dans cette perspective comme un facteur de progression sociale. Un certain nombre de barrières à l'éducation des filles sont tombées[231]. Mais en dépit de cette évolution toujours en cours, la société peut rester profondément masculine. En 1980, une étude a été menée sur les livres de classes utilisés en agriculture dans les écoles primaires. Au Kenya les femmes travaillent pour un grand nombre d'entre elles dans les champs, l'agriculture est donc un domaine qui les concerne directement. Les rapports de la Banque Mondiale ont montré qu'un agriculteur instruit produit 10% de plus qu'un agriculteur non-instruit[232]. Dans le nouveau système adopté en 1985, l'agriculture est au programme pour les garçons comme pour les filles. Cependant sur les 18 écoles techniques proposées par la réforme, une seule seulement s'adresse aux filles[233].

Deux livres sont étudiés par l'auteur, il s'agit des ouvrages Beginning agriculture chez Macmillan, publié entre 1978 et 1983 et réédité en 1984 et Agriculture for primary schools, chez Longman, édité entre 1979 et 1984 Le personnage principal est M. Simba, qui est agriculteur, sa femme et ses enfants travaillent sur ses champs.

---

[230]Sur les mouvements de femmes aux Kenya, voir l'article d'Audrey Wipper: "Equal rights for women in Kenya?", in Journal of Modern African Studies, octobre 1971, pp.429-442.

[231]Malecha A."A new status for women in Kenya", East Africa Journal, juin 1972.

[232]C Coclough, Primary schooling and economic development: A review of the evidence", rapport de travail N°399 (Washington DC Banque Mondiale, 1980).

[233]Eshiwani G.S. A study of women's access to higher education in Kenya with special references to Mathematics ans Sciences education. Kagia (R.) Equality, access and relevance of Education for women". Report of the NGO Education Sub-committee preconference seminar on Education, Nairobi, 22-24 mai 1985, p. 22-36.

Toutes les femmes adultes dans le livres sont des personnages muets; une illustration tirée de Beginning agriculture, présente des femmes près d'un puits, portant des bébés dans le dos. Ce sont les représentations traditionnelles qui sont reprises ici, sans aucune évolution. A l'examen, les garçons sont mentionnés 12 fois alors que les filles une seule fois.[234]

Ceci n'est certainement pas fait de façon consciente de la part des rédacteurs de ces ouvrages mais cela en dit long sur les mentalités profondes de la société et la lenteur des changements à se mettre en place.

Les mouvements de femmes ont certainement une influence sur l'évolution des mentalités, mais celles-ci évoluent très lentement. S'ils ont contribué à faire admettre la scolarisation des filles. Leur importante place dans le système scolaire du Kenya, aura forcément des retombées sur les mentalités du pays. De plus en plus de jeunes filles atteignent des niveaux scolaires égaux à ceux des garçons et briguent les mêmes places. Le triomphe du retour aux valeurs traditionnelles kenyanes avec tout ce qu'il véhiculait de frustrations pour les femmes, était sans doute une étape nécessaire dans le processus historique, mais en trente ans les choses changent. La priorité est désormais au développement économique du pays et les femmes peuvent apporter leur pierre à cet édifice.

---

[234]Anna P. Obura, "La masculanité à l'honneur", Cérès Revue FAO, juin 1986..

CONCLUSION

Les résultats du dernier recensement de la population du Kenya réalisé en 1989 ont été publiés en mars 1994. Ces chiffres très récents nous fournissent des éléments intéressants pour comprendre l'évolution du système scolaire du pays dans ces dernières années. On peut en effet au regard de ces chiffres mesurer le parcours accompli depuis l'époque coloniale dans le domaine de l'éducation. Les personnes âgées en 1989 de plus de 45 ans, c'est à dire celles qui étaient en âge scolaire à l'époque coloniale, savent lire et écrire pour 36% d'entre elles; si on ne considère que les filles, le chiffre est divisé par deux, elles ne sont que 19% à être alphabétisées. Pour cette classe d'âge, ces chiffres correspondent sensiblement aux chiffres de fréquentation l'école. Les femmes de cet âge sont en effet 18% à avoir fréquenté l'école, pour une moyenne sexes confondus de 33%. Les personnes qui ont aujourd'hui entre 25 et 45 ans ont été scolarisées dans les années précédant ou suivant l'indépendance, à un moment où la scolarisation s'accélère. Cela se lit nettement dans les chiffres donnés: 59% des femmes de cette classe d'âge savent lire et écrire et 58% sont allés à l'école, les moyennes générales sont respectivement de 71 et 68%. Actuellement 77% des jeunes de 6 à 24 ans sont scolarisés, les filles le sont à 76%. Le retard a été rattrapé pour ces dernières.

Ces données, viennent corroborer le fait que le système scolaire du pays s'est beaucoup développé quantitativement. Cela ne doit cependant pas nous cacher les graves difficultés qu'il trouve pour s'adapter aux réalités du pays. Nous avons essayé de montrer comment le système éducatif avait pu arriver à un telle situation qui culmine aujourd'hui avec la grève des universités du pays.

Les universités se sont mises en grève en octobre dernier. Le mouvement est parti des enseignants dont la formation d'un syndicat avait été refusée par le gouvernement. En janvier, les étudiants se mettent à leur tour en grève, des émeutes ont lieu à Nairobi et en février les étudiants quittent la faculté. Depuis la situation semble toujours bloquée.

Cette grève illustre bien la sclérose du système éducatif. La situation s'est nettement dégradée après l'instauration du système

8-4-4 en 1985.; il fallu intégrer dans les instituts supérieurs les effectifs de 1985 et 1986. En 1991, le Kenya compte 21000 étudiants pour cinq universités, les amphithéâtres sont bondés. Mais cela correspond à la volonté explicite du Président: une forte scolarisation est un signe extérieur de développement. Trop souvent les idéologies et le calcul politique ont supplanté une réflexion réelle sur les buts de l'éducation.

Mais les racines de ce gonflement des effectifs à tous les niveaux et de la situation actuelle du système éducatif sont beaucoup pus profondes.

La politique coloniale a de lourdes responsabilités. le système du développement séparé a accumulé les frustrations chez les Africains. Ces derniers ont caressé le rêve d'une instruction généralisée avec des programmes équivalents de ceux réalisés en Europe. Au moment de l'indépendance, la classe politique du pays consciente du poids de la question scolaire dans les esprits des citoyens et elle-même imprégnée de cet idéal a joué la carte d'un développement poussé de la scolarisation. Mais ceci s'est fait sans prendre en compte les réalités et nécessités du pays. La démagogie a joué et continuer de jouer un grand rôle dans la définition de la politique scolaire du Kenya.

La place des filles dans ce système, illustre très bien en soulignant les excès, le hiatus qui s'est creusé entre le système scolaire et son intégration aux réalités sociales et économiques du Kenya. Les femmes sont aujourd'hui scolarisées à part égale avec les hommes, ceci est le fruit de la grande extension du système scolaire. Mais cette égalité des chiffres ne correspond pas à une situation d'égalité dans la société. Les mentalités évoluent lentement et si l'école leur fait miroiter la possibilité d'une réelle intégration sociale, dans les faits les femmes ne trouvent pas cette place. Dans ces conditions les frustrations continuent de s'accumuler et prennent davantage d'ampleur à mesure qu'elles atteignent des niveaux supérieurs de qualification.

L'école est un souci social réel dans le pays. Partout la question des "school fees" est abordée et il est capital de se procurer chaque trimestre leur montant. Les petits métiers d'appoint ne sont pas négligés et viennent alimenter le secteur

informel de l'économie... Les Kenyans en dépit des imperfections de son système gardent une foi inconditionnée en les vertus de l'éducation. Mais un système qui ne fonctionne pas est un danger social réel,car le risque est grand de voir l'unité nationale, toujours précaire, se désagréger face à ces questions. L'histoire africaine a déjà montré lors des événements au Mali en 1989 le poids que peut prendre l'opposition des étudiants au régime et la menace que cela représente pour l'État.

Le système éducatif d'un pays n'est pas un objet d'étude autonome. Au coeur de la problématique sociale, d'autres domaines d'étude viennent s'y articuler, relevant de l'économie ou de la politique. C'est ce qui en fait l'intérêt de ce genre d'étude tout comme sa difficulté. Il reste beaucoup à dire, cette étude ne tend pas à être exhaustive, c'est une introduction à la compréhension des dysfonctionnements d'un système éducatif et l'étude historique sur la longue durée offre de nombreuses perspectives d'explications qui sont loin d'être entièrement explorées.

SOURCES et TRAVAUX

I- Sources originales

A- *Rapports Officiels*

1-Epoque coloniale

East Africa: *Evidence of the Education Commission, 1919*, Nairobi, the Swift Press, 1919.

East Africa *Report of the working party on Higher Education.* Nairobi, Government printer, 1958

Great Britain, Colonial Office Advisory committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies. *Education policy in British Tropical Africa.* Cmd2374. Londres: H.M.S.O., 1925.

Great britain, Colonial Office, Advisory Committee: *Memorandum on the education of African Communities*, Col.N°103; Londres, HMSO, 1935.

Great britain, Colonial Office. *Higher Education in East Africa.* Col N°142, Londres, H.M.S.O., 1937. (commission de la Warr)

Great Britain, Colonial Office, Advisory Committee on Education in the colonies: *Report of a sub-Committee on the Education and Welfare of Women and girls in Africa*, Londres, H.M.S.O, 1943.

Great Britain, Colonial Office *Memorandum on Mass Education in African Society.* Col N°186, Londre, H.M.S.O., 1943.

Great Britain, Colonial Office, Advisory Committee for Education in the Colonies. *Education for cCtizenship.* Col N°216, Londres, H.M.S.O., 1948.

Kenya Colony and Protectorate. Education department *Annual Reports*: Nairobi, Government printer, chaque année de 1926 à 1962

Kenya Colony and Protectorate. *A Ten Year Plan for the development of African Education.* Nairobi: Government printer, 1948.

Kenya, Colony and Protecorate: *African Education in Kenya.* Nairobi, Government printer, 1949 (the Beecher Report).

Kenya, colony and protectorate. *Report of the conference of Women educationists to consider the Beecher Report in relation to*

the education of women and girls, Nairobi, Government printer, 1950.

Kenya Colony and Protectorate: *Legislative Council reports*, 1950-1962.

Kenya Colony and Protectorate: *Report of the Teachers Salaries Commission*, Nairobi, Government printer, 1961.

United Kingdom, Central Office of Information, *Education in the in the United Kingdom Dependencies*. Révisé en 1959, Londres, H.M.S.O., 1959.

2- Indépendance

Economics and Statistics Division: *Statistical Abstact 1964*, Nairobi, Government printer, 1964.

Central Bureau of Statistics, Ministry of Economic Planning and Development: *Statistical Abstract,* Nairobi, Governement printer, 1981.

Republic of Kenya: *1969, Population Census, VOL. IV. Analytical Report*, CBS Nairobi, Government printer,1970.

Republic of Kenya: *1979, Population Census*, Nairobi, Governement printer, 1980.

Republic of Kenya: 1989, *Population Census*, volume 1, Nairobi, Government printer, 1994.

Ministry of Education. *Annual Reports, 1963-1971*. Nairobi, Government printer.

Ministry of Education. *Triennal Surveys*. Nairobi: Government printer (occasionnel).

Republic of Kenya: *Development plans:* pour les années: 1970-74; 1979-83; 1984-88, Nairobi, Government printer.

Republic of Kenya: *Report of the Education Commission*. Nairobi, Government printer, Part I, 1964, Part II, 1965. (Ominde Report).

Republic of Kenya: *Primary School Syllabus*, Nairobi, Government printer, 1967.

Ministry of Cooperatives and Social Services: *How to start a village polytechnic?,* Government printer, Nairobi, 1971.

Republic of Kenya: *Report of National Committee on Educational Objectives and Policies*, Government printer, 1976.

Republic of Kenya: *Report of the Presidential Working Committee on*

the Second University, Nairobi, Government printer, 1981.
Ministry of Education, sciences and technology, *8-4-4 system of education*, Nairobi, Government printer, 1984.
Ministry of Education, *Syllabus for Kenya Primary Schools St. VII-VIII*, Kenya Institute of Education, Nairobi, 1984.

B- Rapport spéciaux

Frazer (N): *Report on Education in East Africa Protectorate*, Nairobi, The East African Leader Office, 1909.
Carnegie corporation of New York. *Village Education in Africa. Report of the inter-territorial"Jeanes" Conference*, Southern Rhodésia, 27 mai - 6 juin 1935. Lodevale South Africa: Lodevale Press, 1935.
Nuffield Foundation and Colonial Office. *African Education: A study of Educational Policy and practice in British Tropical Areas.* Oxford: Oxford university Press, 1953. (Binns Group et Cambridge Coference)
Griffiths (V) *Some suggestions for an African governments Educationnal policy in Kenya*, Oxford, 1962, mimeograph.
International Bank of Reconstruction and Development. *The Economic Development of Kenya.* Baltimore: Johns Hopkins Press, 1963 (World Bank Survey).
Hunter (G.) *Education for a developing Region*, Londres: Allen and Unwin, 1963.

UNESCO. *Meeting of ministers of Education of African Countries participating in the Impementation of the Addis Ababa Plan.* Paris, UNESCO, 26-30 mars, 1962.
Conference on the Development for Higher Education in Africa, Tananarive, République Malgache, 1962, *Development for Higher Education in Africa.* Report of the Conference, 3-12 décembre, 1962, Paris, UNESCO, 1963. (Tananrive Report).
United Nations Economic commission for Africa, UNESCO. *Final Report: Conference of African States on the development of Education in Africa.* Addis Abeba, 15-25 mai 1961. (Addis-Abeba report).
Coclough C., *Primary schooling and economic development: A review of the evidence"*, rapport de travail N°399

(Washington DC, Banque Mondiale, 1980).

C- Sources d'archives

Archives nationales de Nairobi, *Education Ordinance, 1931*, ED/1/852.

Archives nationales de Nairobi: *Legislation Education Ordinance, 1952*. ED/1/3580.

Archives nationales de Nairobi: *Order raised in the Education ordinance*, 1952, DC/KMG/ 2/8/20.

Archives nationales de Nairobi *History of intermediate schools with standard VII 1959-62*, DC/KMG/2/8/43.

Archives nationales de Nairobi *Development of Secondary schools, 1962-69*, DC/KMG/2/85.

Archives nationales de Nairobi:*Kenya African Preliminary Examination results, 1960-66*, DC/KMG/2/8/23.

Archives Nationales de Nairobi: *Missions schools, 1961*, DC/KMG/2/8/55.

Archives nationales de Nairobi: *Mill Hill Mission, Nyanza, 1925*, ED/1/529.

Archives nationales de Nairobi: *Roman Catholic Mission, kakamega, 1927*, ED/1/668.

Archives nationales de Nairobi: *Catholic mission of the Mill Hill, 1954-59*, ED/1/1646.

Archives nationales de Nairobi: *Roman Catholic High Education, 1929-31*, ED/1/572.

Archives Nationales de Nairobi: *Secondary girls schools in Bukusu and Girls Education, 1946-1955*, DC/KMG/216.

Archives du district de Kakamega: dossiers non-référenciers: *Mukumu girls Primary Boording School et Mukumu Girls secondary School*, District Education Officer, Kakamega.

Archives Provinciales: *Provincial Examination Board.* Provincial Education Officer, Kakamega.

Archives de l'office pastoral du diocèse de Kakamega, Kakamega. Dossiers sur les écoles catholiques du diocèse.

D- Journaux consultés

The Reporter
Kenya Time
The Dayly Nation

E- Sources orales.

1-Questionnaire:

Enquête réalisée auprès des élèves de l'école secondaire de Mukumu, à partir d'un questionnaire diffusé entre les 25 mars et 2 avril 1994.

2-Enquêtes orales.

Sifuna D.: professeur en éducation à l'université Kenyatta, auteur de nombreuses publications sur le sujet. 15/03/94, Kenyatta University, Nairobi.

Simiyu V.: professeur d'histoire à l'université de Nairobi. 18/02/94, Nairobi University, Nairobi.

Fanning J.: missionnaire de la congrégation des Mill Hill Fathers, 16/03/94, Nairobi.

Mukolwe J.: religieuse de la congrégation des Sisters of Mary, ancienne enseigante à l'école primaire de Mukumu. 7/04/94, Nairobi.

Ibete R. Directrice de l'école secondaire de Mukumu. 18/03/94, Mukumu, Kakamega.

Harendt P. professeur d'allemand à l'école secondaire de Mukumu. 28/03/94, Mukumu, Kakamga.

II- Travaux

A- Histoire générale du Kenya

Bennet (G.) Kenya: *A political History; The colonial Period*, Oxford University press, 1963.

Berman (B.) *Control and crisis in Colonial Kenya: The Dialectic of*

Domination, Eastern African Studies, Heinemann, Kenya, 1990.
Bourmaud (D.) *Histoire politique du Kenya*, Karthala, Paris, 1988.
Gregory (R.) *Sidney Webb and East Africa. Labour's experiment with the Doctrin of Native Paramouncy*, Berkeley, Los Angeles, University of California, 1962.
Horrut (C.) *La République du Kenya*, Paris, Berger-Levrault, 1972
Huxley (E.) *Race and Politics in Kenya*. Edition révisée, Londres, Faber and Faber, 1955.
Kenyatta (J.) *Au pied du Mont Kenya*, Paris, Maspéro, 1960.
Martin (D.) *Le Kenya*, Paris, Presses Universitaires de France, "Que sais-je?", N°2105, 1983.
Ogot (B.A.). *A survey of east African history*: "Kenya under the British, 1895-1963", Zamani, East African Publishing House, 1975.
Ogot (B.A.) Historical Dictionary of Kenya, Londres, *The scarecrow Press*, "African Historical Dictionnaries", N°29, 1981.
Rosberg (C.) et Nottingham (J.): *The myth of Mau-Mau: Nationalism in Kenya*, New York: Praeger, 1966.

B- Histoire de l'éducation, ouvrages généraux

Burns (D.) African Education, *An introductory Survey of Education in Commonwealth Countries*, London, Oxford University Press, 1965.
Erny (P.) *De l'éducation traditionnelle à l'éducation moderne au Rwanda (1900-1975)*. Lille, 1981, thèse.soutenue le 3 octobre 1978.
Furley (O.) et Watson (T.) *A History of Education in East Africa,* Longman Londres, 1978.
Lemosse (M.) *Education in England and Wales*, Longman University, Paris 1992.
Nyerere (J.) "Education for self-reliance", in Renswick: *Tanzania, Revolution by Education*, Longmans, Tanzania Ltd, 1968.

C- Education au Kenya

Anderson, (J.) "Self-help and independency", *African Affairs*, janvier 1971.
Coombs (P.H.) *New paths to learning,* ICED, USA, 1973.

Court (D.) *Education, Society and Development*, Oxford University Press, Nairobi, 1974.

Courts (D.) *Dilemnas of Development*: "The village polytechnic movement as a Kenya shadow system of Education in Kenya". IPS, Univesity of Nairobi, 1972.

Eliot (C. sir) *The british East African Protectorate*. London: Arnold, 1905.

Eshiwani (G.) *Failure and dropout in secondary schools in Kenya and Zambia: A study of internal and external causes*, Bureau of Educational Research, Kenyatta Univesity, Nairobi, 1985.

Eshiwani(G.) *Education in Kenya since independance*, East African educational publishers, Nairobi, 1993.

Eshiwani, (G.) *World Bank discussion paper*, African department series: "Implementing educational policy in Kenya", World Bank, New york, 1985.

Furley (O.) "The struggle for transformation in Education in Kenya since independance", *East African Journal,* août 1972.

King: "Africa and the southern States of the USA : notes on J.H.Oldham and American Negro Education for African",in *Journal of African history*, X, N°4, 1969.

Kipkorir (B.) *Non Formal Education in Kenya*, Institute for Development Studies, D.P. N°211, Nairobi, 1974.

Mutua (R.W.) *Development of Education in Kenya, 1846-1963*, East African Litterature Bureau, Nairobi, 1975.

Olembo (J.) *Financing Primary Education in Kenya*, Bureau of Educational research, Kenyatta University, Research Paper, n°1092, 1982.

Otiende (J.) The clamour for learning", *East African Standard*, 12 décembre 1963.

Sheffield (J.R.° *Education in Kenya. An Historical Study*, Teachers College Press, New York, 1973.

Sifuna (D.) "Adopting some aspects of African culture in schools (Kenya, Tanganyka)". *Présences africaines*, 3ème et 4ème trimestre 1976.

Sifuna (D.) "Reform in Primary Education in Kenya", *Présences Africaines*, troisième trimestre 1975.

Sifuna (D.) *Short Essais on Education in Kenya*, Est African Litterature Bureau, Nairobi, 1980.

Stabler (E.). *Education since Uhuru: The schools of Kenya,*

Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press,1969.
Weeks(S.) *Divergence in Educational Development: The Case of Kenya and Uganda,* New York: Teachers College Press, 1967. p.23

D- Sur les rapports entre école et religion

Anderson (J.) The struggle for school,London, Longman, 1970.
Beecher (L.)"Missionary Education in Kenya", *The East and the West,* octobre 1939.
Burgman (H.): *The Way the catholic Church started in Western Kenya*, Nairobi, Mission Book service, 1990.
Ndungu (J.) *Gituamba and Kikuyu independency in church and schools*, Nairobi, ESPH, 1969.
Oldham (J.) etGibson (B.) *The remaking of man in Africa.* London: Oxford University Press, 1931.
Oliver (R.) *The missionary factor in East Africa.* London: Longmans, Green and Company, 1952.
Sifuna (D.) "The Mill Hill Fathers and the establishment of Education in Western Kenya 1900-24: Some reflexions", in *Transafrican Journal of History*, vol. 6 et 7, 1977-78.
Sifuna, (D.) :"Church and State in the control of education: A case study of Tanzania and Kenya".*Présences africaines*, 1er trimestre 1980
Smith rev (E.) *The christian Mission in Africa*, Londres, Edimburgh House Press, 1926.
Welbourn (F.) *East African Rebels: A study of Some Independent Churches*. Londres, S.C.M. Press, 1966.

E- La scolarisation des filles.

Eshiwani (G.) *Education of women in Kenya,* Document préparé pour l'ONU pour la conférence sur les femmes de Nairobi, mimeograph, The women's Bureau, Ministry of Culture and Social Services, Nairobi, 1984.
Eshiwani (G.) *A study of women access to higher education in Kenya*, mimeograph bureau of educational research, Nairobi, 1984.
Maleche (A.) "A new status for women in Kenya", *East African*

journal, juin 1972.

Obura (A.) "La masculanité à l'honneur", *Cérès Revue FAO*, juin 1986.

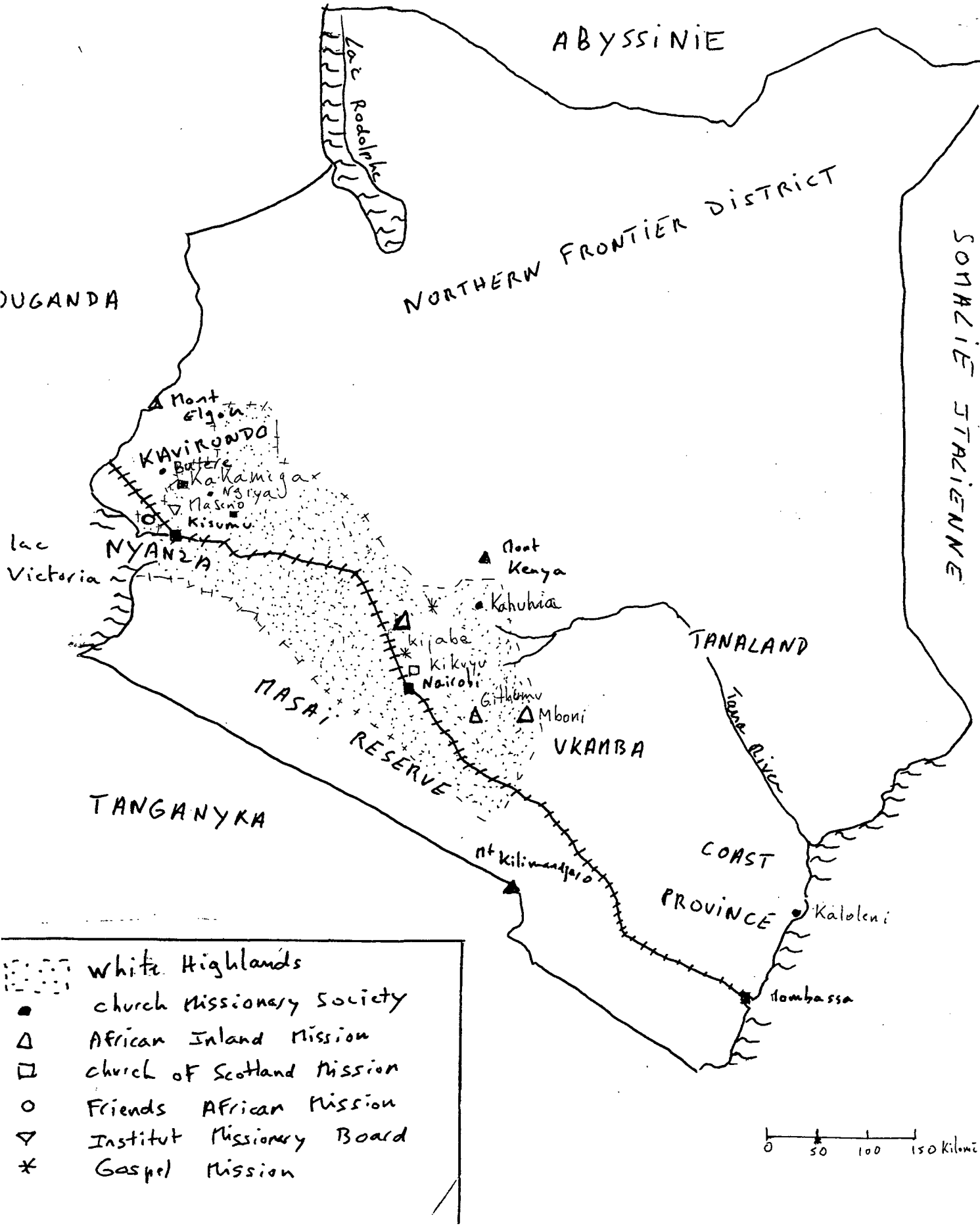
Wipper (A.) "Equal rights for women in Kenya ?", *Journal of Modern African Studies*, octobre 1971.

A- Repères chronologiques.

1888: Création de l'East African Company.
1895: Création de l'East African Protectorate.
1901: L"Uganda Railway est terminé.
Arrivée des planteurs blancs.
Introduction de l'impôt.
1902: "Crown Land Ordinance", elle attribue des terres des Africains aux colons.
1905: Le protectorat passe sous l'autorité du Colonial Office.
1906: "Master and servant Ordinance", elle officialise le travail des Africains sur les plantations.
1907: Création des conseils législatifs et exécutifs.
1909: Rapport Frazer: début de la structure raciale du système éducatif du pays.
1910: Fin de la conquête militaire.
1911: Department of Education: soutien financier aux missions.
1913 : Ouverture d'une école technique gouvernementale pour les Africains à Machakos
1914: Première guerre mondiale: 160000 Africains du Kenya y participent, 47000 sont tués.
1919: "Labour Circular N°1": encouragement du travail des Africains sur les fermes.
1920: "Registration Ordinance": instauration du Kipande carte d'identité du travail.
Création de la colonie du Kenya.
Création de la Kikuyu Association de Koinange.
1921: Ouverture de Makerere College en Ouganda.
1923: Devonshire paper: les Africains sont représentés par un missionnaire au conseil législatif.
1925: Rapport Phelps Stokes.
Création des Local native Councils.
1926: création des réserves.
Ouverture de la première école secondaire pour les Africains : l'Alliance High school
1929: Mouvement des écoles indépendantes
1930: Native Land Trust Bill, sécurité des terres des natifs à perpétuité, elle ne dure que deux ans.

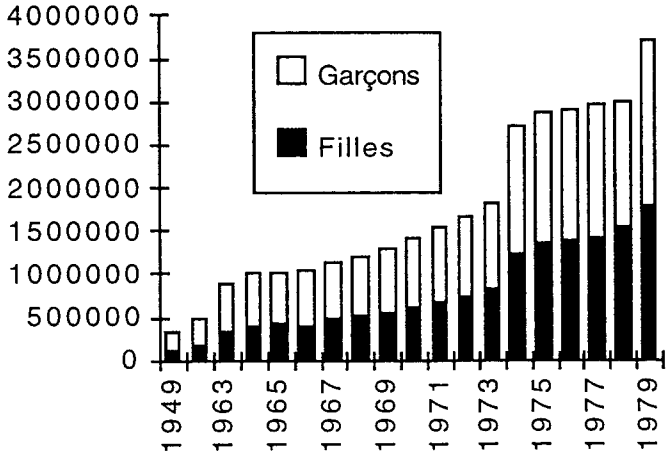
1931: New Education Ordinance.
Représentation des Africains dans les Local Native Councils.
1944: Un Africain représenté au Conseil Législatif.
Abolition du Kipande.
1947: Grève générale à Mombassa
1952: Etat d'urgence
Soulèvement Mau-Mau.
1954: Plan Swynnerton: autorise les Africains à s'installer dans les Highlands et à cultiver des cultures commercialisables.
1955: Autorisation de créer des associations.
1956: Fin du soulèvement Mau-Mau.
1957: Première élections d'Africains au Conseil Législatif.
1959: Fin de l'Etat d'urgence
Les partis nationaux multiraciaux sont autorisés.
1960: Conférence de Lancaster House, 37 sièges sur 65 sont réservés aux Africains au conseil législatif.
1963: Mai: Elections: la KANU obtient les 2/3 des voix.
Juin: Autonomie interne
12 décembre: Indépendance du Kenya
1964: Rapport Ominde
1974: Ecole primaire gratuite dans les trois premières classes.
1978: Mort de Jomo Kenyatta, Daniel Arap Moi président.
1979: L'école primaire est gratuite à tous les niveaux du primaire.
1985: Mise en place du système 8-4-4.
1993: Grève de l'université.

B- Internats de filles dans les stations missionnaires du Kenya en 1925

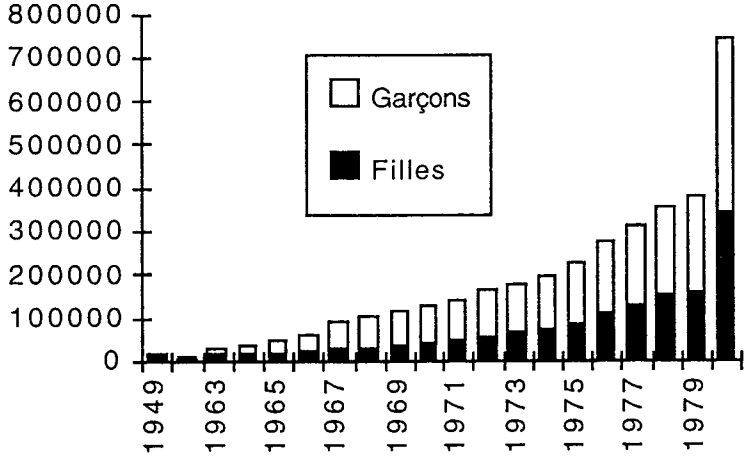


C- Evolution de la scolarisation des filles par rapport à celle des garçons entre 1949 et 1979.

1- Répartition au niveau des écoles primaires

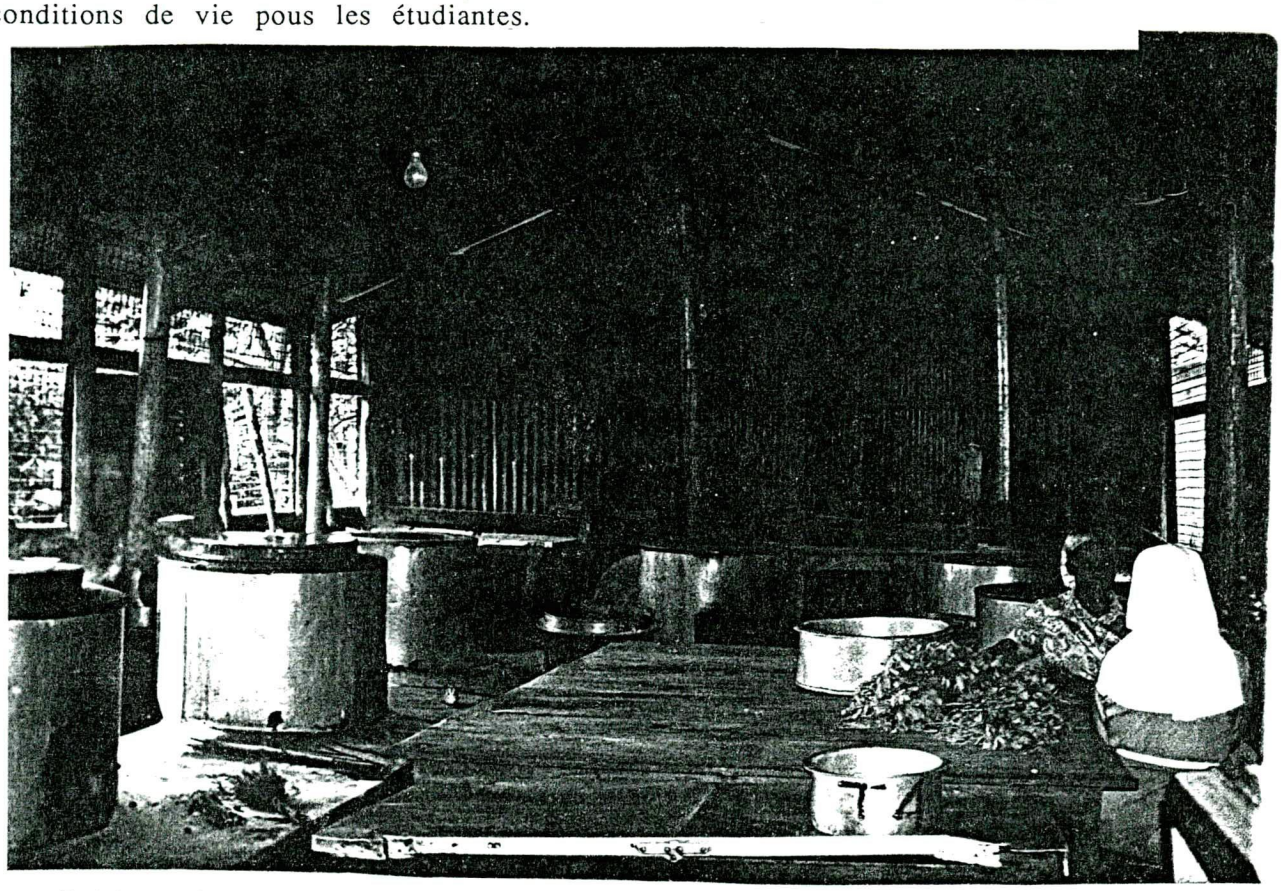


2-Répartition au niveau des écoles secondaires.

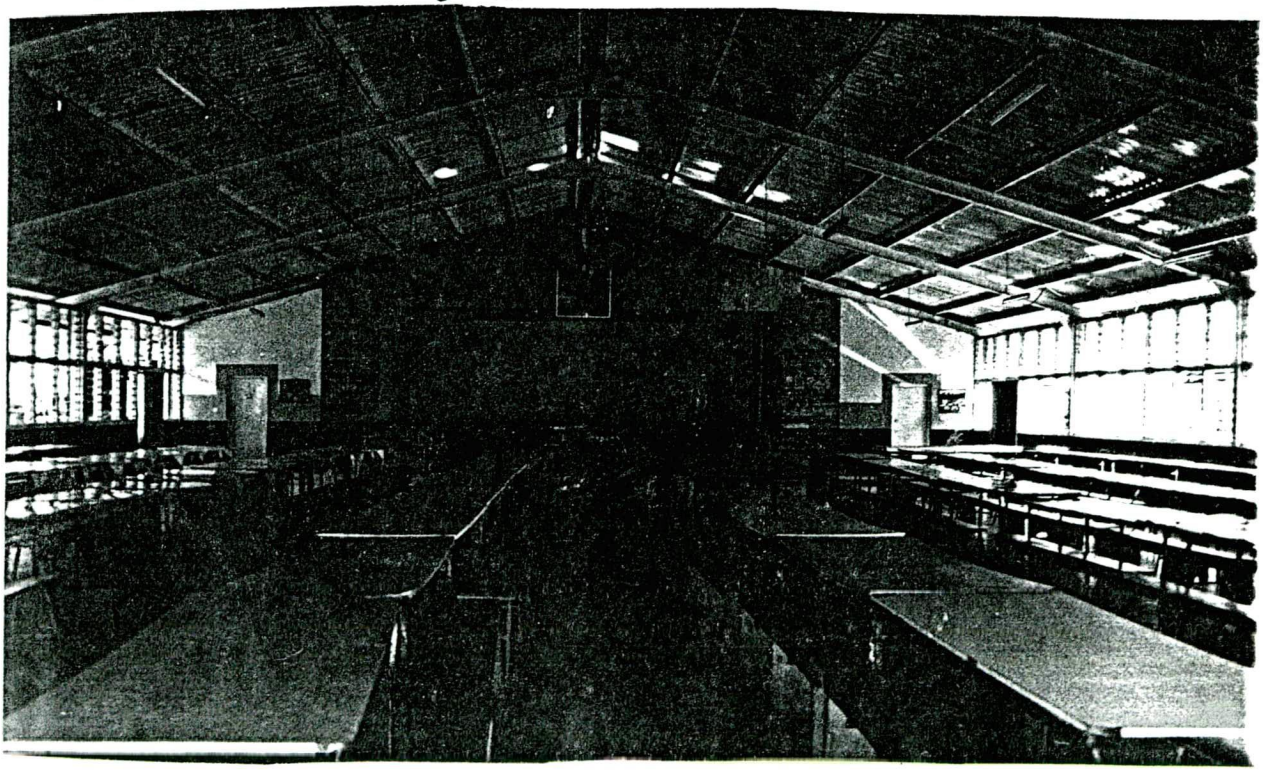


D- Photographies de Mukumu Girls Secondary School

Quelques photographies prises à Mukumu Girls Secondary School, permettent d'avoir une idée de l'état de dégradation matérielle de l'école et des difficiles conditions de vie pous les étudiantes.

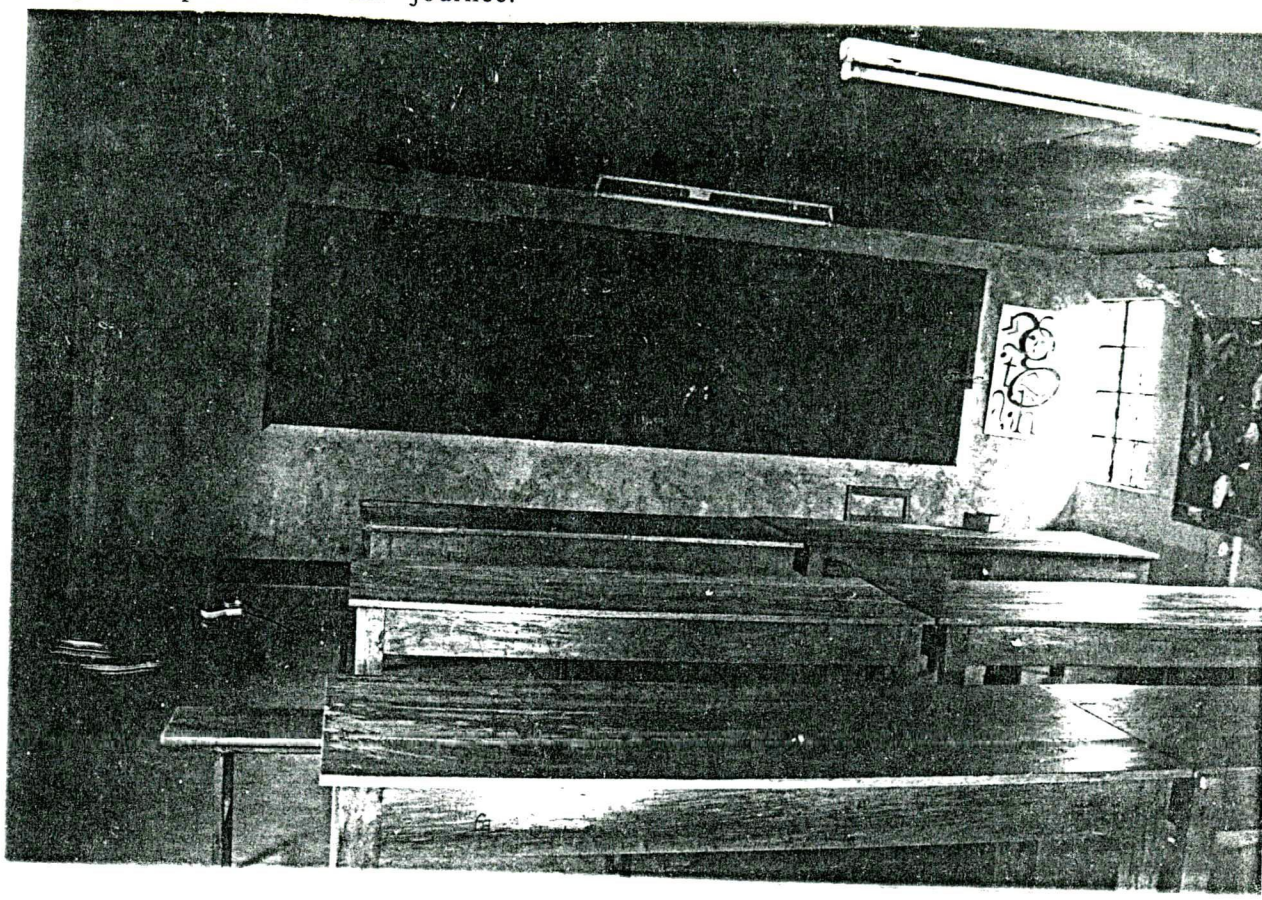


Cuisines de l'école: elles sont très rudimentaires, quelques brasero géants. La nourriture fournie aux élèves est également très simple et peu variée Elle consiste en des plats d'Ugali, c'est l'alimentation de base du Kenya, il s'agit d'une galette de maïs parfois accompagnée de viande ou de poisson avec de la sauce aux légumes.

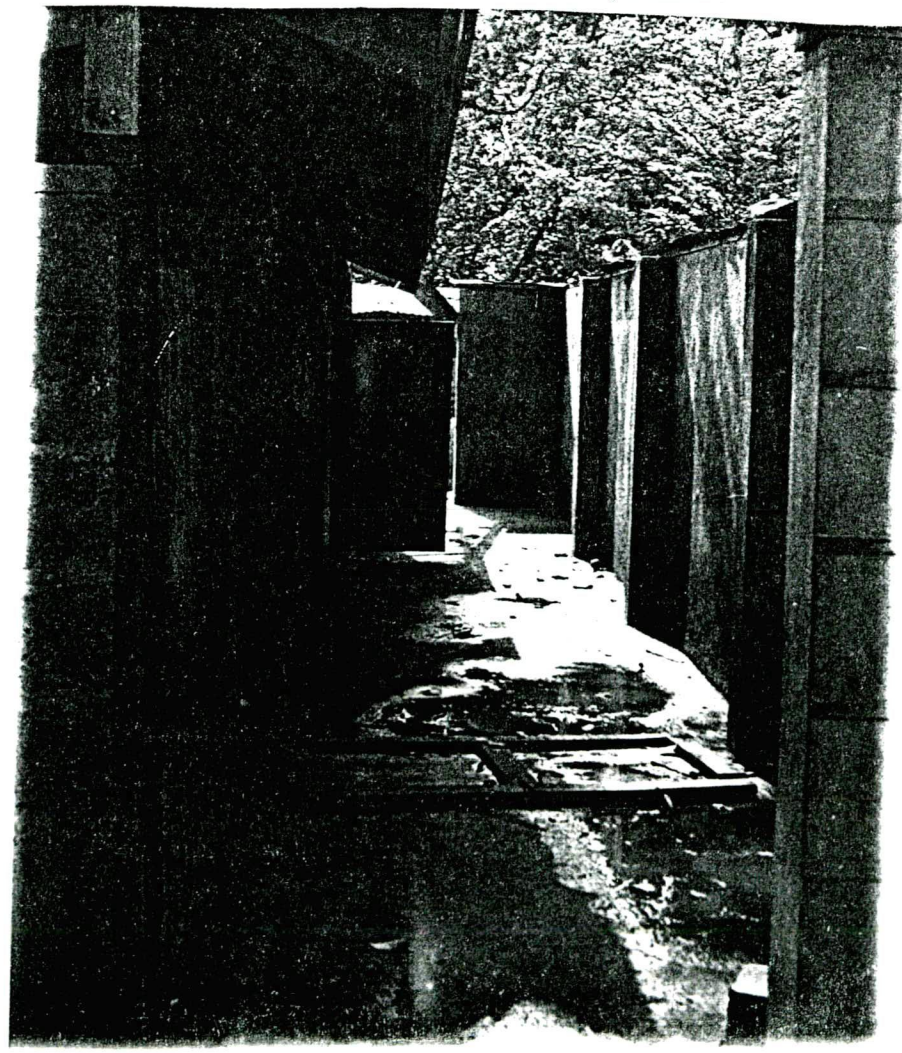


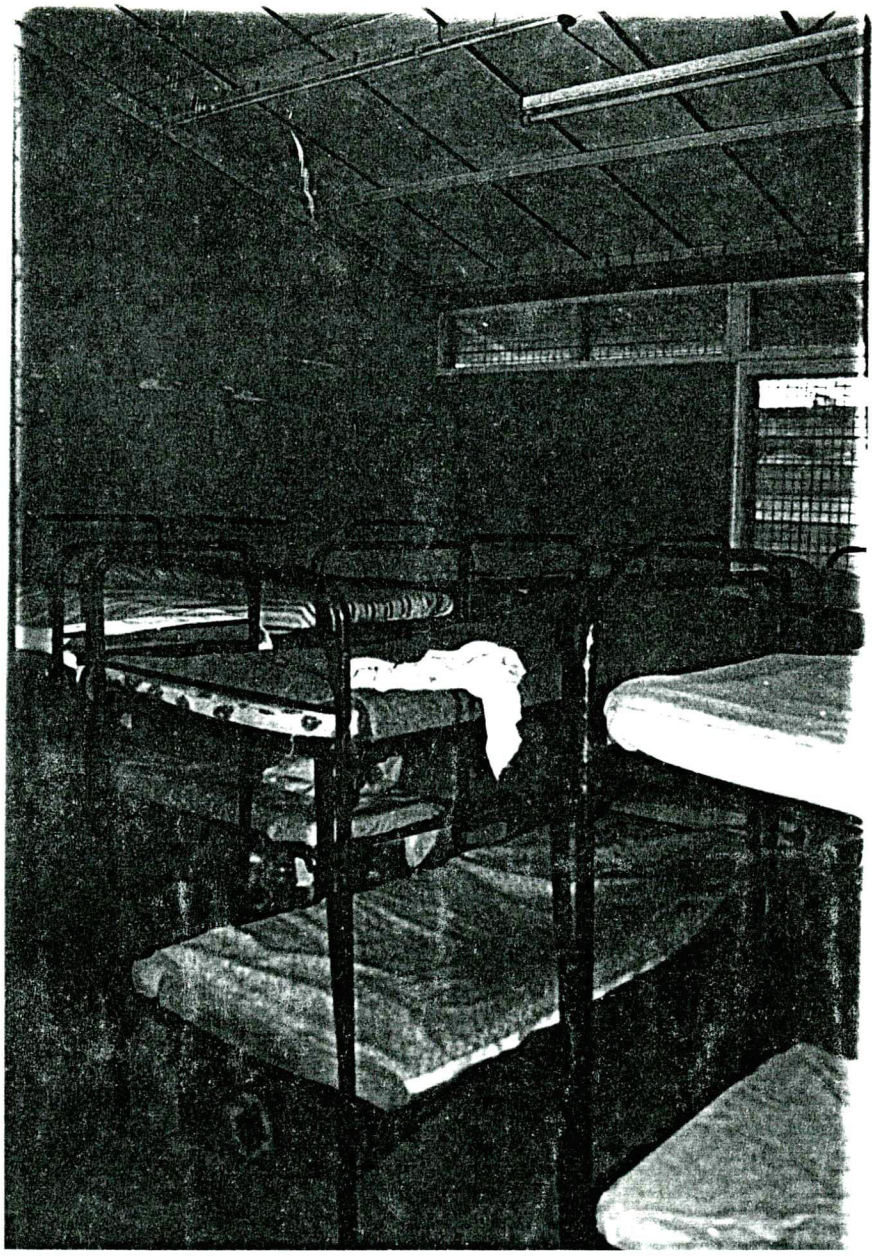
La salle à manger. Construite en 1977, nous sommes frappés par son aspect froid et impersonnel.

Les salles de classes sont petites, les jeunes filles y passent le plus grande partie de leur journée.



Les sanitaires sont dégradés, l'école a des problèmes d'alimentation en eau. Les conditions d'hygiène dans cette école sont loin d'être parfaites.





Les dortoirs. Il est difficile de se faire une idée d'après cette photo. Ils sont surchargés, les lits de fer sont pratiquemment collés les uns aux autres. Il n'y a aucune personalisation de ces lieux.