

L'école française au Vietnam de 1945 à 1975 : de la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle

Thụy Phương Nguyen Nguyễn

▶ **To cite this version:**

Thụy Phương Nguyen Nguyễn. L'école française au Vietnam de 1945 à 1975 : de la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle. Education. Université René Descartes - Paris V, 2013. Français. NNT : 2013PA05H009 . tel-00932439

HAL Id: tel-00932439

https://theses.hal.science/tel-00932439

Submitted on 17 Jan 2014

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.

Université Paris Descartes

École doctorale ED180 : Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés

Laboratoire CERLIS : Centre de Recherche sur les liens sociaux

L'école française au Vietnam de 1945 à 1975

De la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle

Par NGUYỄN Thụy Phương

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation

Dirigée par Rebecca ROGERS

Présentée et soutenue publiquement le 20 septembre 2013

Devant un jury composé de :

Pierre BROCHEUX, Maître de conférences honoraire, Université Paris Diderot

André ROBERT, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2

Marie SALAÜN, Professeure et rapporteuse, Université de Nantes

Philippe SAVOIE, Professeur et rapporteur, Ecole normale supérieure de Lyon

Except where otherwise noted, this work is licensed under
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

Titre : L'école française au Vietnam de 1945 à 1975 : de la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle

Résumé :

Ce travail de recherche historique retrace l'évolution de l'école française au Vietnam de 1945 à 1975, en s'appuyant à la fois sur les archives et sur les témoignages d'anciens élèves et professeurs. Dans l'Indochine coloniale, sous couvert de la « mission civilisatrice », les Français instaurent un système éducatif destiné à produire des subalternes, leur crainte étant de créer des « déclassés » menaçants pour l'ordre colonial. Pourtant, en dépit des résistances officielles, les élites vietnamiennes font entrer leurs enfants dans les lycées français réservés en principe aux Européens, s'appropriant en partie ces établissements.

Après la Seconde Guerre mondiale, le Vietnam s'engage dans la voie de l'indépendance, obligeant les Français à repenser leur doctrine scolaire, qui, après avoir cru un moment que la France resterait « l'éducatrice de l'Indochine », se résolvent à un rôle d'accompagnement via la création d'une mission culturelle. Il n'est plus question de limiter l'accès des Vietnamiens aux lycées français mais au contraire de leur ouvrir les portes pour leur proposer un enseignement de haut niveau. La défaite française de Điện Biên Phủ en 1954, qui voit la France se désengager du Vietnam, accélère la mutation de l'ancien système éducatif colonial. En passant sous la tutelle des Affaires étrangères, l'enseignement français au Vietnam devient un instrument de la diplomatie culturelle. Les Français espèrent qu'une présence culturelle assurée notamment par leurs prestigieux lycées leur garantira une influence déterminante. Au Nord, dans la République Démocratique du Vietnam pro-soviétique, le Lycée Albert-Sarraut devient la seule école occidentale à fonctionner dans un État du bloc communiste, et permet aux Français de conserver en pleine Guerre froide un lien privilégié avec un pays considéré en Occident comme un ennemi. Cette expérience unique s'achève en 1965 faute d'entente entre Français et Nord-Vietnamiens sur la nature du lycée. Au Sud, dans la République du Vietnam nationaliste et pro-américaine, la situation reste plus longtemps favorable aux Français. Les élites vietnamiennes se pressent aux portes des lycées français, gages d'un enseignement de qualité et d'un meilleur avenir pour leurs enfants dans un pays en guerre. Pour les Français, cette attirance pour leurs écoles et pour la culture française leur permet de contrer l'influence grandissante des États-Unis, qui investissent lourdement dans la réforme de l'État sud-vietnamien et notamment dans celle du système éducatif. Cependant, les gouvernements sud-vietnamiens, pour des raisons politiques, décrètent à la fin des années 1960 la nationalisation progressive de ces écoles. Après la réunification en avril 1975, tous les établissements français sont rendus au Vietnam. Telle qu'il est raconté par l'histoire « officielle » des archives, le parcours du système d'enseignement français au Vietnam se termine donc par un échec. Au Nord comme au Sud, les satisfactions qu'en retirent les dirigeants français sont minimales. Les élites vietnamiennes ne se sont pas ralliées aux positions françaises. Culturellement, la francophonie au Vietnam régresse dès les années 1950.

En revanche, pour la centaine d'anciens élèves que nous avons interrogés sur cette période de leur vie, le système d'enseignement français est décrit comme un véritable succès, en dépit de parcours familiaux et scolaires particulièrement tourmentés. Leur perception de l'école française est unanimement positive. Ils ont étudié au sein de ces établissements dans une ambiance pacifique, studieuse et égalitaire. Ils reconnaissent à l'école française un rôle fondamental dans la construction de leur personnalité, ainsi que dans leur réussite personnelle au cours de leur existence. C'est grâce à cette école qu'ils sont devenus des êtres « complets », riches de leur double culture. De leur point de vue, l'école française au Vietnam après la colonisation est une réussite. On voit ici, au travers de cette comparaison entre l'interprétation historique et l'interprétation mémorielle de l'école française au Vietnam entre 1945 et 1975, combien histoire et mémoire sont complémentaires dans notre compréhension du passé.

Mots clés : Vietnam, Indochine, France, diplomatie culturelle, école, lycée, enseignement secondaire, politiques éducatives, colonisation, décolonisation

Title : The French schools in Vietnam from 1945 to 1975 : from the civilizing mission to cultural diplomacy

Abstract :

This historical research traces the evolution of the French schools in Vietnam from 1945 to 1975, drawing from archives and interviews with former students and teachers. In colonial Indochina, under the guise of the "civilizing mission", the French established an educational system designed to produce only subordinates, as they feared that a better education would create individuals likely to threaten the colonial order. Yet, in spite of the resistance of colonial authorities, Vietnamese elites always managed to send their children to the local French schools that were, in principle, open only to Europeans.

After World War II, Vietnam embarked on the path of independence, forcing the French to rethink their educational policy in a country that was no longer a colony. After believing for a while that France would remain "the educator of Indochina", the French accepted to play a supporting role in Vietnamese education through the creation of a cultural mission. There was no longer question of limiting access to French schools: rather, those schools opened their doors wide to Vietnamese students to offer them a high-quality education. The French defeat of Điện Bien Phu in 1954, which resulted in France's political withdrawal from Vietnam, accelerated the transformation of the former colonial education system. Passing under the tutelage of Foreign Affairs, the French schools in Vietnam became an instrument of cultural diplomacy. The French hoped that their continuing cultural presence, and particularly their prestigious *lycées*, would grant them a decisive influence in Vietnamese affairs. In the North, in the pro-Soviet Democratic Republic of Vietnam, the Lycée Albert-Sarraut became the only western school to operate in a communist nation, allowing the French to maintain a special relationship with a country that the West considered as an enemy. This unique experience was terminated in 1965 due to lack of agreement between the French and the North Vietnamese on the nature of the school. In the South, in the nationalist, pro-American Republic of Vietnam, the situation remained favorable to the French. Vietnamese elites rushed the gates of French schools, which promise them a quality education and a better future for their children in a war-torn country. For the French, the attractiveness of their schools and of French culture allowed them to counter the growing influence of the United States, who were then pushing ahead with reform, especially in the Vietnamese educational system. Nevertheless, the South Vietnamese government, for political reasons, decreed in the late 1960s the gradual nationalization of the French school system. After the Reunification of April 1975, all French schools were returned to the Vietnamese state. As told by the "official" history described in the archives, the story of the French educational system in Vietnam ends in failure. In both North and South Vietnam, French efforts in cultural diplomacy in Vietnam came to naught. Not only the Vietnamese elites did not concur with the French political positions, but the prominence of French language and culture actually decreased in Vietnam from the 1950s onwards.

However, the hundred or so alumni we have interviewed about this period of their lives have described the French school system as a success. Their perception of the French schools is overwhelmingly positive, in spite of all of the personal difficulties and travails caused by the wars. They enjoyed the peaceful, studious and egalitarian atmosphere of the lycées. Today, they praise the fundamental role that these schools played in the construction of their personality and in their lifetime achievements. This schooling made them fully realized human beings, possessors of a rich dual culture. From their point of view, the French schools in postcolonial Vietnam were successful. Through this comparison between the historical and memorial perception of the French educational system in Vietnam between 1945 and 1975, we see how history and memory complement each other for our better understanding of the past.

Keywords : Vietnam, Indochina, France, cultural diplomacy, school, high school, secondary education, educational policies, colonization, decolonization

Pour mes grands-pères,
dont les destins si différents ont été façonnés
par l'histoire du Vietnam.

Pour mon père,
qui m'a formée intellectuellement.

Pour mon mari,
avec qui j'ai eu tant de discussions et de réflexions
où nous avons découvert ensemble notre Vietnam
à travers son Histoire et son peuple.

Pour les anciens professeurs et les anciens élèves des lycées français,
dont les vies témoignent des soubresauts de l'histoire du Vietnam
de la seconde moitié du XX^{e} siècle.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à adresser mes remerciements les plus profonds à ma directrice de thèse, Madame Rebecca Rogers. Sans son orientation, sa rigueur et son suivi attentif, cette thèse n'aurait pu prendre le sens et la forme qu'elle a aujourd'hui. Ses qualités humaines ont fait de mes quatre années de thèse une période fructueuse, enrichissante et même agréable malgré un travail de recherche et de rédaction intensif. Au cours de ces années sous sa direction, elle m'a fait découvrir le monde universitaire, nouvel horizon qui pourrait être mon avenir professionnel.

Je tiens à remercier les professeurs qui m'ont guidé pendant mes années doctorales : M. Trịnh Văn Thảo, qui m'a fait découvrir le fonds d'archives sur le Baccalauréat 1954-1955 au Vietnam, et a été à l'origine de mes réflexions pour le doctorat ; M. Pierre Brocheux, pour son accueil chaleureux lors de nos entretiens, pour ses recommandations décisives pour contacter le réseau d'anciens élèves, et pour les livres essentiels qu'il m'a offerts pour mes recherches ; M. André Chervel, pour ses conseils méthodologiques et ses orientations thématiques ; M. Nguyễn Thế Anh, pour ses orientations bibliographiques très riches et mises à jour ; Mme Régine Sirota, pour ses conseils de lectures sur la mémoire des Juifs, livres qui ont nourri mes réflexions sur l'histoire et la mémoire.

Aux anciens professeurs et anciens élèves qui m'ont fait confiance pour partager leurs souvenirs et les témoignages de leur jeunesse ou de leur vie entière, recevez de ma part tout mon respect et toute ma reconnaissance. Je garde en moi, pour toujours, les moments chargés d'émotions de nos entretiens. Grâce à vous, j'ai eu le privilège de dialoguer avec une partie du passé du Vietnam. Je remercie tout particulièrement M. Georges Nguyễn Cao Đức qui a consacré son temps et son énergie pour me présenter à ses réseaux d'anciens élèves, et M. Robert Trần Văn Đôn pour ses encouragements et les ouvrages qu'il m'a offerts.

Mes travaux de dépouillement d'archives n'auraient pu être efficaces sans l'aide et les conseils des archivistes, Mesdames Cù Thị Dung (Archives vietnamiennes Centre N°2), Lucette Vachier (Archives nationales d'Outre-mer) et Anne-Sophie Cras (Archives diplomatiques de Nantes). Qu'elles reçoivent ici mes remerciements les plus sincères.

Je remercie chaleureusement mes amis qui ont contribué à l'avancement de cette thèse. La thèse de Pierre Journoud m'a richement inspiré. L'aide efficace d'Aurélien Berthou m'a permis de maitriser les méthodologies en sociologie. Les lectures attentives et constructives de Pierre Guidi et d'Ophélie Rillon ont amélioré la rédaction de certains de mes chapitres de thèse. Et l'encouragement incessant de Louise Kaiser a renforcé mon énergie, sachant qu'elle est dans le même « combat » que moi.

Toute ma reconnaissance à mes parents et à Gilles : sans leur encouragement, leur soutien, leur dévouement et leurs sacrifices, particulièrement ces derniers mois, je n'aurais pas eu l'énergie et la motivation pour mener à terme ces travaux. Ma petite Laureline et mon petit Loïc, leur énergie, leurs sourires, voire leurs cris ont été des moteurs indispensables pour me pousser quotidiennement à l'achèvement de cette thèse.

Table des matières

REMERCIEMENTS **7**

TABLE DES MATIÈRES **9**

LISTE DES FIGURES **14**

LISTE DES TABLEAUX **14**

NOTE LIMINAIRE **15**

ABRÉVIATIONS **17**

IMPLANTATION DES PRINCIPAUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU VIETNAM ENTRE 1945 ET 1975 ..... **18**

INTRODUCTION **19**

1. A la recherche d'une histoire oubliée **19**

2. Une historiographie en évolution **24**

3. La reconversion diplomatique d'un enseignement colonial **31**

4. Une histoire des élèves **32**

CHAPITRE 1 : L'ENSEIGNEMENT AU VIETNAM SOUS LA COLONISATION **37**

1. Le contexte colonial **37**

2. Mission civilisatrice et idéologies éducatives **39**
2.1. Aux sources de la mission civilisatrice 39
2.2. Assimilation et association 49
2.3. L'éducation, « arme à deux tranchants » 54

3. La colonisation à la recherche de son école : 1860-1916 ..... **62**
3.1. L'éducation traditionnelle au Vietnam 62
3.2. Le temps des expériences 64
3.3. La création de l'enseignement franco-indigène 66
3.4. La concurrence des mouvements modernistes 69
3.5. Un enseignement colonial encore en devenir 70

4. La maturité de l'école indochinoise : 1917-1930 ..... **72**
4.1. Le temps des réformes 72
4.2. Bilan et réactions 80

5. La crise de l'école coloniale : 1930-1939 ..... **85**
5.1. Le temps des crises 85
5.2. Le développement de l'enseignement élémentaire et primaire 88
5.3. L'irréductible enseignement secondaire 90
5.4. Démantèlement et reconstruction de l'enseignement supérieur 93
5.5. La hantise du « chômage intellectuel » 94
5.6. Les demandes des élites indochinoises 96

6. Révolution Nationale et enseignement colonial : 1940-1945 ..... **98**
6.1. La Révolution Nationale en Indochine 98

6.2. Politique éducative 103

7. L'héritage éducatif de la colonisation en Indochine 109
7.1. La légende rose 110
7.2. La légende noire 118
7.3. L'enseignement secondaire au cœur des contradictions coloniales 123

CHAPITRE 2 : DE LA MISSION CIVILISATRICE À LA MISSION CULTURELLE 125

1. Une ère nouvelle 125

2. L'épreuve de la réalité vietnamienne : 1945-1946 126
2.1. Repenser l'Empire 126
2.2. Le Vietnam sans la France 129
2.3. La paix manquée 132
2.4. Recréer un système éducatif ? 136
2.5. Des objectifs culturels divergents 146

3. L'espoir de l'Union Française : 1947-1949 151
3.1. A la recherche de nouvelles institutions 151
3.2. La situation de l'enseignement français 152
3.3. Le programme d'action culturelle de 1948 163
3.4. Les accords et la convention de 1949 165

4. Un changement de mission : 1950-1954 170
4.1. Fin d'une guerre, fin d'une époque 170
4.2. Vers une politique culturelle post-coloniale 173
4.3. Evolution de la situation scolaire 183
4.4. Une école française diverse 195
4.5. Evolutions pédagogiques 209
4.6. A la veille de Điện Biên Phủ 215

CHAPITRE 3 : UN LYCÉE FRANÇAIS EN TERRE COMMUNISTE 217

1. Une situation singulière 217

2. La culture, otage de la politique 218
2.1. La mission impossible de Jean Sainteny 218
2.2. Un Cheval de Troie culturel 223
2.3. Des négociations au cas par cas 227

3. La fin des institutions scientifiques et culturelles 232
3.1. L'École Française d'Extrême-Orient 232
3.2. Les institutions médicales 233
3.3. Les écoles françaises 236

4. La vietnamisation du Lycée Albert-Sarraut 238
4.1. Un nouveau statut 238
4.2. Des familles partagées 239
4.3. Des enseignants français volontaires 242
4.4. Les transformations idéologiques 244
4.5. Une décennie de tensions 256
4.6. Après le lycée, le destin douloureux des élèves d'Albert-Sarraut 271

5. Le « pont de lianes » 281

CHAPITRE 4 : DE LA MISSION CULTURELLE À LA DIPLOMATIE CULTURELLE 285

1. Un jeu tripartite : France, Vietnam, États-Unis 285
1.1. Le retrait politique de la France 285

1.2. Face au nationalisme 287
1.3. La France bouc émissaire 290
1.4. Un acteur diplomatique mineur 291

2. Une diplomatie culturelle française à l'épreuve 292
2.1. L'avènement de la diplomatie culturelle française 292
2.2. Les attitudes françaises au Sud-Vietnam 295
2.3. Le divorce franco-vietnamien 308
2.4. La concurrence américaine 328

3. L'école, actrice majeure de la présence culturelle 351
3.1. Une Mission à redéfinir 351
3.2. La tutelle des Affaires étrangères 354
3.3. Des accords introuvables 362
3.4. La réorganisation du réseau scolaire 366
3.5. Les enseignants 386
3.6. Les autres outils de la diplomatie culturelle française 416
3.7. Le démantèlement du système scolaire français 435

4. Derniers espoirs avant la chute 440

PARTIE 5 : SOUFRE, SEL ET MERCURE 445

1. Une histoire objective de la subjectivité 445
1.1. Les enjeux du témoignage 445
1.2. Des mémoires individuelles à la mémoire collective 447
1.3. Approche biographique et récit de vie 448

2. Recueil des témoignages 450
2.1. Relation avec les témoins 450
2.2. Déroulement des entretiens 453

3. Environnement familial et choix de la scolarité française 456
3.1. Un milieu socioculturel privilégié 456
3.2. Une francophilie culturelle 465
3.3. L'école française, un pari sur l'avenir 471

4. Des parcours familiaux et scolaires tourmentés 477

5. Environnement scolaire 484
5.1. Un monde à part 484
5.2. La politique intra muros 487
5.3. Travail et discipline 504
5.4. Relations avec les enseignants 511
5.5. Relations entre élèves 523
5.6. Un environnement multiculturel 532

6. Perceptions rétrospectives de l'enseignement français 544
6.1. Un pont entre deux cultures 545
6.2. La base initiale d'une vie 556

7. Regards croisés entre Maghreb et Vietnam 566

8. Le présent du passé 576

CONCLUSION 579

1. De la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle 579

2. Continuités et ruptures de la décolonisation culturelle 583

3. Perspectives pour une histoire de la décolonisation culturelle du Vietnam 587
3.1. Des questions historiques en suspens 587
3.2. Aspects pédagogiques 588
3.3. Perspectives prosopographiques 589
3.4. Genre et interculturalité 590
3.5. Perspectives comparatives, interculturelles et transnationales 591

SOURCES ORALES ET ÉPISTOLAIRES 593

Anciens élèves 593

Anciens professeurs 595

ARCHIVES 597

1. Archives françaises 597
1.1. Archives nationales d'outre-mer 597
1.2. Centre des archives diplomatiques de La Courneuve 599
1.3. Centre des archives diplomatiques de Nantes 608

2. Archives vietnamiennes 610
2.1. Archives nationales du Vietnam, Centre N° 2 (Ho-Chi-Minh-ville) 610
2.2. Archives nationales du Vietnam, Centre N° 3 (Hanoï) 611

3. Archives américaines 612
3.1. The Vietnam Center and Archive 612
3.2. USAID 613

4. Archives de l'UNESCO 614

SOURCES IMPRIMÉES 615

1. Colonisation française 615
1.1. Fondements médicaux et sociaux 615
1.2. Théorie et pratique de la colonisation 615

2. Indochine (jusqu'en 1954) 617
2.1. Colonisation 617
2.2. Enseignement et culture 619

3. Vietnam (à partir de 1955) 621
3.1. Presse vietnamienne 621
3.2. Presse américaine 621
3.3. Presse française 622

4. Textes et discours officiels 623
4.1. Indochine (jusqu'en 1954) 623
4.2. France (à partir de 1955) 627

5. Mémoires et récits de vie 629

SITOGRAPHIE 638

1. Amicales d'anciens élèves des lycées français du Vietnam 638
2. Autres lycées 638
3. Bibliothèques et archives 638

BIBLIOGRAPHIE 639

1. Méthodologie et techniques d'enquête 639

2. Histoire et mémoire 640

3. Sociologie et interculturalisme 641

4. Histoire de la colonisation 642

5. Histoire du Vietnam 644
5.1. Textes et ouvrages généraux 644
5.2. Colonisation 645
5.3. Décolonisation et guerres 647
5.4. Société et culture 649

6. Histoire de la diplomatie culturelle 651

7. Enseignement et culture 653
7.1. Textes et ouvrages généraux 653
7.2. Enseignement français et langue française à l'étranger et dans les colonies (hors Vietnam) 654
7.3. Enseignement et culture dans le Vietnam précolonial et colonial 655
7.4. Enseignement et culture dans le Vietnam après 1945 657

ANNEXES 659

Annexe 1 : Méthodologie 659
1. Techniques d'enquête 659
2. Choix des témoins 661
3. Analyse thématique 663

Annexe 2 : Guides d'entretien et questionnaires 666
1. Guide d'entretien avec les anciens élèves 666
2. Guide d'entretien avec les anciens professeurs 666
3. Questionnaire destiné aux anciens élèves 667
4. Questionnaire destiné aux anciens professeurs 669

Annexe 3. Chronologie 672

Annexe 4. Historique des lycées français du Vietnam 677
1. Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau (Saïgon) 677
2. Lycée Yersin (Đà Lạt) 678
3. Lycée Marie-Curie (Saïgon) 678
4. Lycée Albert-Sarraut (Hanoi) 679
5. Lycée Blaise-Pascal (Đà Nẵng) 680
6. Collège français de Nha Trang 680
7. Collège Fraternité (Saïgon) 681

Annexe 5. Notices biographiques 682

Annexe 6. Extraits de documents d'archives 693
1. Indochine 693
2. Sud-Vietnam 697
3. Nord-Vietnam 702

Liste des figures

Figure 1. Nombre de bacheliers de 2e partie du Lycée Albert-Sarraut en 1934, 1936 et 1940 91
Figure 2. Effectifs de l'enseignement primaire franco-indigène public de 1919 à 1943 111
Figure 3. Effectifs de l'enseignement primaire supérieur, secondaire et professionnel public de 1925 à 1943 112
Figure 4. Effectifs par spécialité de l'Université Indochinoise de 1917 à 1944 112
Figure 5. Pourcentage de filles dans l'enseignement public par pays de l'Indochine en 1943 114
Figure 6. Pourcentage de filles dans l'enseignement public de 1923 à 1943 114
Figure 7. Effectifs des lycées français et répartition des élèves par origine de 1924 à 1944 115
Figure 8. Effectifs de l'Université de Hanoï et répartition des étudiants par origine de 1939 à 1944 117
Figure 9. Effectifs de l'enseignement public franco-indigène en 1943 120
Figure 10. Effectifs totaux de l'enseignement privé de 1923 à 1943 121
Figure 11. Effectifs du primaire supérieur et du secondaire dans le public et le privé de 1929 à 1943 121
Figure 12. Effectifs des examens français et des cycles primaire et secondaire en Indochine de 1950 à 1953 . 188
Figure 13. Effectifs par origine des élèves du primaire français en 1953 198
Figure 14. Effectifs par origine des élèves du secondaire français en 1953 198
Figure 15. Origines socioprofessionelles des bacheliers vietnamiens de 1954 et 1955 203
Figure 16. Origines socioprofessionelles des bacheliers vietnamiens de 1954 et 1955 selon le sexe 205
Figure 17. Taux de filles par classe et région en 1953 208
Figure 18. Choix de 1ère langue étrangère des élèves du secondaire vietnamien de 1958 à 1970 310
Figure 19. Budget de la Mission culturelle de 1955 à 1972 362
Figure 20. Effectifs des établissements publics français de 1952 à 1973 384
Figure 21. Effectifs des écoles françaises publiques et des écoles vietnamiennes de 1954 à 1973 386
Figure 22. Effectifs des enseignants de 1954 à 1971 (dont enseignement supérieur après 1956) 387
Figure 23. Pourcentages d'enseignants auxiliaires en primaire et secondaire de 1954 à 1962 389
Figure 24. Salaires des enseignants français au Sud-Vietnam en janvier 1959 394
Figure 25. Evolution des effectifs d'étudiants vietnamiens à l'étranger 428

Liste des tableaux

Tableau 1. Effectifs de l'enseignement public de 1919 à 1930 (hors écoles de pagode) 78
Tableau 2. Effectifs de l'enseignement franco-indigène de 1931 à 1939 (inclut les écoles de pagode) 88
Tableau 3. Effectifs de l'enseignement franco-indigène de 1940 à 1943 104
Tableau 4. Effectifs de l'enseignement public français en Indochine de 1948 à 1953 184
Tableau 5. Écoles et effectifs de l'enseignement public français en Indochine en juin 1950 184
Tableau 6. Enseignement public français en Indochine en juin 1953 186
Tableau 7. Effectifs des élèves des écoles privées en Indochine en 1950 192
Tableau 8. Écoles et effectifs de l'enseignement privé français en Indochine en 1953 193
Tableau 9. Origine des élèves du Lycée Chasseloup-Laubat en 1946 196
Tableau 10. Effectifs des bacheliers de 1954 et 1955 catégorie socioprofessionnelle du père 202
Tableau 11. Effectifs des bacheliers de 1954 et 1955 par catégorie socioprofessionnelle de la mère 203
Tableau 12. Effectifs d'élèves filles en valeurs absolues et en pourcentage des effectifs en 1953 206
Tableau 13. Taux de filles par classe et région en 1953 209
Tableau 14. Effectifs du Lycée Albert-Sarraut de juin 1954 à septembre 1956 240
Tableau 15. Effectifs du Lycée Albert-Sarraut de septembre 1956 à décembre 1962 241
Tableau 16. Effectifs des enseignants du Lycée Albert-Sarraut de 1956 à 1962 244
Tableau 17. Écoles et effectifs de l'enseignement public français au Sud-Vietnam en juin 1956 368
Tableau 18. Traitements en francs d'un professeur certifié célibataire dans 5 pays en février 1959 394
Tableau 19. Écoles et effectifs de l'enseignement public français au Sud-Vietnam en avril 1966 436
Tableau 20. Écoles et effectifs de l'enseignement public français au Sud-Vietnam en 1970 438
Tableau 21. Nombre de témoins par période, sexe, origine familiale, et résidence actuelle 663

Note liminaire

Utilisation des mots et noms vietnamiens

Dans le travail qui suit, les mots et les noms vietnamiens seront écrits en *quốc ngữ*[1], à l'exception de quatre toponymes passés dans le français courant : Vietnam[2] (*Việt Nam*), Hanoï (*Hà Nội*), Saïgon (*Sài Gòn*) et Hô-Chi-Minh-Ville (*Thành phố Hồ Chí Minh*). Les autres toponymes (Danang/Tourane, Huê, Dalat, Haiphong etc.) seront en quốc ngữ (*Đà Nẵng*, *Huế*, *Đà Lạt*, *Hải Phòng*) ainsi que les noms de personnes. En revanche, nous laisserons les noms propres dans leur graphie originale quand ils sont inclus dans les citations ou quand ils font partie de noms d'établissements ou d'organisations (« Collège de Haiphong »).

Nous adopterons la présentation vietnamienne des noms de personne, selon laquelle le patronyme (*họ*) précède les autres éléments du nom, à savoir le nom intercalaire (*tên đệm*) et le prénom (*tên*)[3], comme dans Trần (*họ*) Đức (*tên đệm*) Thảo (*tên*). Cette convention sera suivie à la fois dans le texte et dans les références bibliographiques[4]. Nous suivrons la convention vietnamienne consistant à employer le *tên* (et parfois le couple *tên đệm* + *tên*) et non le *họ* pour faire référence à une personne, y compris dans un contexte formel, quand on ne souhaite pas utiliser le nom complet. Ainsi, nous utiliserons « Diệm » (prénom) pour faire référence à Ngô Đình Diệm et non pas « Ngô » (patronyme).

En quốc ngữ, la lettre D se prononce Z, le son D français étant écrit Đ. Ngô Đình Diệm se prononce donc (approximativement) « Ngo Din Ziem ».

Noms de pays

Dans le chapitre de notre travail traitant de l'époque coloniale, le terme « Indochine » décrit la réunion des cinq « pays » : Tonkin, Annam, Cochinchine, Laos et Cambodge. De même, nous utiliserons dans ce contexte les noms de Tonkin, Annam et Cochinchine plutôt

[1] Traduit en français par le terme *langue nationale*, le quốc ngữ est la transcription en caractères latins de la langue vietnamienne, qui était écrite par les élites en sinogrammes (chữ nôm) depuis le X^e^ siècle. Le quốc ngữ a été développé à des fins d'évangélisation par des missionnaires portugais au XVI^e^ siècle et perfectionné au XVII^e^ siècle par le jésuite Alexandre de Rhodes. Il n'a cependant commencé à se diffuser massivement que sous la colonisation française, qui l'a utilisé pour contrer le monopole culturel confucéen sino-vietnamien et saper l'autorité de la classe des lettrés.

[2] Les transcriptions françaises des toponymes et patronymes vietnamiens sont très variables. En particulier, *Việt Nam* se transcrit en *Viêtnam*, *Viêt Nam*, *Vietnam*, *Viet Nam*, *Viet-Nam*, *Viêt-Nam*, *Viêt-nam*… Nous avons retenu *Vietnam*, qui est la graphie la plus simple et celle qui tend à s'uniformiser actuellement en français (elle est utilisée par exemple par l'Ambassade du Vietnam en France). *Sài Gòn* a été transcrit *Saigon* jusqu'aux années 1920, puis s'est écrit *Saïgon* ensuite. *Hà Nội* se transcrit *Hanoï* ou *Hanoi*.

[3] « Nguyễn » est de loin le patronyme le plus fréquent (environ 40% de la population). « Thị » était le *tên đệm* quasi-unique pour les femmes, mais cet usage tend à diminuer.

[4] Les normes bibliographiques favorisent généralement les formes patronymiques occidentales, engendrant des confusions dès qu'il s'agit d'inclure des patronymes asiatiques.

que leurs équivalents contemporains Bắc Bộ, Trung Bộ et Nam Bộ. Il faut noter que la confusion est fréquente dans les sources coloniales entre l'Indochine administrative et l'Indochine vietnamophone (qui n'a alors pas de nom propre, étant découpée en trois pays supposés distincts). Quand nous parlerons de l'Indochine vietnamophone coloniale, nous utiliserons le nom de « Vietnam ». De même, nous emploierons le nom de « Vietnamiens » pour désigner les habitants du Vietnam colonial ou postcolonial, sauf quand les textes coloniaux font référence de façon non ambigüe aux habitants de l'Indochine, auquel cas nous emploierons le terme « Indochinois » (qui regroupe donc Vietnamiens, Laotiens et Cambodgiens).

A partir de 1955, le Vietnam est coupé en deux pays distincts, la République Démocratique du Viêt-Nam (RDVN) au Nord et la République du Viêt-Nam (RVN) au Sud. Ces acronymes proches pouvant prêter à confusion, nous emploierons souvent les termes de Nord-Vietnam et Sud-Vietnam.

Abréviations

AEJJR : Amicale des anciens élèves du Lycée Jean-Jacques-Rousseau

ANOM : Archives nationales d'outre-mer (à Aix-en-Provence)

ANVN : Archives nationales du Vietnam

BP : Lycée Blaise Pascal (Đà Nẵng)

CADC : Centre des archives diplomatiques de La Courneuve

CADN : Centre des archives diplomatiques de Nantes

CO : Couvent des Oiseaux (Hanoï, Saïgon et Đà Lạt)

DGACT : Direction Générale de l'Action Culturelle et Technique

DGIP : Direction Générale de l'Instruction Publique

DGRCST : Direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques

EFEO : École Française d'Extrême-Orient

FNL : Front National de Libération

HCMV : Ho-Chi-Minh-Ville

JJR : lycée Jean-Jacques-Rousseau (Saïgon)

LCL : Lycée Chasseloup-Laubat (Saïgon)

LMC : Lycée Marie-Curie (Saïgon)

LAS : Lycée Albert-Sarraut (Hanoï)

LY : Lycée Alexandre-Yersin (Đà Lạt)

MAE : Ministère des Affaires étrangères

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MRP : Mouvement républicain populaire

PMSI : Populations montagnardes du Sud-Indochinois

RDVN: République démocratique du Vietnam (Nord-Vietnam à partir de 1954)

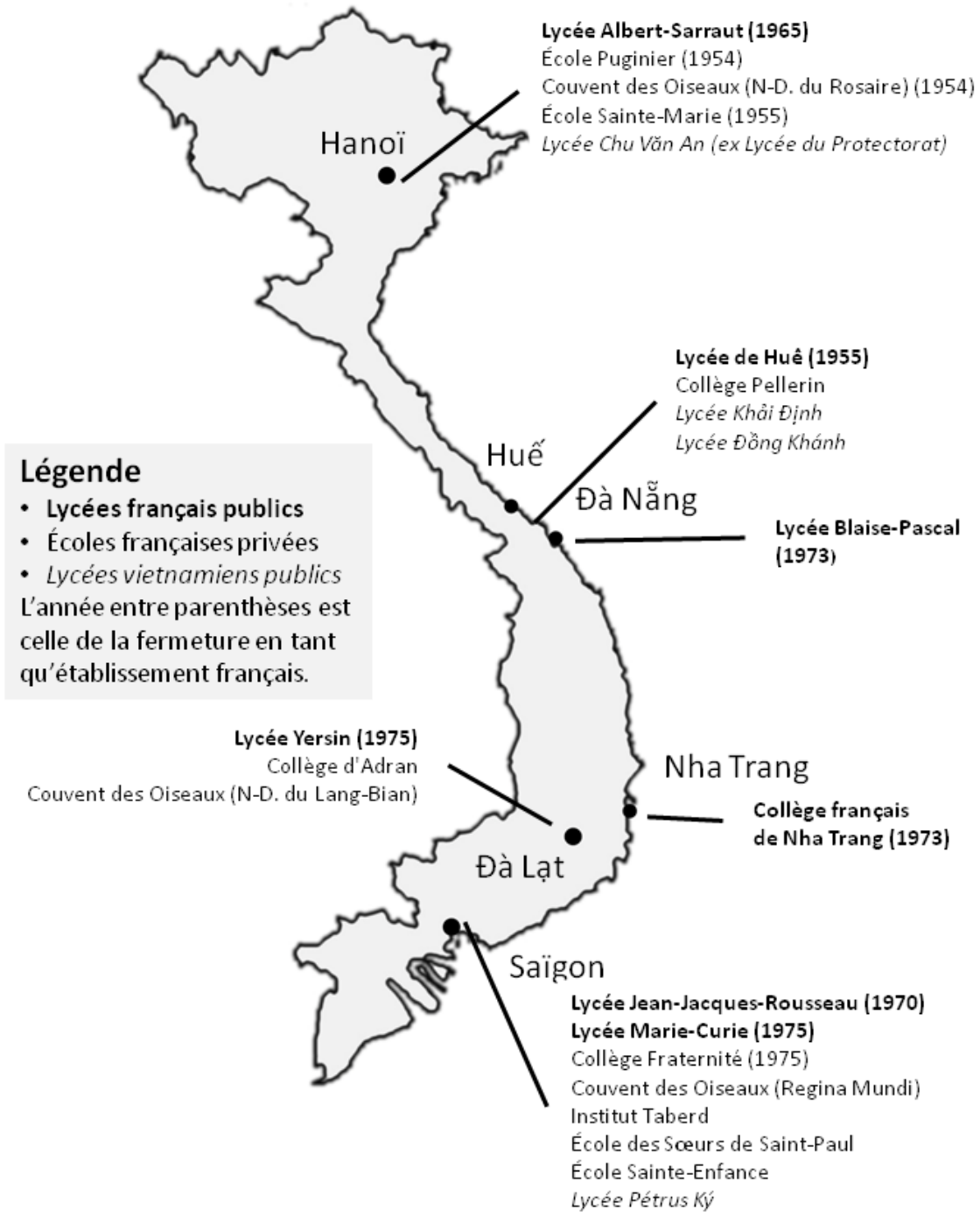
RVN: République du Vietnam (Sud-Vietnam de 1955 à 1975)

SFIO : Section française de l'Internationale ouvrière

VCA : The Vietnam Center and Archive (Texas Tech University)

VSNA : Volontaire du Service National Actif

Implantation des principaux établissements scolaires au Vietnam entre 1945 et 1975



Introduction

1. A la recherche d'une histoire oubliée

De 1945 à 1975, plusieurs dizaines de milliers de jeunes Vietnamiens ont étudié sur les bancs des lycées français du Vietnam. Pour les uns, cette scolarité s'est déroulée pendant la Guerre d'Indochine alors que la France, évincée du Vietnam en 1945 par les Japonais, s'accroche à une idée coloniale en perdition. D'autres ont vécu leur adolescence dans le Sud-Vietnam d'après 1954, où la présence française, bien que réduite, est contestée dans la rue et dans les discours des nationalistes au pouvoir. D'autres encore, enfin, ont été scolarisés dans le Nord-Vietnam révolutionnaire, en pleine Guerre froide, au sein du seul établissement scolaire occidental fonctionnant dans un pays communiste.

Aux côtés d'une minorité de jeunes Français, ces élèves ont acquis une culture transmise par l'école française. Ils ont appris la littérature, la philosophie, l'histoire et la géographie, les mathématiques et les sciences naturelles, selon des programmes identiques ou presque à ceux de la métropole. Comme leurs condisciples de métropole, bon nombre de ces jeunes Vietnamiens ont préparé le Baccalauréat français, mais avec une angoisse supplémentaire : l'échec, en leur fermant les portes des études à l'étranger, pouvait les envoyer sur les champs de bataille de la Guerre d'Indochine ou de la Guerre du Vietnam. Nombre d'entre eux sont partis en exil, par choix ou par nécessité, et vivent aujourd'hui en Europe, en Amérique du Nord ou en Australie, où ils sont devenus médecins, chercheurs, professeurs, ingénieurs, informaticiens, hauts fonctionnaires, peintres, musiciens, écrivains… Certains sont célèbres, comme l'astrophysicien Trịnh Xuân Thuận, ou le sont restés, comme le musicien et compositeur Trịnh Công Sơn, dont tout Vietnamien connait le répertoire. « Produits » de circonstances historiques uniques, ils sont souvent parfaitement francophones ou anglophones, amateurs de culture asiatique et de culture occidentale, et particulièrement de culture française.

Ces Vietnamiens ont été éduqués dans le Vietnam postcolonial, ce terme étant pris ici dans son sens chronologique. La notion de « postcolonial » est assez complexe dans le cas du Vietnam. La France est déchue de son rôle de colonisateur par les Japonais le 9 mars 1945, une indépendance toute relative étant alors déclarée. Pour les Vietnamiens d'aujourd'hui, l'indépendance commence officiellement avec la proclamation de la République Démocratique du Vietnam par Hồ Chí Minh le 2 septembre 1945. Il est donc pertinent de faire débuter le Vietnam postcolonial en 1945. Mais, d'un autre côté, les Français maintiennent durant la Guerre d'Indochine une administration civile dans les zones sous leur contrôle, où se succèdent des régimes à l'autonomie limitée (République de Cochinchine en 1946, Gouvernement central provisoire du Viêt Nam en 1948, État du Viêt Nam

« indépendant » en 1949). La volonté française n'est pas de rétablir les structures coloniales mais d'établir un nouveau rapport – « néocolonial » au sens étymologique – où la France reste dominante. Ce n'est qu'après les Accords de Genève de 1954 et l'engagement de la France de ne plus s'ingérer dans les affaires des pays de l'ex-Indochine que l'on peut considérer la page coloniale comme définitivement tournée. De ce point de vue, le postcolonial vietnamien débute en 1954. Cette ambivalence fait partie des thèmes traités dans ce travail, la période 1945-1954 étant pour les autorités françaises une époque de remise en question de leur relation avec les pays de l'ancienne Indochine française.

L'existence même de ces élèves et la persistance d'un enseignement français dans le Vietnam postcolonial ont été largement oubliées par la recherche historique, de quelque domaine que ce soit – histoire du Vietnam, histoire de l'éducation (française ou vietnamienne), histoire de la décolonisation, histoire de la diplomatie française ou histoire de la francophonie. Les noms des lycées français sont aujourd'hui pratiquement inconnus et la présence culturelle et éducative française dans le Vietnam de cette époque n'est que très rarement mentionnée, réduite au mieux à une note de bas de page dans les articles, les livres d'histoire et les biographies. En exagérant à peine, on pourrait dire que seules les personnes qui ont vécu cet enseignement, comme élèves ou comme professeurs, connaissent encore son existence.

Vue du Vietnam, la France est aujourd'hui bien lointaine. Bien que faisant partie de la Francophonie, le Vietnam n'est pas un pays francophone : 0,7% de la population vietnamienne connaît aujourd'hui la langue française, un peu moins que la Thaïlande[1]. Après la réunification de 1975, les nouvelles autorités vietnamiennes ont banni l'apprentissage du français (et de l'anglais) au profit du russe[2], entraînant la quasi-disparition de la langue française dans le pays. Au milieu des années 1980, la politique d'ouverture du *Đổi Mới*[3] (Renouveau), la « pérestroïka vietnamienne », a d'abord bénéficié à l'anglais, langue des affaires et de la technologie[4]. Si la francophonie a repris pied au Vietnam à cette époque[5], son impact reste toujours minime en dépit des efforts déployés de part et d'autre par les autorités françaises et vietnamiennes. Ni le passé français du Vietnam, ni la culture française, ne sont actuellement des questions d'importance dans un pays tourné vers la zone Pacifique et d'abord préoccupé par son développement économique. Cet enseignement oublié est le sujet central de notre travail doctoral. Les chercheurs débutants n'ont pas tous la chance de devoir

[1] OIF, *La langue française dans le monde 2010*, Paris, Nathan, 2010, p. 15.

[2] Valérie DANIEL, *La francophonie au Viet Nam*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 6.

[3] Le *Đổi Mới* est le programme de réformes économiques mis en œuvre à compter de 1986, similaire sur certains points à la perestroïka soviétique. Le *Cởi Mở* (Ouverture) qui lui est associé est un mouvement de libéralisation politique et culturelle similaire à la glastnost soviétique. En dépit du parallélisme de ces mouvements réformateurs, le Vietnam, contrairement à l'URSS, n'a pas abandonné le marxisme et le rôle central du Parti communiste et fait partie aujourd'hui des derniers États communistes, avec la Chine, le Laos, Cuba et la Corée du Nord.

[4] Valérie DANIEL, *La francophonie au Viet Nam, op. cit.*, p. 20.

[5] Un accord de coopération sur l'enseignement du français signé en 1985 se concrétise progressivement à partir de 1989. *Ibid.*, p. 90.

défricher un terrain quasiment vierge ! Pourtant, le chemin qui nous a amené à identifier, définir et choisir ce sujet n'a pas été direct, comme nous allons le voir. Comment une jeune chercheuse vietnamienne en vient-elle à travailler sur une histoire qui jusqu'à présent n'avait pas soulevé l'intérêt des historiens ? Il nous faut ici passer du *nous* au *je*, pour bien insister sur l'aspect personnel de cette démarche.

Née à Hanoï, j'ai grandi dans un environnement où la langue et la culture française étaient devenues marginales. Pourtant, c'est bien le français que mes parents me font choisir en tant que langue étrangère à mon entrée au collège en 1992. La première raison de ce choix est que l'apprentissage du russe – chute du Mur de Berlin oblige – est devenu obsolète. La seconde est que mes parents estiment que les métiers où l'anglais est nécessaire sont aussi les plus concurrentiels. La troisième raison est que, travaillant eux-mêmes dans le milieu littéraire et éducatif, ils pensent que la connaissance du français et de la culture française reste fondamentale pour les carrières qu'ils aimeraient me voir suivre dans l'enseignement supérieur, la littérature, ou dans les sciences sociales et humaines. Mes parents ne sont pas francophones : nés dans les années 1950, ils ont vécu toute leur vie dans un Vietnam communiste où la victoire contre la France fait partie de la mythologie nationale. Pourtant, ils font partie d'une génération pour laquelle la culture française garde un certain prestige.

Ce choix atypique me convient. Passionnée de langue et de littérature française, je gagne en Terminale un concours organisé par l'Alliance Française de Hanoï qui me permet de visiter la France en 1997. L'année suivante, je m'inscris à l'Université des Sciences Sociales et Humaines de Hanoï plutôt que dans une université dédiée au commerce, à la finance ou aux relations internationales, comme nombre de mes camarades de la génération « 8x »[6], celle du *Đổi Mới*. Après quatre ans d'études littéraires, surtout consacrées à la littérature vietnamienne, une bourse du gouvernement français me permet d'aller en France pour étudier enfin la littérature française dans sa propre langue et dans ses propres lieux. A cette époque, je m'intéresse plus particulièrement à la littérature française contemporaine et notamment à l'œuvre de Marguerite Duras. Avant mon départ, mon père me conseille de choisir un sujet plus proche du Vietnam et associant si possible éducation et littérature. Il me propose de rencontrer pour les interviewer quelques personnalités de la dernière génération d'intellectuels vietnamiens formés à l'époque coloniale. Ces premiers entretiens, réalisés sans objectif académique direct, seront mon introduction à l'histoire de l'enseignement français au Vietnam, et constitueront un premier apprentissage méthodologique (conduite d'entretien, recueil de récit de vie). En France, mon mémoire de DEA[7] est consacré à l'enseignement de la littérature française dans l'école franco-vietnamienne à l'époque coloniale[8]. C'est l'occasion d'un autre apprentissage, celui de la recherche aux Archives Nationales d'Outre-mer (ANOM) d'Aix-en-Provence, qui hébergent les archives rapatriées d'Indochine et du

[6] Ce terme familier utilisé par les jeunes vietnamiens d'aujourd'hui désigne la génération née dans les années 1980.

[7] Aujourd'hui Master de recherche

[8] NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, *L'enseignement de la littérature française dans l'école franco-vietnamienne à l'époque coloniale*, Mémoire de DEA, Université Paris IV - Sorbonne, UFR de Langue française, Paris, 2004.

Vietnam. Je rencontre à Aix le professeur Trịnh Văn Thảo, sociologue de l'université d'Aix-Marseille et auteur de travaux sur l'école française en Indochine, qui me suggère de dépouiller un nouveau fonds de l'ANOM, récemment ouvert[9], qui conserve les dossiers personnels et les copies d'épreuves de tous les bacheliers des années 1954 et 1955, années charnières de l'histoire du Vietnam. Selon lui, il y avait là matière à une thèse qui prolongerait sur la période postcoloniale mon travail de DEA. Sous la direction du professeur Olivier Soutet, de l'Université Paris-Sorbonne, je commence donc un doctorat dont le sujet central est le Baccalauréat français au Vietnam et les épreuves de littérature et de philosophie à la fin de la Guerre d'Indochine. Le fonds identifié à Aix doit permettre, par l'analyse des copies, de mettre en évidence les modes d'appropriation de la langue et de la culture française par les étudiants vietnamiens de l'époque. Les champs scientifiques de la thèse sont alors la didactique du français et la linguistique. La question de recherche est l'apprentissage de la langue et de la littérature française par les élèves des lycées français du Vietnam au moment de la décolonisation.

Mais il arrive parfois que les projets de recherche doivent être réorientés en cours de route. Les premières analyses des copies montrèrent que le sujet choisi posait deux problèmes. Le premier était le risque réel de ne pas obtenir de résultats. Après avoir transcrit une centaine de copies d'épreuves de français et de philosophie et avoir commencé leur traitement par des logiciels d'analyse de contenu, il apparut que ces techniques étaient mal adaptées à ce que je recherchais dans ce corpus, à savoir des spécificités culturelles et historiques. Outre leur aspect formel, ces copies de bacheliers présentaient une certaine uniformité, ayant été produites par les meilleurs élèves maîtrisant correctement le français et la culture française. Une étude strictement linguistique ou didactique de ces textes d'élèves serait parfaitement réalisable, la matière étant assez riche : on pourrait par exemple étudier, sur le plan du vocabulaire, de la grammaire, de la syntaxe et de l'argumentation, la façon dont différents élèves commentent le même poème ou interprètent le même sujet de philosophie. L'étude des copies d'épreuves est d'ailleurs assez rare en sciences de l'éducation. Cependant, un tel travail demandait des compétences que je ne possédais pas, tant en linguistique qu'en analyse informatisée des contenus textuels. Il m'aurait aussi éloigné des questions culturelles, sociales, historiques et surtout vietnamiennes qui me tenaient à cœur.

L'autre problème était plus fondamental : avant même de pouvoir traiter l'épreuve du Baccalauréat, un travail conséquent était nécessaire pour en reconstituer le contexte historique, institutionnel, social, politique et idéologique, car il n'y avait tout simplement pas de travaux historiques précédents sur lesquels je pouvais m'appuyer, la majorité des recherches, déjà peu nombreuses, traitant de la période coloniale. Sans les fondations historiographiques nécessaires, il semblait illusoire de travailler sur le sujet initialement retenu, sauf à le considérer de façon totalement anhistorique. Je présentai néanmoins des résultats sur la démographie des élèves et leurs résultats au baccalauréat lors du colloque

[9] Conformément à la loi française, ce fonds contenant des dossiers individuels établis en 1955 a été ouvert au bout de 50 ans, en 2005. J'en ai été la première lectrice, et, à la demande des Archives Nationales d'Outre-mer, j'ai rédigé un inventaire descriptif et commenté ce fonds au bénéfice de ses futurs lecteurs.

organisé à Lille en 2008 à l'occasion du bicentenaire du Baccalauréat[10]. Ma participation à ce colloque d'historiens, où je rencontrai la professeure Rebecca Rogers, me donna l'idée de réorienter ma thèse vers les sciences de l'éducation, une thématique à laquelle j'avais été précédemment sensibilisée lors de séminaires de master à l'Université Paris-Descartes. D'une certaine façon, le travail d'arrière-plan entamé sur le contexte historique passait donc au premier plan et devenait central dans mon travail doctoral. Depuis 2009, sous la direction de Mme Rogers, ma thèse se situe donc dans un nouveau périmètre, celui des sciences de l'éducation, à la croisée de l'histoire de l'éducation et de la sociologie de l'éducation. Bien sûr, passer de la linguistique/didactique du français aux sciences de l'éducation m'a obligée à repenser de fond en comble mes questions et mon approche de recherche.

Les questions de recherche sont très nombreuses. S'agissant d'un domaine relativement nouveau et unique sur le plan sociohistorique, nous les avons limitées à deux ensembles. Un premier ensemble relève d'une vision classique de l'enseignement « vu du haut ». Pourquoi et comment les Français ont-ils maintenu sur place leurs principaux établissements d'enseignement, notamment après leur désengagement politique ? Comment ces établissements ont-ils fonctionné ? Pourquoi les autorités vietnamiennes du Nord et du Sud-Vietnam d'après 1954 ont-elles accepté que cet enseignement continue, alors que leurs gouvernements étaient volontiers hostiles à la France ? Un second ensemble de questions relevait d'une vision plus contemporaine de l'enseignement « vu du bas » : pourquoi des milliers de familles vietnamiennes, y compris parmi les familles nationalistes, ont-elles continué à envoyer leurs enfants dans l'école de l'ancien colonisateur, voire de l'ancien ennemi ? Comment les principaux intéressés – ces adolescents vietnamiens scolarisés à l'école française – ont-ils vécu cette situation ?

Les deux ensembles de questions nous semblaient inextricablement liées. S'il est une caractéristique saillante de la colonisation française en Indochine, c'est, selon l'expression des historiens Pierre Brocheux et Daniel Hémery, son ambiguïté fondamentale[11]. Elle fut, comme d'autres colonisations, une entreprise de domination coûteuse à tous points de vue pour les sociétés autochtones, mais aussi l'agent d'une modernisation d'ensemble, dans les différentes interprétations du terme. Le Vietnam, dans les quatre premières décennies du XX^{e} siècle, est un « *vaste laboratoire de transformations* »[12] : remise en cause des valeurs traditionnelles, innovations sociales, création de nouvelles formes culturelles. Les élites – c'est-à-dire tous ceux qui, par la fortune et par leur prestige, sont au sommet de la hiérarchie sociale – mais aussi un certain nombre de milieux populaires, participent activement à cette modernisation. Brocheux et Hémery concluent :

[10] NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, *Le baccalauréat français au Vietnam, Cambodge et Laos dans les années 1954 et 1955 : Études démographique, docimologique et linguistique*, Lille, INRP : Revue du Nord, 2010. La partie démographique est reprise dans le présent travail.

[11] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, Paris, Editions La Découverte, 2004, 427 p.

[12] NGUYỄN VĂN KÝ, *La société vietnamienne face à la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1995, p. 6.

> Ainsi, la mise en place du pouvoir colonial n'a pas été le fait d'une simple conquête de l'extérieur, elle a été aussi un processus interne aux sociétés colonisées, la résultante de clivages multiples qui les traversaient et les déchiraient. […] La colonisation ne suscita pas que des attitudes de résistance chez les colonisés, ces derniers l'investirent plus ou moins, selon les conjonctures, de leurs propres projets et de leurs propres stratégies.[13]

Durant la période coloniale, les Vietnamiens ont toujours fait preuve d'une *agency*[14] remarquable vis-à-vis du pouvoir colonial, qui s'est manifestée notamment par leur attitude volontiers critique vis-à-vis des projets éducatifs coloniaux, même dans les classes sociales favorables au colonisateur. Il nous paraissait donc important, en décrivant une période postcoloniale où les souhaits des Vietnamiens en matière éducative pouvaient s'exprimer librement, de lier à la fois l'histoire des institutions et l'histoire de ceux qui en avaient bénéficié. Nous nous proposons donc d'une part d'établir les fondamentaux historiques – les dimensions politiques et éducatives – d'un enseignement oublié, et d'autre part de fournir une analyse à la fois des motivations familiales, de la vie scolaire et des représentations *a posteriori* des élèves.

2. Une historiographie en évolution

Du point de vue de l'historiographie contemporaine, le Vietnam est un pays majeur. Il a été une composante essentielle et particulièrement prestigieuse – « *la perle de l'Empire* » – du dispositif colonial français pendant quatre-vingt ans, avant de devenir un « point chaud de la Guerre froide » pendant les trente années suivantes. Par ailleurs, du point de vue éducatif, le Vietnam a derrière lui une solide tradition d'enseignement, jamais démentie, remontant à plus de mille ans[15]. Pourtant, on ne peut que constater que l'histoire de l'enseignement dans le Vietnam colonial et postcolonial est un champ relativement peu étudié.

Au sein de la production historiographique sur l'éducation française, l'étude de l'enseignement colonial français souffre déjà d'une place réduite. En 2010, Pascale Barthélémy remarquait qu'en trente-deux ans d'existence, la revue *Histoire de l'éducation* n'avait consacré que quatre articles à l'enseignement colonial, tous postérieurs à 1993 et dont un seul concernant l'enseignement français dans les colonies mêmes. Elle notait que ce relatif dédain ne s'expliquait pas par le manque de sources, relativement nombreuses : archives (en France et dans les pays anciennement colonisés), publications et rapports officiels, revues pédagogiques, manuels scolaires mais aussi mémoires publiés et témoignages oraux[16]. Faut-il

---

[13] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 367‑368.

[14] En philosophie et en sociologie, ce terme anglais désigne la capacité d'un agent (une personne ou toute autre entité) à agir dans le monde. En sciences sociales et humaines, il désigne plus particulièrement la capacité d'un individu ou d'un groupe d'individus à agir indépendamment et librement.

[15] Nous la faisons remonter ici au XI^e^ siècle, quand le Vietnam se libère de la domination chinoise, et plus particulièrement à 1076, date à laquelle le roi Lý Nhân Tông fonde la première université vietnamienne, Quốc Tử Giám, destinée à instruire la famille royale.

[16] Pascale BARTHÉLÉMY, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, n^o^ 4, 2011, pp. 5‑28.

y voir, en France en tout cas, le reflet d'une certaine frilosité vis-à-vis du fait colonial et notamment de la très républicaine mission civilisatrice ? Les passions sur le sujet ne sont pas retombées, comme en témoigne la polémique de 2005 sur « *le rôle positif de la présence française outre-mer* » que certains députés français voulaient faire inscrire dans la loi[17].

Au sein de cette production historiographique, dominée par les travaux sur l'Afrique du Nord et l'Afrique subsaharienne, la place de l'enseignement français en Asie du Sud-est est minime. C'est peut-être sous la période coloniale que les travaux sont les plus nombreux, tant cet enseignement était alors à la fois sujet de débats[18] et objet de propagande. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la recherche historique occidentale se veut plus critique, tout en continuant à coexister avec des présentations apologétiques. Ainsi, l'historien Jean Chesneaux[19] consacre en 1955 quelques pages très sévères à l'éducation coloniale au Vietnam dans sa *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne*[20] mais un article de la revue *France-Asie* intitulé *L'œuvre française d'enseignement au Viet-Nam*[21] paru en 1957 montre par son titre même combien la logique de la mission civilisatrice imprègne encore les esprits en France, même après la défaite de Điện Biên Phủ.

Ce n'est qu'après les indépendances que la recherche historique commence à proposer des travaux sur les enseignements coloniaux qui soient enfin dégagés de leur idéologie originelle et de l'européocentrisme dominant. Sur le Vietnam, le premier travail majeur est un Master of Arts de l'Université de Hong Kong, rédigé en 1965 par la Sud-Vietnamienne Hoàng Thị Trọ[22]. Sur la base d'archives complétées par les analyses d'auteurs français, vietnamiens et anglophones de l'après-guerre, l'auteure dresse un panorama détaillé de l'enseignement au Vietnam de 1906 jusqu'aux années 1960, qu'elle complète par une analyse de l'enseignement colonial et de ses conséquences sur l'enseignement vietnamien contemporain. Au cours des années 1970 paraissent plusieurs monographies concernant les institutions, les contenus et surtout les doctrines, stratégies et finalités des principaux enseignements coloniaux français, notamment en Afrique : Yvonne Turin et Fanny Colonna sur l'Algérie, Peggy Sabatier et Denise Bouche sur l'Afrique francophone. Durant cette

[17] Voir à ce sujet le Comité de Vigilance face aux usages publics de l'histoire (http://cvuh.blogspot.fr/)

[18] En 1943, les historiens anglais Furnivall et Lasker notent que « *nulle part dans l'Extrême-Orient tropical un système éducatif n'a été autant critiqué qu'en Indochine au début du siècle. Il était blâmé à la fois pour ce qu'il avait fait et pour ce qu'il n'avait pas fait* ». John Sydenham FURNIVALL et Bruno LASKER, *Educational Progress in Southeast Asia: With a Supplement of Training for Native Self-rule*, International Secretariat, Institute of Pacific Relations, 1943, p. 81.

[19] Voir la notice biographique de Jean Chesnaux dans l'Annexe 5.

[20] Jean CHESNEAUX, *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne*, Paris, Editions Sociales, 1955, p. 196‑197.

[21] Auguste RIVOALEN, « L'œuvre française d'enseignement au Viêt-Nam », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 401‑418.

[22] HOÀNG THỊ TRỌ, *Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906)*, Master of Arts, University of Hong Kong, Hong Kong, 1965, 324 p.

décennie, deux thèses basées sur des sources primaires[23] sont consacrées à l'éducation coloniale au Vietnam, celle de Ma Thành Công (France, 1972)[24] et celle de Gail Paradise Kelly sur les *Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938* (États-Unis, 1975)[25] auquel s'ajoutent deux mémoires réalisés en France[26]. A la suite de ces premiers travaux, les analyses fondamentales de Kelly et de ses collègues françaises et américaines sur l'enseignement colonial sont approfondies et nuancées par des analyses de situations particulières, d'abord étudiées sous le seul angle des discours et des politiques scolaires, puis, plus récemment, sous un angle sociologique mettant en avant les acteurs (élèves, enseignants). A l'Afrique du Nord et à l'Afrique subsaharienne, qui restent les principales zones géographiques étudiées, s'ajoutent de nouveaux territoires, comme la Nouvelle-Calédonie (travaux de Marie Salaün)[27] et Madagascar (Simon Duteil)[28].

Le Vietnam est ici encore un parent pauvre de ces recherches, avec seulement deux travaux majeurs : la synthèse de Trịnh Văn Thảo sur l'*École française en Indochine*[29] (1995) et la thèse de Pascale Bezançon publiée sous le titre *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*[30] (2002). Dans les années récentes, il faut citer deux thèses de doctorantes vietnamiennes : celle de Bùi Trân Phượng intitulée *Vietnam 1918-1945 : genre et modernité*[31] (France, 2008), qui aborde l'éducation à travers les témoignages d'anciennes collégiennes des écoles franco-indigènes, et celle de Trần Thị Phương Hoa sur *L'enseignement franco-vietnamien au Tonkin du début du XX^e siècle à 1945*[32] (Vietnam, 2011) qui bénéficie des archives vietnamiennes sur la colonisation, longtemps inaccessibles.

[23] Une troisième thèse est celle de Dương Đức Như, mais elle est basée sur des documents secondaires. DƯƠNG ĐỨC NHƯ, *Education in Vietnam under the French Domination*, PhD Dissertation, University of South Illinois, Carbondale, USA, 1978, 270 p.

[24] MA THÀNH CÔNG, *L'enseignement traditionnel et l'enseignement général franco-annamite de 1861 à 1930*, Thèse d'histoire, Ecole Pratique des Hautes Etudes, 1972, 122 p.

[25] Gail Paradise KELLY, *Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938*, PhD Thesis, University of Wisconsin-Madison, 1975, 408 p. Kelly ne cite ni Hoàng Thị Trợ ni Ma Thành Công et on peut supposer qu'elle n'a pas eu connaissance de ces travaux.

[26] Phạm Trọng Chánh, Le système scolaire colonial au Vietnam de 1939 à 1945, Mémoire, EHESS, 1975, 145 p. p. NguyễN Văn Ký, Les Vietnamiens et l'enseignement franco-indigène : étude d'un facteur de transition socio-culturelle, Mémoire DREA, INALCO, 1983. Le mémoire de Nguyễn Văn Ký est repris en partie dans sa thèse sur la modernisation de la société vietnamienne au Tonkin. Nguyễn Văn Ký, La société vietnamienne face à la modernité, op. cit., p. 52‑68.

[27] Marie SALAÜN, *L'école indigène : Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Presses Universitaires de Rennes, 2005, 280 p.

[28] Simon DUTEIL, *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960*, Thèse d'histoire, Université du Havre, 2009, 947 p.

[29] Trịnh Văn Thảo, L'école française en Indochine, Paris, Karthala, 1995, 321 p.

[30] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002, 478 p.

[31] BÙI TRÂN PHƯỢNG, *Vietnam 1918-1945 : genre et modernité*, Thèse d'histoire, Université Lumière Lyon 2, 2008, 609 p. p.

[32] Trần Thị Phương Hoa, Giáo dục Pháp - Việt ở Bắc kỳ từ đầu thế kỷ XX đến 1945 (L'enseignement franco-vietnamien au Tonkin du début du XXè siècle à 1945), Thèse d'histoire, Académie des Sciences sociales du Vietnam, Institut des Sciences sociales, Hanoi, 2011. Cette thèse est écrite en vietnamien.

D'autres travaux sont plus spécifiques ou périphériques : on doit citer l'article de Sylvie Guillaume sur l'Université de Hanoï[33], celui de Francis Nyan sur la politique interne des Frères des Écoles Chrétiennes au Vietnam[34], les travaux d'Anne Raffin sur les mouvements de jeunesse en Indochine pendant la Seconde Guerre mondiale[35], ceux de Nora Taylor sur l'École des Beaux Arts de Hanoï[36], et le chapitre que Eric Jennings consacre au Lycée Yersin et à l'École des enfants de troupe Eurasiens dans sa monographie sur Đà Lạt[37]. Les nombreux travaux consacrés aux parcours politiques des intellectuels vietnamiens dans la première moitié du XX^{e} siècle évoquent la question de l'éducation : on peut citer ceux de Daniel Hémery[38], de David Marr[39], de Trịnh Văn Thảo[40] et de Scott McConnell[41]. Au Vietnam, l'historiographie consacrée à l'enseignement colonial est relativement pauvre : à part la thèse récente de Trần Thị Phương Hoa citée plus haut, on ne compte que quatre ouvrages publiés depuis 1985, dont un seul, de l'historien Phan Trọng Báu, est entièrement consacré à ce sujet[42]. Les trois autres, qui sont des ouvrages généraux sur l'histoire de l'éducation vietnamienne depuis son origine, contiennent chacun un chapitre sur l'éducation coloniale[43].

A ce jour, de tous ces travaux, ceux de Gail Kelly, Trịnh Văn Thảo et Pascale Bezançon sont pratiquement les seuls à être cités systématiquement dès qu'il s'agit de discuter de l'enseignement colonial au Vietnam à des fins de synthèse[44] ou de réflexion[45]. La thèse de

[33] Sylvie GUILLAUME, *L'Université d'Hanoï, premier pôle de la francophonie, 1880-1954*, Ottawa, 1999.

[34] Francis NYAN, « Half-Brothers », *Journal of Vietnamese Studies*, vol. 6, n^{o} 3, 2011, pp. 1‑43.

[35] Anne RAFFIN, *Youth mobilization in Vichy Indochina and its legacies, 1940 to 1970*, Lanham, Lexington Books, 2005, 290 p.

[36] Nora TAYLOR, « Orientalism/Occidentalism: The Founding of the Ecole des Beaux-Arts d'Indochine and the Politics of Painting in Colonial Việt Nam, 1925-1945 », *Crossroads: An Interdisciplinary Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 11, n^{o} 2, 1997, pp. 1‑33.

[37] Eric T. JENNINGS, *Imperial Heights: Dalat and the Making and Undoing of French Indochina*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 2011, p. 180‑193.

[38] Notamment Daniel HÉMERY, « Du patriotisme au marxisme: l'immigration vietnamienne en France de 1926 à 1930 », *Le Mouvement social*, n^{o} 90, 1975, pp. 3‑54.

[39] David G. MARR, *Vietnamese Anticolonialism, 1885-1925*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1971, 354 p.

[40] TRỊNH VĂN THẢO, *Viêtnam, du Confucianisme au Communisme*, Paris, L'Harmattan, 1990, 398 p.

[41] Scott MCCONNELL, *Leftward journey: the education of Vietnamese students in France, 1919-1939*, Piscataway, Transaction Publishers, 1989, 222 p.

[42] Phan Trọng Báu, Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes], 2ème éd., Hanoi, Ed. Giáo dục, 2006, 316 p.

[43] VŨ NGỌC KHÁNH, *Tìm Hiểu Nền Giáo Dục Việt Nam Trước 1945 [Etude sur l'éducation vietnamienne avant 1945]*, Hanoi, Giáo Dục, 1985. NGUYỄN Q. THẮNG, *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam [Concours et Education au Vietnam]*, Hà Nội, Văn hóa, 1998. NGUYỄN ĐĂNG TIẾN (ed.), *Lịch sử giáo dục Việt Nam trước Cách mạng Tháng Tám 1945 [Histoire de l'éducation vietnamienne avant la Révolution d'Août 1945]*, Giáo dục., Hanoi, 1996.

[44] Parmi les ouvrages de synthèse majeurs que nous serons amenées à citer dans notre travail : David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1981, 480 p. Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.* Jonathan D. LONDON, « Education in Viet Nam: Historical Roots, Recent Trends », *in* Jonathan D. LONDON (ed.), *Education in Viet Nam*, Singapore, Institute for Southeast Asia, 2010, pp. 1‑56.

Gail Kelly et les articles et ouvrages qu'elle a consacrés au sujet restent près de quarante ans après leur publication la principale référence utilisée par les auteurs non-francophones.

En matière d'éducation postcoloniale, qu'il s'agisse du système national ou du système français, le Vietnam est également peu présent dans l'historiographie. La première raison est que l'importance des guerres vietnamiennes a fait que la recherche historique s'est focalisée sur ces conflits, leurs causes et leurs conséquences aux dépens de toute autre thématique, avec une production américaine pléthorique sur la Guerre du Vietnam, un déséquilibre noté dans les années 1990 par les historiens Hughes Tertrais[46] et Nguyễn Thế Anh[47]. Pendant longtemps, aussi, la recherche historique sur le Vietnam a souffert d'avoir été une discipline engagée, « *étant conçue par les uns comme un moyen de mettre en accusation la domination coloniale, et par les autres comme une contribution à la défense de l'impérialisme* », comme le notait Nguyễn Thế Anh en 1997[48]. Depuis, les recherches historiques se sont à la fois apaisées et développées, bénéficiant notamment de la politique de renouveau (*Đổi Mới*) initiée en 1986, qui a permis aux chercheurs non-Vietnamiens de travailler au Vietnam et de consulter les archives rendues accessibles à Hanoï ou à Saïgon. Les centres d'intérêt historiographiques se sont déplacés vers des interrogations plus sociologiques et transversales : les Vietnamiens de ces périodes ont aussi eu des activités économiques, familiales et culturelles que l'on ne peut pas réduire au seul contexte militaire, même si celui-ci reste déterminant et inévitable[49]. Au Vietnam même, en dépit des effets libérateurs du *Đổi Mới* sur les sciences sociales et humaines[50], les travaux d'histoire contemporaine se heurtent encore à des contraintes idéologiques. Pierre Brocheux écrivait en 1996 que les historiens vietnamiens avaient « *encore beaucoup de chemin à parcourir pour démarquer l'histoire de la mémoire, pour l'affranchir de l'idéologie et la téléologie* »[51]. En 2013, et comme Pierre

[45] Parmi les essais traitant de l'éducation coloniale au Vietnam : Herman LEBOVICS, « Assimilation ou respect des différences ? La colonisation du Vietnam, 1920-1930 », *Genèses*, vol. 4, n° 1, 1991, pp. 23‑43. Marie-Paule HA, « From « Nos Ancêtres, les Gaulois » to « Leur Culture Ancestrale »: Symbolic Violence and the Politics of Colonial Schooling in Indochina », *French Colonial History*, vol. 3, 2003, pp. 101‑117.

[46] Hughes TERTRAIS, « Un état des recherches sur l'histoire du Vietnam », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 40, 1993, pp. 97‑113.

[47] NGUYỄN THẾ ANH, « Quelques remarques sur l'état des études historiques sur le Vietnam », *Approches – Asie*, n° 15, 1997, pp. 3‑15.

[48] *Ibid.*

[49] Deux travaux récents qui abordent la vie quotidienne et – très brièvement – l'enseignement français au Sud-Vietnam s'inscrivent ainsi dans une perspective « guerrière » : Stewart LONE, « Remembering Life in Urban South Vietnam, circa 1965–1975 », *in Daily Lives of Civilians in Wartime Asia: from the Taiping Rebellion to the Vietnam War*, Westport, Greenwood Publishing Group, 2007, pp. 219‑246. Olga DROR, « Raising Vietnamese: War and Youth in the South in the early 1970s », *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 44, n° 01, 2013, pp. 74‑99.

[50] Bertrand de HARTINGH, « Viêt Nam. Où en est la recherche en sciences sociales et humaines ? », *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient*, vol. 81, n° 1, 1994, pp. 364‑368.

[51] Pierre BROCHEUX, « L'histoire des guerres d'Indochine au Viêt-nam. État des lieux », *Les Cahiers de l'IHTP*, n° 34, Juin 1996, p. 270.

Journoud en 2007[52], il nous faut malheureusement reprendre à notre compte cette affirmation[53].

Les travaux scientifiques sur les systèmes éducatifs vietnamiens (nationaux ou français) entre 1945 et 1975 sont donc encore peu nombreux. Le mémoire de master de Hoàng Thị Trợ déjà évoqué traite rapidement du développement du système éducatif au Sud-Vietnam entre 1945 et 1960. Au début des années 1980, la thèse de Phạm Trọng Chánh[54] (France, 1980), consacrée à « *l'impérialisme culturel* » américain au Sud-Vietnam pendant la Guerre du Vietnam, évoque certains aspects du système éducatif sud-vietnamien. A la même époque, les Américains David Elliott[55] et Alexander Woodside[56] proposent des analyses du système éducatif au Nord-Vietnam. Plus récemment, Thaveeporn Vasavakul a consacré sa thèse[57] (États-Unis, 1994) à une étude comparative des politiques scolaires du Nord et du Sud-Vietnam entre 1945 et 1965, qui reste le principal travail cité sur le sujet[58]. Kim N. B. Ninh, dans son étude (États-Unis, 2002) des politiques culturelles nord-vietnamiennes durant cette même période[59], aborde également la question éducative. Il faut enfin citer Pierre Journoud, qui traite de la politique culturelle française au Sud-Vietnam dans le cadre de sa thèse sur les relations franco-américaines au sujet du Vietnam entre 1954 et 1975 (France, 2007)[60].

Comparée à la littérature sur les systèmes éducatifs coloniaux et postcoloniaux en Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne francophones[61], la littérature contemporaine sur les systèmes éducatifs au Vietnam est donc quantitativement et qualitativement limitée, avec

---

[52] Pierre JOURNOUD, *Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix*, Thèse d'histoire, Université Paris I Panthéon Sorbonne, 2007, p. 22.

[53] A titre d'exemple, l'ouvrage du journaliste Pierre Daum, *Immigrés de force*, (Actes Sud, 2009) sur les travailleurs indochinois présents en France durant la Seconde Guerre mondiale, n'a pas pu être traduit et publié au Vietnam. La raison officieuse est que ce récit évoque le conflit entre militants vietnamiens trotskystes et staliniens, sujet qui reste encore tabou aujourd'hui au Vietnam.

[54] PHẠM TRỌNG CHÁNH, *L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris V - Descartes, 1980.

[55] David W. P. ELLIOTT, « Training revolutionary successors in Vietnam and China, 1958–1976: The role of education, science and technology in development », *Studies in Comparative Communism*, vol. 15, n° 1–2, 1982, pp. 34‑70.

[56] Alexander WOODSIDE, « The Triumphs and Failures of Mass Education in Vietnam », *Pacific Affairs*, vol. 56, n° 3, 1 Octobre 1983, pp. 401‑427.

[57] Thaveeporn VASAVAKUL, *Schools and Politics in South and North Viet Nam: A Comparative Study of State Apparatus, State Policy, and State Power (1945-1965)*, PhD Dissertation, Cornell University, New York, 1994, 1664 p.

[58] La thèse de Paul Sauvageau traite de l'éducation supérieure au Nord-Vietnam mais la partie historique se base surtout sur les travaux précédents. Paul P. SAUVAGEAU, *Higher education for development: A history of modern higher education in the Socialist Republic of Vietnam*, PhD Dissertation, Boston University, 1996.

[59] Kim N. B. NINH, *A World Transformed: the Politics of Culture in Revolutionary Vietnam, 1945-1965*, University of Michigan Press, 2002, 340 p.

[60] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*

[61] Pour une synthèse récente, voir Céline LABRUNE-BADIANE, Marie-Albane de SUREMAIN et Pascal BIANCHINI, *L'école en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan, 2012, 254 p.

une poignée de travaux majeurs et des lacunes importantes. Les travaux sont essentiellement axés sur les systèmes éducatifs pris dans leur ensemble, laissant de côté des pans entiers de l'histoire éducative du Vietnam. Ainsi, il y a peu de travaux consacrés à l'éducation des filles[62], des minorités ethniques ou des métis[63], alors que ces populations d'élèves ont fait l'objet d'attentions particulières pendant et après la colonisation. L'enseignement privé reste méconnu alors que ses différentes composantes – enseignement chinois, enseignement catholique – ont été extrêmement dynamiques. L'histoire de l'enseignement au Vietnam pendant la Seconde Guerre mondiale, véritable période charnière, mériterait elle-aussi d'être développée[64]. Des monographies des principaux lycées[65], d'où sont sorties un grand nombre de personnalités particulièrement actives sur le plan politique ou intellectuel, seraient les bienvenues, à l'instar de la thèse en histoire de Jean-Hervé Jézéquel[66] sur l'École Normale William-Ponty au Sénégal. Surtout, de façon générale, les travaux sont restés centrés sur les aspects institutionnels, les politiques et les structures de l'enseignement, une critique que fait également Jézéquel au sujet des études sur l'éducation en Afrique :

> En d'autres termes, l'histoire des bancs de classe a prévalu sur l'histoire de ceux qui les occupaient.[67]

Certaines recherches de ce type ont débuté : on peut citer les articles de Bùi Trân Phượng sur les collégiennes d'avant-guerre, ceux de Micheline Lessard sur l'activité politique des enseignants vietnamiens sous la colonisation[68] ou les travaux de l'anthropologue Susan Bayly sur les parcours d'intellectuels vietnamiens contemporains[69], mais des œuvres de grande ampleur, à l'image de celle de Boubacar Ly sur les instituteurs sénégalais[70], manquent encore.

---

[62] On peut citer deux travaux récents : TRẦN THỊ PHƯƠNG HOA, « Franco-Vietnamese schools for girls in Tonkin at the beginning of the 20th century », *Harvard-Yenching Institute Working Paper Series*, 2010. BÙI TRÂN PHƯỢNG, « Souvenirs de collégiennes vietnamiennes », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 33, 2011, pp. 211‑221.

[63] La question de l'éducation des métis eurasiens est traitée brièvement par Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie: les métis de l'empire français entre sujétion et citoyenneté*, Paris, La Découverte, 2007, p. 99‑102.

[64] Pascale Bezançon consacre une vingtaine de pages à l'école en Indochine sous Vichy. Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 297‑316.

[65] Il existe un mémoire d'étudiant sur le Lycée Albert-Sarraut que nous n'avons pas pu consulter. I. LABOULBÈNE, *L'impact du Lycée Albert Sarraut dans le paysage éducatif vietnamien*, Mémoire de maîtrise, Université de Provence, 1991.

[66] Jean-Hervé JÉZÉQUEL, *Les « mangeurs de craies »: socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale*, Thèse d'histoire, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France, 2002, 792 p.

[67] Jean-Hervé JÉZÉQUEL, « « Histoire de bancs, parcours d'élèves ». Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, 2003, p. 409.

[68] Micheline R Lessard, « « We know... the duties we must fulfill »: Modern « Mothers and Fathers » of the Vietnamese Nation », *French Colonial History*, vol. 3, n° 1, 2003.

[69] Susan BAYLY, *Asian Voices in a Post-Colonial Age: Vietnam, India and Beyond*, Cambridge University Press, 2007, 295 p.

[70] Boubacar LY, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945: l'exercice du métier d'instituteur*, Paris, L'Harmattan, 2009, 493 p.

3. La reconversion diplomatique d'un enseignement colonial

Ce rapide tour d'horizon de l'historiographie de l'éducation vietnamienne montre bien son côté lacunaire. Le sujet principal de notre recherche est le système éducatif français dans le Vietnam postcolonial. Nous revisitons dans un premier chapitre la période coloniale, en montrant comment les frictions entre les différents impératifs coloniaux – nécessité de former des subalternes *vs* affirmation de la mission civilisatrice, tentatives de séduction des élites vietnamiennes pendant la Seconde Guerre mondiale – ont débouché sur un système auquel les élites vietnamiennes ont rapidement souscrit, anticipant ainsi les périodes suivantes. Ensuite, dans la continuité des travaux de Gail Kelly, Trịnh Văn Thảo et Pascale Bezançon, nous décrivons le système d'enseignement français dans la période postcoloniale au Nord et au Sud-Vietnam, dans ses différentes dimensions – politique, organisationnelle (structures) et opérationnelle (méthodes, outils et bilans) – ainsi que son évolution au cours des différentes périodes. Le sous-titre de notre thèse, « *de la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle* » est un axe majeur. Depuis la fin du XIX^{e} siècle, la « mission civilisatrice » est l'idéologie officielle de l'empire français[71] et la justification morale de la colonisation : selon le discours colonial, la France s'est donnée pour mission de faire parvenir les peuples qu'elle a conquis à un degré supérieur de civilisation, notamment en leur apportant l'éducation. Au Vietnam, la décolonisation se traduit par l'effondrement de la domination politique et économique française et par des rapports de force défavorables aux Français. Dans les trois chapitres suivants de ce travail, nous montrons comment, sous le poids conjoint de l'adhésion vietnamienne à l'enseignement français et des enjeux politiques internationaux, la France a reconverti le plus élaboré de ses systèmes d'enseignement coloniaux en un instrument au service de la diplomatie culturelle, cette diplomatie d'un nouveau type par laquelle les États utilisent à des fins de politique extérieure les champs de production symbolique[72], dont font partie l'art et la littérature, mais aussi la diffusion des savoirs via l'enseignement.

Le troisième chapitre est consacré à cette véritable anomalie historique que fut la survie pendant une décennie du Lycée Albert-Sarraut dans le Nord-Vietnam communiste. Enfin, le quatrième chapitre analyse l'évolution de l'enseignement français au Sud-Vietnam jusqu'à la réunification, dans ses nouveaux habits « diplomatiques », au sein d'un pays dirigé par des nationalistes vietnamiens avec l'appui politique, technique, militaire mais aussi culturel des États-Unis.

Cette histoire de l'institution est essentiellement basée sur les archives. En France, les Archives Nationales d'Outre-mer ont constitué le point d'entrée de notre recherche, et nous

[71] Alice L. CONKLIN, *A mission to civilize: the republican idea of empire in France and West Africa, 1895-1930*, Palo Alto, Stanford University Press, 1997, p. 11.

[72] Dominique TRIMBUR, Alain DUBOSCLARD, Laurent GRISON, Laurent JEAN-PIERRE et Pierre JOURNOUD, *Entre rayonnement et réciprocité : Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, 197 p.

avons été la première à consulter les 29 cartons du fonds nouvellement ouvert des dossiers d'élèves du Baccalauréat 1954-1955, contenant leurs actes de naissance et leurs copies. Les fonds de l'Agence Française d'Outre-mer et du Haut Commissariat ainsi que le fonds ministériel ont été particulièrement riches pour la période 1945-1954. Le site nantais des archives du Ministère des Affaires étrangères[73] contient les rapports et bulletins des Services de l'Éducation puis de la Mission culturelle ainsi que les rapports des jurys de Baccalauréat : d'après les archivistes, nous avons été également la première à les consulter depuis leur rapatriement en 1977. Conservées sur le site de La Courneuve, les fonds des différentes Directions du Ministère (Asie-Océanie, Action Culturelle) ont été essentiels pour reconstituer le cheminement des décisions relatives à l'enseignement français au Vietnam jusqu'en 1954, puis, après cette date, au Nord et au Sud-Vietnam pris séparément. Au Vietnam, nous avons consulté les archives des Centres II (à Hô-Chi-Minh-Ville) et III (à Hanoï) ainsi que la Bibliothèque générale des Sciences de Hô-Chi-Minh-Ville[74] : nous y avons trouvé des documents – compte rendus de réunion, rapports, articles – montrant la perception vietnamienne de l'enseignement français. Aux États-Unis, les archives mises en ligne par le Vietnam Center and Archives (Université du Texas) et par l'USAID donnent le point de vue américain. Enfin, les archives de l'Unesco, et notamment les rapports annuels sur l'éducation permettent de reconstituer l'historique de l'enseignement national au Sud-Vietnam selon le point de vue officiel sud-vietnamien.

Sauf mention contraire, les tableaux et figures présentés dans notre travail, et notamment les séries chronologiques d'effectifs scolaires entre 1945 et 1975, proviennent toutes des compilations originales que nous avons effectuées à partir de ces différentes sources. Des tableaux complets, construits pour certains à partir de très nombreux documents primaires, sont fournis en Annexe.

4. Une histoire des élèves

> La mémoire où puise l'histoire, qui l'alimente à son tour, ne cherche à sauver le passé que pour servir au présent et à l'avenir.[75]

On ne peut réduire un système éducatif à ses institutions et à leurs enjeux politiques et idéologiques. Nous avons souhaité inscrire notre recherche dans le courant historiographique actuel qui s'intéresse aux premiers intéressés des politiques éducatives, à savoir les élèves eux-mêmes et leurs familles[76], à la façon dont ils ont vécu l'enseignement, et à leurs perceptions et représentations rétrospectives de cet enseignement. Fondamentale à notre compréhension de l'histoire, cette dimension sociologique de l'enseignement français est

[73] Les établissements scolaires français du Sud-Vietnam dépendent de ce ministère à partir de 1955.

[74] Les archives de Hô-Chi-Minh-Ville correspondant à l'époque qui nous intéressait n'étaient pas encore accessibles lors de notre première visite en 2008. En 2010, ces archives étaient ouvertes mais non inventoriées. Il y a donc là une ressource encore inexploitée.

[75] Jacques LE GOFF, *Histoire et mémoire*, Gallimard, 1988, p. 177.

[76] Pascale BARTHÉLÉMY, « L'enseignement dans l'Empire colonial français », *op. cit.*, p. 20.

difficile à explorer à travers les archives. Dans les documents disponibles en Occident, le point de vue vietnamien apparaît généralement sous forme indirecte, sélectionné et interprété dans le sens qui leur convient par des décideurs ou des observateurs français et américains. Les archives vietnamiennes, quant à elles, souffrent à la fois de leur faible disponibilité et de contraintes politiques et idéologiques. Nous nous proposons donc de faire émerger, à partir de la mémoire des anciens élèves et leurs professeurs, une « *histoire des élèves* »[77], histoire sociale et humaine de l'enseignement français au Vietnam et contrepoint à l'histoire institutionnelle des archives.

La période actuelle est favorable au recueil des témoignages. Au Vietnam, la libéralisation de l'expression publique née du *Đổi mới* a permis à de nombreux intellectuels vietnamiens (professeurs, chercheurs, artistes, hommes politiques…) de publier dans une relative liberté leurs mémoires, lesquels mentionnent souvent leur passage par le système éducatif français. En Occident, des *Việt Kiều* (Vietnamiens de l'étranger) [78] publient eux-aussi leurs autobiographies et leurs mémoires familiales[79]. Les sites internet d'associations d'anciens, qui font se rapprocher des personnes aujourd'hui dispersées sur plusieurs continents, participent activement à la collecte et à la publication de mémoires d'élèves et de professeurs. Nous devons ajouter qu'il y a une certaine urgence à préserver la mémoire de toute une génération de personnes dont certaines sont aujourd'hui très âgées, tant dans un souci de recherche que de transmission aux générations de jeunes Vietnamiens (ou de descendants de *Việt Kiều*) nés après la guerre américaine, et qui n'ont de la période antérieure à 1975 qu'une vision partielle.

C'est dans ce contexte propice à la libération de la parole que nous avons pu recueillir par des entretiens menés en France et au Vietnam, ainsi que par des questionnaires, les témoignages d'une centaine d'anciens élèves et d'anciens professeurs des lycées français du Vietnam entre 1945 et 1975[80]. Les bases théoriques de la méthodologie employée pour le recueil et l'analyse de ces témoignages, ainsi que les grilles d'entretien et les questionnaires sont présentées en Annexe. Nous avons complété ce corpus par les nombreux mémoires écrits par les anciens élèves de ces lycées, très actifs au sein des associations d'anciens.

Qu'attendons-nous de ces témoignages ? La science historique, en s'inscrivant dans une perspective de compréhension rationnelle et d'objectivité, s'oppose à la mémoire par le fait qu'elle se construit d'abord par une déconstruction de la mémoire. Cette relation ambigüe a

[77] Nous reprenons ici le titre du livre de Jean LEDUC et François GRÈZES-RUEFF, *Histoire des élèves en France : De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2006, 450 p.

[78] On notera que ce terme est utilisé au Vietnam, mais que les Vietnamiens expatriés, notamment après 1975, lui préfèrent parfois *Người Việt Hải Ngoại* (Vietnamiens d'outre-mer), voir le plus politique *Người Việt Tự Do* (Vietnamiens libres).

[79] Les mémoires, les autobiographies publiés et les sites web sont indiqués dans la bibliographie.

[80] La méthodologie ainsi que les questionnaires sont présentés en Annexe.

inspiré nombre de philosophes, d'historiens et de sociologues[81]. Le philosophe Paul Ricœur, dans son livre *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, se demande si l'histoire est le remède ou le poison de la mémoire[82]. *Remède* car l'histoire doit permettre de se prémunir contre les limites et les faiblesses de la mémoire. *Poison*, car la fidélité de la mémoire doit s'incliner, sur le long terme, devant la vérité dictée par l'histoire. L'historien Pierre Nora, qui a étudié la mémoire en tant qu'objet d'histoire dans son ouvrage *Les lieux de mémoire*, se montre prudent vis-à-vis de la mémoire, face notamment au phénomène croissant de commémorations et de manifestations destinées à raviver la mémoire dans la société française depuis le milieu des années 1970. Selon Nora, l'histoire et la mémoire s'opposent idéologiquement : « *La mémoire est toujours suspecte à l'histoire, dont la mission vraie est de la détruire et de la refouler* »[83]. Il explicite cette opposition en ces termes :

> La mémoire s'enracine dans le concret, dans l'espace, le geste, l'image et l'objet. L'histoire ne s'attache qu'aux continuités temporelles, aux évolutions et aux rapports des choses. La mémoire est un absolu et l'histoire ne connaît que le relatif.[84]

D'autres historiens, faisant primer la réalité objective aux dépends du récit subjectif, discréditent la mémoire en tant que vecteur de connaissances historiques. Pour François Bédarida, « *la raison historique capitule devant les déviances de la mémoire* »[85]. Selon Stéphane Courtois, la mémoire n'exprime que des « *valeurs et la vie d'un groupe social [...], qui défend ses intérêts et se préoccupe peu des faits* »[86], et présente « *les dangers de la seule oralité* ». Philippe Barrière tente de montrer que l'histoire et la mémoire nouent une « *relation de réciprocité impossible à défaire et matrice de toutes les équivoques* »[87].

Nous n'avons pas ici l'ambition ni de lever ces équivoques ni d'argumenter sur les nombreuses oppositions entre une histoire supposée objective, vraie, impersonnelle, universelle, appartenant à tous et à personne et une mémoire a priori subjective, infidèle, à la fois plurielle et individuelle. Le recours à la mémoire des anciens élèves vise d'abord à infléchir la primauté des archives, à compléter d'une « vérité humaine » la « vérité historique » dont elles sont le support. Il faut ajouter que la vérité de l'écrit est elle-même relative. Les archives des ministères ou des administrations coloniales contiennent toutes une forte part de subjectivité. Les points de vue des administrateurs et des diplomates sont

---

[81] Parmi les historiens : Pierre Nora, François Bédarida, Jean-Pierre Rioux, Henry Rousso, Jacques Le Goff, Robert Frank… Le sujet a été aussi traité par les philosophes Paul Ricoeur et Tzvetan Todorov, l'anthropologue Henri-Pierre Jeudy et la sociologue Marie-Claire Lavabre.

[82] Paul RICOEUR, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Seuil, 2003, p. 175. Dans cet ouvrage, Ricoeur démontre aussi la relation inséparable entre histoire et mémoire.

[83] Pierre NORA, *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, p. 23.

[84] *Ibid.*, p. 25.

[85] François BÉDARIDA, « Du bon usage de l'histoire de notre temps », *Le Débat*, n° 79, 1994, pp. 183‑187.

[86] Stéphane COURTOIS, « Archives du communisme : mort d'une mémoire, naissance d'une histoire », *Le Débat*, n° 77, 1993, pp. 145‑156.

[87] Philippe BARRIÈRE, *Histoire et mémoires de la seconde guerre mondiale: Grenoble en ses après-guerre, 1944-1964*, Presses universitaires de Grenoble, 2004, p. 17.

indissociables de leur contexte de production. Les faits rapportés par ces officiels résultent de choix déterminés, et les présentations qu'ils font de ces faits visent un public précis, généralement leur hiérarchie. Il peut s'agir de décrire une situation, mais aussi d'obtenir un budget ou de défendre la validité d'une décision ou d'une position politique prise localement. Il est parfois difficile, quand des archives passent sous silence certains faits avérés par ailleurs, de savoir si les lacunes résultent de la perte de documents ou d'oublis volontaires.

La mémoire contient ses lumières et ses ombres, ses certitudes et ses incertitudes. La mémoire n'est pas une reconstitution fidèle du passé de l'individu mais elle est conditionnée, voire réécrite à la lumière de son présent et de son histoire personnelle. Pourtant, il est tout à fait profitable d'inverser cette perspective. Interpréter ce qui paraît suspect dans la mémoire peut contribuer à une histoire objective de la subjectivité : à la connaissance du passé s'ajoute ainsi la perception présente du passé. La mémoire est précisément ce « *présent du passé* »[88]. Selon Tzvetan Todorov, ce qui distingue l'histoire de la mémoire est son caractère factuel, matériel et quantifiable, alors que la mémoire

> retient avant tout la trace que les événements extérieurs laissent dans l'esprit des individus ; elle privilégie donc le monde immatériel des expériences psychiques. […] La mémoire, n'ayant pas de soucis de vérification, […] elle nous apporte donc un éclairage inédit sur des aspects essentiels de l'expérience.[89]

Nous allons retrouver à la fois l'interaction du présent et du passé, les expériences vécues et les émotions refoulées ou revenues chez nos témoins dans leur manière de se souvenir de leur passé et de le percevoir plusieurs décennies plus tard. Sans nous apporter de parfaites précisions sur les évènements, les témoins les qualifient, les expliquent et les reproduisent sous la forme des traces que ces évènements ont laissé en eux. La mémoire reconstitue et reconstruit ainsi le passé comme un moyen d'identité individuelle et collective.

> … par la prise en considération du reflet subjectif que les événements matériels laissent dans l'esprit de l'acteur, ils nous permettent de revivre l'action et de ressentir ses enjeux mieux que les dates, les noms et les chiffres.[90]

En adoptant comme perspective la complémentarité de l'histoire et de la mémoire, nous essayons d'une part de constituer une histoire publique et officielle d'un système éducatif tout en restituant son histoire privée telle que l'ont vécue ceux qui en ont bénéficié. Cette mise en parallèle permet à la fois une reconstruction historique et une reconstitution mémorielle, l'histoire et la mémoire entretenant alors une relation dialectique, dans le sens où le conçoit Jacques Le Goff, la mémoire étant la matière première de l'histoire, et l'histoire un arrangement du passé.

> L'histoire consisterait en une manipulation de la mémoire. Ainsi, la discipline de l'histoire rentre dans le processus dialectique de la mémoire que vivent les individus et les sociétés.[91]

---

[88] Robert FRANK, « La mémoire et l'histoire », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, Novembre 1992.

[89] Tzvetan TODOROV, « La mémoire devant l'histoire », *Terrain*, n° 25, Septembre 1995, pp. 101‑112.

[90] *Ibid.*

Notre étude des témoignages tente de traiter la mémoire collective du groupe d'anciens élèves non seulement comme une source de connaissances mais également comme un objet d'études.

Nous utiliserons les témoignages recueillis de deux façons. D'une part, ils seront employés de façon relativement parcimonieuse en complément ou en commentaire – confirmation ou infirmation – des informations trouvées dans les archives. D'autre part, ils seront utilisés pour leurs propriétés mémorielles et interprétatives. Dans le chapitre consacré à la situation très particulière du Lycée Albert-Sarraut en République Démocratique du Viêt-Nam, les anciens de ce lycée nous décriront leur vie scolaire mais aussi leur destin post-scolaire d'anciens élèves de lycée français dans un pays communiste. Enfin, nous consacrerons l'intégralité du cinquième et derniere chapitre de ce travail à la vie scolaire des élèves des écoles françaises et aux représentations qu'ils se font aujourd'hui de cette scolarité.

Pour reprendre l'expression de Jean-Hervé Jézéquel, nous avons l'ambition d'écrire ici à la fois l'histoire des bancs de classes et celle de leurs occupants. Pour cela, nous avons essayé de réconcilier histoire et mémoire.

[91] Jacques LE GOFF, *Histoire et mémoire, op. cit.*, p. 11.

Chapitre 1 : L'enseignement au Vietnam sous la colonisation

> « *Des intellectuels, nous n'en voulons pas* ! » Propos du Gouverneur de la Cochinchine Maurice Cognacq en 1924 lors d'un entretien avec le journaliste et activiste politique Nguyễn An Ninh[1]

L'enseignement français au Vietnam après 1945 est l'héritier de l'enseignement colonial en Indochine. Si les circonstances politiques, idéologiques et sociales sont différentes, il s'agit, dans les premiers temps, du même enseignement, dispensé dans les mêmes locaux, et par les mêmes enseignants. L'enseignement français au Vietnam dans les décennies qui suivent la Seconde Guerre mondiale doit donc se comprendre à la lumière de ce qu'il était dans l'Indochine coloniale. Nous nous proposons dans cette première partie de présenter le contexte idéologique de l'enseignement français en Indochine, puis les grandes phases de cet enseignement. Nous dégagerons les points principaux de l'idéologie coloniale appliquée à l'éducation, en insistant plus particulièrement sur l'enseignement secondaire.

1. Le contexte colonial

Au début du XIX^{e} siècle, la présence française en Asie se limite à l'implantation de comptoirs et de missions religieuses. En 1787, le missionnaire Pigneau de Behaine[2] obtient de Louis XVI un traité commercial et militaire avec le Vietnam, mais organise lui-même l'expédition qui aide le futur empereur Gia Long à reconquérir le trône des Nguyễn en 1802. La France ne s'intéresse vraiment à l'Indochine qu'à partir des années 1840, en tant que porte d'entrée du (déjà) mythique marché chinois et la persécution des catholiques vietnamiens fournit le prétexte d'une intervention militaire. Saïgon est pris en 1859 et le Sud devient une colonie en 1867 sous le nom de Cochinchine. Le Cambodge devient un protectorat en 1863. L'accès à la Chine par le Mékong se révélant impraticable, les Français se tournent vers le Nord. La conquête s'achève en 1884 par la division du royaume en deux protectorats, le Tonkin (Nord) et l'Annam (Centre)[3]. L'édifice colonial est complété en 1893 par le Protectorat du Laos. Ce lent processus de colonisation trouve sa justification dans le nationalisme, en rétablissant le prestige de la France, surtout après la défaite de 1870, et dans les besoins du capitalisme français, à la recherche de nouveaux marchés et de nouvelles

[1] Intellectuel et journaliste vietnamien. Voir la notice biographique de Nguyễn An Ninh dans l'Annexe 5.

[2] Voir la notice biographique de Pigneau de Behaine dans l'Annexe 5.

[3] Patrick TUCK, « French ambitions in Southeast Asia », *in* OOI KEAT GIN (ed.), *Southeast Asia: A Historical Encyclopedia, From Angkor Wat to East Timor*, Santa Barbara, ABC-CLIO, 2004, p. 517‑519.

ressources[4]. La colonisation de l'Indochine se déroule enfin sur fond de rivalité avec l'Angleterre et les autres puissances. Sujet passionnel[5] et contesté[6] tout au long du XIX[e] siècle, l'Indochine française ne devient légitime dans l'opinion qu'une fois pacifiée et jugée économiquement viable au début du XX[e] siècle.

L'Indochine compte en 1936 entre 20 et 30 millions d'habitants[7], essentiellement ruraux. A la fin de la période coloniale, la bourgeoisie urbaine représente environ 2% de la population (550.000 personnes)[8]. Contrairement à l'Algérie, l'Indochine n'est pas une colonie de peuplement : en 1937, les Européens ne représentent que 0,2%[9] de la population[10], soit 42.000 personnes, dont 11.000 militaires et 4000 fonctionnaires. L'Indochine est une colonie d'exploitation : superposée à une économie indigène basée sur l'agriculture vivrière et l'artisanat, l'économie coloniale, pilotée depuis la métropole, produit des matières premières (riz, caoutchouc, charbon, minerais…) et importe des produits manufacturés français[11]. Selon une logique héritée du « Pacte colonial »[12], la fiscalité et les barrières douanières protègent les importations françaises et les monopoles des sociétés (alcool, sel, opium…). L'industrie y est peu développée pour ne pas concurrencer les entreprises métropolitaines[13].

L'Union Indochinoise, qui chapeaute le Tonkin, l'Annam, la Cochinchine, le Laos et le Cambodge, est créée en 1887 et rattachée en 1891 au ministère de la Marine et des Colonies. Cette structure administrative centralise une partie des services et dispose de son propre budget. D'abord gouvernée par des amiraux, l'Indochine passe sous l'autorité d'un Gouverneur Général civil en 1879. Chaque pays a son gouverneur, appelé Gouverneur en Cochinchine et Résident Supérieur dans les protectorats. La bureaucratie impériale reste en place en Annam et au Tonkin, de même que les institutions royales laotiennes et cambodgiennes, mais les souverains n'ont que des pouvoirs symboliques. Des conseils et

---

[4] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 42‑46.

[5] L'« *Affaire du Tonkin* », retraite humiliante de l'armée française devant la Chine à Lạng Sơn en 1885, provoqua la chute du cabinet Jules Ferry.

[6] En 1904, le géographe Onésime Reclus – l'inventeur de terme de francophonie – propose d'abandonner l'Indochine au profit de l'Afrique (Onésime RECLUS, *Lâchons l'Asie, Prenons l'Afrique. Où renaître ? Et comment durer ?*, Paris, Librairie Universelle, 1904.). D'autres proposent de donner le Tonkin à l'Allemagne en échange de l'Alsace-Lorraine (Jean MARTIN, *Lexique de la colonisation française*, Paris, Dalloz, 1988, p. 155.

[7] Thadée SMOLSKI, *Les Statistiques de la population indochinoise*, Paris, Hermann et Cie, Éditeurs, 1938.

[8] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 31.

[9] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1937-1938, Volume 8*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1939.

[10] En comparaison, les Européens constituent 13% de la population totale de l'Algérie en 1936 (950.000 européens pour une population indigène algérienne de 6.2 millions). Kamel KATEB, *Européens, « indigènes » et juifs en Algérie (1830-1962) : représentations et réalités des populations*, Paris, INED, 2001, p. 241‑242.

[11] Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, Paris, Les Indes Savantes, 2009, p. 62.

[12] Régime commercial datant du XVIII[e] siècle réservant à la métropole le monopole du commerce avec ses colonies. Ce « régime de l'exclusif » fut aboli en 1861, mais survécut sous d'autres formes. Jean MARTIN, *Lexique de la colonisation française*, *op. cit.*, p. 155.

[13] Jean CHESNEAUX, *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne*, *op. cit.*, p. 161‑162.

assemblées indigènes consultatives, élus par les notables ou nommés par les Français, sont institués pour donner un espace aux revendications des autochtones[14]. En conséquence, les relais du régime colonial sont une monarchie affaiblie, un mandarinat sous tutelle et des notables liés à la colonisation. Ces élites collaboratrices, sans influence réelle, sont discréditées auprès d'une partie de la population. Le refus des autorités françaises de renforcer leur position en les émancipant politiquement rend le régime colonial fragile[15].

2. Mission civilisatrice et idéologies éducatives

2.1. Aux sources de la mission civilisatrice

Le messianisme français

Le concept de *mission civilisatrice* se développe au XIX^e^ siècle pour justifier l'action coloniale. Il s'appuie sur le messianisme français, cette conviction que la France a pour mission de diffuser ses valeurs universelles et pour devoir est de sortir les autres peuples des tyrannies du climat, des maladies, de l'ignorance et du despotisme, en leur apportant la technologie et la médecine, l'éducation et une saine gouvernance, afin de les transformer physiquement et moralement[16]. Selon ce messianisme peut se définir comme l'ensemble des mythes et idées-forces qui sous-tendent l'action culturelle de la France dans le monde. Il s'agit d'un

> universalisme profondément ancré dans la conscience nationale, d'un besoin de créer, d'adopter et d'adapter les formes simultanées et successives des espérances de l'humanité entière et des réponses à apporter à ces espérances.[17] [Ce messianisme] est à la fois action et théorie, réflexion sur l'universalité du message et proclamation constante de sa valeur pour l'ensemble de l'humanité.[18]

Ce messianisme est ancré dans le messianisme catholique. A compter du XVII^e^ siècle, la conjonction historique où l'on voit la France « *fille aînée de l'Eglise* » connaître une forte expansion culturelle et économique, résulte en une identification qui se veut universelle et universaliste entre la civilisation française et la religion catholique. La France devient alors la « *principale puissance messianique ayant une projection intellectuelle et spirituelle hors de ses frontières et à l'intérieur des autres empires et puissances* »[19]. La langue française,

[14] NGUYỄN THẾ ANH, « French Indochinese Union », *in* OOI KEAT GIN (ed.), *Southeast Asia: A Historical Encyclopedia, From Angkor Wat to East Timor*, ABC-CLIO, 2004, pp. 521‑522.

[15] NGUYỄN THẾ ANH, « Les élites vietnamiennes face à l'Union indochinoise », *The Vietnam Forum*, n° 12, 1988, pp. 82‑99.

[16] NGUYỄN THẾ ANH, « Mission civilisatrice (civilizing mission) », *in* OOI KEAT GIN (ed.), *Southeast Asia: A Historical Encyclopedia, From Angkor Wat to East Timor*, ABC-CLIO, 2004, pp. 899‑900.

[17] Albert SALON, *L'Action culturelle de la France dans le monde*, F. Nathan, 1983, p. 32.

[18] *Ibid.*, p. 34.

[19] *Ibid.*, p. 32.

détrônant non seulement le latin mais également l'espagnol et l'italien, devient langue diplomatique (le Traité de Rastatt est rédigé en français en 1714) et langue scientifique internationale (publication en français des Mémoires de l'Académie des sciences de Berlin en 1743) et plus généralement la langue des élites européennes du XVIII[e] siècle[20]. La France peut alors exporter ses modèles culturels et linguistiques, qui, sous couvert d'universalisme, sont un puissant instrument de « clientélisation » de ces élites. Cette conquête culturelle relève davantage d'une logique de puissance et d'avance technologique, scientifique ou conceptuelle que d'une volonté impérialiste explicite[21]. Ce mouvement connait son apogée avec la Révolution française. En convertissant les lecteurs francophones européens en partisans des principes révolutionnaires, le français devient porteur de valeurs universelles. Selon le diplomate Jacques Lafon :

> Sous la Révolution se construit la fiction ambigüe selon laquelle les soldats de la Nation ne conquièrent pas des territoires avec les armes, mais les libèrent avec des idées exprimées par des mots français[22]

La langue française rassemble aussi les messianismes chrétien et laïc[23], qui coopèrent à l'étranger dans le cadre des écoles françaises, alors même qu'ils s'opposent en métropole. Ces messianismes s'entendent pour porter les valeurs nationales via l'enseignement des humanités. Le messianisme français jouit d'une « *mystique universaliste triomphante* »[24] jusqu'à défaite française de 1870 et continuera à sous-tendre l'action culturelle extérieure de la France. Celle-ci fait ainsi preuve d'une remarquable continuité, quel que soit le régime politique[25].

Civilisation contre barbarie

En 1727, Jonathan Swift ironise sur la « civilisation » dans ses *Voyages de Gulliver* :

> Si un prince envoie des forces dans une nation dont les habitants sont pauvres et ignorants, il peut légalement en mettre à mort la moitié et réduire l'autre en esclavage, afin de les civiliser et de les enlever à leur mode de vie barbare.

Nguyễn Ái Quốc, futur Hồ Chí Minh, lui fait écho deux siècles plus tard :

> Et quelle drôle de façon de civiliser : pour apprendre aux gens à bien vivre, on commence par les tuer ![26]

---

[20] Jacques LAFON, *Itinéraires de l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001, p. 161.

[21] Pierre MILZA, « Culture et relations internationales », *Relations internationales*, n° 24, 1980, pp. 361‑379.

[22] Jacques LAFON, *Itinéraires de l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, *op. cit.*

[23] *Ibid.*, p. 173‑180.

[24] Albert SALON, *L'Action culturelle de la France dans le monde*, *op. cit.*, p. 33.

[25] Albert SALON, *Vocabulaire critique des relations internationales dans les domaines culturel, scientifique et de la coopération technique*, Paris, Maison du Dictionnaire, 1978, p. 12.

[26] NGUYỄN ÁI QUỐC, *Procès de la Colonisation française*, Paris, Librairie du Travail, 1925.

Cette contradiction entre l'humanisme civilisateur et la violence coloniale avait été soulevée auparavant, notamment par Bartolomé de Las Casas, défenseur au XVI^e^ siècle des habitants des Caraïbes et d'Amérique du Sud, mais cette question prend de l'ampleur au XVIII^e^ siècle avec le mouvement anti-esclavagiste[27]. Les penseurs libéraux critiquent les pratiques impériales et remettent en question la supériorité de l'Europe sur les autres peuples.

En France, un revirement s'opère sous la Révolution, où s'impose la conception du progrès social en tant que processus naturel[28]. La notion contemporaine de civilisation apparaît en tant que « *progrès collectif et original qui fit sortir l'humanité de la barbarie* »[29]. Dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès humains*, Condorcet décrit les neuf stades du progrès, allant des « *peuplades* » à la République Française. Les nouvelles valeurs morales de l'Europe sont considérées comme universelles. Condorcet, après avoir dénoncé « *notre mépris sanguinaire pour les hommes d'une autre couleur ou d'une autre croyance* », imagine un futur où

> ces comptoirs de brigands deviendront des colonies de citoyens qui répandront, dans l'Afrique et dans l'Asie, les principes et l'exemple de la liberté, les lumières et la raison de l'Europe.

Les Européens trouveront dans ces pays

> des peuples nombreux, qui semblent n'attendre, pour se civiliser, que d'en recevoir de nous les moyens, et de trouver des frères dans les Européens, pour devenir leurs amis et leurs disciples.

Condorcet envisage la disparition par génocide ou assimilation des peuples trop lointains ou trop violents.

> Réduits à un moindre nombre, à mesure qu'ils se verront repoussés par les nations civilisées, ils finiront par disparaitre insensiblement, ou se perdre dans leur sein.[30]

Condorcet, en légitimant la colonisation par le devoir des peuples éclairés à faire évoluer ceux qui sont restés en arrière, définit les arguments au cœur de la « *mission civilisatrice* ».

Au début du XIX^e^ siècle se font jour des questions portant sur l'efficacité économique de la colonisation[31], son aventurisme militaire, les dangers du métissage[32] ou les risques

---

[27] L'abolitionnisme du XVIII^e^ siècle ne signifie pas forcément anticolonialisme, certains de ses promoteurs mettant en avant les avantages économiques pour la France et ses colonies de l'abolition de l'esclavage. Marcel DORIGNY, « Anti-esclavagisme, abolitionisme et abolitions en France de la fin du XVIIIe siècle aux années 1840 », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (eds.), *Culture coloniale française*, Paris, CNRS Editions, 2008, p. 68‑89.

[28] Jennifer PITTS, *A turn to empire: the rise of imperial liberalism in Britain and France*, Princeton University Press, 2005, p. 165‑173.

[29] Jacques LAFON, *Itinéraires de l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, *op. cit.*, p. 163.

[30] Nicolas de CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, suivie de réflexions sur l'esclavage des nègres*, Paris, Masson et Fils (1822), 1794, p. 261‑269.

[31] Voir par exemple Jean-Baptiste Say : « *Il est impossible que les peuples d'Europe ne comprennent pas bientôt combien leurs colonies leur sont à charge* » (Jean-Baptiste SAY, *Traité d'économie politique*, 5e éd., Paris,

d'importation en métropole du despotisme colonial, tandis que se renforce sa dimension morale. Au relativisme culturel succède « *une dichotomie rigide entre les sociétés civilisées et progressistes, d'une part, et les sociétés barbares, arriérées et stagnantes, de l'autre* »[33]. Au début des années 1830, le professeur de philosophie Jean-Philibert Damiron[34] explique à ses élèves du Lycée Louis-Le-Grand et de l'École Normale que « *tout se divise constamment en inférieurs et en supérieurs* ». Il distingue les « *peuples civilisés et* [...] *ceux qui ne le sont pas* ». Au sein des peuples civilisés, « *ceux qui sont à la fois civilisés et civilisateurs doivent être plus haut placés que ceux qui ne sont que civilisés* » [35]. Imaginant deux peuples, un « *peuple fort* », « *plus civilisé* » et un « *peuple faible* », « *moins civilisé* », Damiron dit aux futurs bacheliers et normaliens que ce dernier doit se placer sous la tutelle du premier. Si, à l'image de « *certaines peuplades d'Afrique* », ce peuple faible

> dédaigne ou repousse la civilisation qu'on lui présente, au lieu de s'élever, il se dégrade, il se perd de plus en plus dans la barbarie et l'état sauvage. [...] Quant au peuple fort, qui sait sa force et l'usage qu'il doit en faire, qui se sent à la fois civilisé et civilisateur, et qui se voit double mission, ou qui du moins dans sa mission voit double bien à produire, le sien et celui d'autrui; certes, il ne peut que grandir à porter cette conviction dans ses relations avec un autre peuple. Dès lors, non seulement il veille à la défense et au salut de ce peuple, à sa richesse, et à son bien-être, mais il s'applique à l'éclairer, à le polir, à l'améliorer, à le constituer moralement.[36]

Cette « *double mission* » relève ici d'une morale chrétienne et non laïque : le messianisme français garde encore une forte composante religieuse.

> Être de ces peuples choisis par Dieu pour servir à l'accomplissement de ses plans sur l'humanité, en avoir le sentiment, vivre dans cette foi et avec cette espérance, n'est-ce pas la plus haute fin que puisse se proposer une nation ?[37]

Damiron met en parallèle la mission des peuples civilisés envers les non civilisés avec la mission de l'homme envers la nature.

> Il y a donc pour la nature une véritable civilisation qui émane de nous, et qu'il est de notre devoir de lui communiquer le plus possible, afin que le plus possible elle soit à l'homme et selon l'homme. Or si jamais il nous importe de développer à son égard cette puissance

---

Rabilly Libraire, 1826, p. 350‑377.). La notion que les colonies sont un fardeau économique pour la métropole se poursuivra jusqu'au « cartiérisme » des années 1960, popularisé par l'expression « La Corrèze avant le Zambèze ».

[32] Voir en particulier l'*Essai sur l'inégalité des races humaines* d'Arthur de Gobineau, publié en 1855. Gobineau fait partie de ceux qui considèrent la colonisation comme dangereuse pour les peuples colonisateurs, car source de métissage et donc de dégénérescence.

[33] Geneviève VERDO, *Un empire libéral*, La vie des idées, http://www.laviedesidees.fr, consulté le 24 septembre 2010.

[34] Jean-Philibert Damiron (1794-1862) enseigna à l'École Normale dans les années 1830 et 1840 en même temps que Victor Cousin et Jules Michelet.

[35] Jean-Philibert DAMIRON, *Cours de philosophie, par M. Ph. Damiron. Deuxième partie. Morale*, Paris, Librairie Hachette, 1834, p. 168‑170.

[36] *Ibid.*, p. 170‑172.

[37] *Ibid.*, p. 173.

> civilisatrice, c'est bien, surtout lorsqu'elle vient à nous fougueuse, décharnée, prête à nous dévorer en quelque sorte; en cet état l'aborder, tout d'un coup ou lentement, s'en emparer et la contenir, faire tomber sa furie, l'apprivoiser et l'amener à fléchir sous notre main voilà notre vraie mission, mission de paix et de travail, qui commence par d'affreuses luttes et finit par d'immenses et merveilleuses conquêtes.[38]

Ainsi, au cœur de l'enseignement secondaire et supérieur français, la notion d'une mission civilisatrice domptant la nature et les hommes est déjà ancrée dans la philosophie morale de la première moitié du XIX^e^ siècle. En 1841, Victor Hugo s'enthousiasme pour la conquête de l'Algérie auprès du Général Bugeaud, qui n'est pas encore l'homme des « *enfumades* »[39] :

> C'est la civilisation qui marche contre la barbarie. C'est un peuple éclairé qui va trouver un peuple dans la nuit. Nous sommes les Grecs du monde ; c'est à nous d'illuminer le monde. Notre mission s'accomplit, je ne chante qu'hosanna.[40]

Civilisation contre barbarie : même l'abolition de l'esclavage en 1848 est instrumentalisée. L'abolition prouve la grandeur de la civilisation européenne, tandis que la pratique barbare de l'esclavage exige qu'on soumette par la force les peuples qui s'y livrent[41].

Des savants en mission

Dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle, l'argument moral est renforcé par le rationalisme. Géographie, biologie, physiologie, archéologie, ethnologie, linguistique et sociologie sont mises au service de la mission civilisatrice.

Alors que la taxonomie raciale du début du XIX^e^ siècle est basée sur la linguistique, les savants français la refondent à partir de la biologie dans des années 1850[42]. L'École d'Anthropologie de Paris, sous la conduite de Paul Broca, définit un « paradigme racial » qui divise l'humanité en races hiérarchisées, faisant se rencontrer l'évolutionnisme philosophique des Lumières – le progrès menant du barbare au civilisé – et le transformisme de Lamarck et Darwin, qui permet de classer objectivement les êtres sur un axe de progrès[43]. Le concept de races inférieures et supérieures est promu à travers d'innombrables travaux mêlant anecdotes historiques, observations ethnologiques et mesures anthropométriques[44] et qui conduisent à

---

[38] *Ibid.*, p. 127.

[39] Méthode de pacification préconisée par Bugeaud consistant à asphyxier par la fumée les ennemis réfugiés dans des grottes. Elle fut appliquée en 1844 et 1845 et provoqua l'indignation à Paris.

[40] Victor HUGO, *Choses vues: souvenirs, journaux, cahiers, 1830-1885*, Paris, Gallimard (2002), 1841, p. 113.

[41] Dino COSTANTINI, *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris, Editions La Découverte, 2008, p. 58‑59.

[42] Claude BLANCKAERT, « Un fil d'Ariane dans le labyrinthe des origines? », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. 17, n° 2, 2007, pp. 137‑171.

[43] Carole REYNAUD-PALIGOT, « Usages coloniaux des représentations raciales (1880-1930) », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 99, 2006, coll. « Relectures d'histoires coloniales », pp. 103‑110.

[44] Un article de Gustave Le Bon est consacré aux relations entre la taille du cerveau et l'intelligence : en haut, les races supérieures, telles que les savants et les bourgeois parisiens ; en bas, les races inférieures, les domestiques

« *la bestialisation des races inférieures*, [et à] *une vision pessimiste de leur capacité à progresser vers la civilisation* »[45].

A partir des années 1870, ce concept fixiste des races humaines est tempéré par l'adhésion de savants français au néo-lamarckisme, théorie qui repose sur l'influence exclusive du milieu sur les variations évolutives, et sur la transmission à sa descendance des caractères acquis par l'individu sous la pression du milieu[46]. Un des premiers néo-lamarckiens, Jean-Louis de Lanessan[47] écrit que « *le père syphilitique peut, par exemple, transmettre son état pathologique avec une intensité telle que l'enfant offrira lui-même* [...] *des accidents syphilitiques* »[48]. Le néo-lamarckisme, qui perdure en France jusqu'aux années 1950[49], a une influence déterminante sur l'idéologie républicaine. Par l'amélioration des conditions de vie (hygiène, puériculture…), par l'éducation et par la maîtrise de la formation des « habitudes » nécessaires à l'acquisition de caractères bénéfiques, il est possible d'améliorer les êtres humains :

> La civilisation paraît exercer sur l'homme une action modificatrice analogue à celle que la domestication exerce sur les animaux.[50]

Des néo-lamarckistes comme Alfred Giard[51], Lanessan et Paul Bert[52], s'engagent en politique pour se consacrer à la réforme sociale. Le néo-lamarckisme trouve une application dans la mission civilisatrice, qui, en alliant progrès matériel et progrès des esprits, espère « améliorer » les races inférieures. Paul Bert, Résident Supérieur de l'Annam-Tonkin (1886) et Lanessan, Gouverneur Général de l'Indochine (1891-1894), mettront en œuvre la mission civilisatrice et son objectif d'ingénierie sociale.

Certains scientifiques, comme Gustave Le Bon[53], Jules Harmand[54] et Léopold de Saussure[55] s'en tiennent au contraire à une vision fixiste des races. Saussure ironise sur les

---

et les paysans, et les femmes, lesquelles « *représentent les formes les plus inférieures de l'évolution humaine et sont beaucoup plus près des enfants et des sauvages que des hommes civilisés* ». Gustave LE BON, « Recherches anatomiques et mathématiques sur les lois de variations du volume du cerveau et du crâne », *Revue d'Anthropologie*, Deuxième série, n° 2, 1879, pp. 27‑104.

[45] Carole REYNAUD-PALIGOT, « Usages coloniaux des représentations raciales (1880-1930) », *op. cit.*

[46] Laurent LOISON, *Les notions de plasticité et d'hérédité chez les néolamarckiens français (1879 - 1946), Eléments pour une histoire du transformisme en France*, Thèse d'histoire, Université de Nantes, 2008, p. 3‑8.

[47] Voir la notice biographique de Jean-Louis de Lanessan, dans l'Annexe 5.

[48] Jean-Louis de LANESSAN, *Le transformisme : évolution de la matière et des êtres vivants*, O. Doin (Paris), 1883, p. 224.

[49] Cédric GRIMOULT, *Histoire de l'évolutionnisme contemporain en France, 1945-1995*, Genève, Librairie Droz, 2000, p. 40.

[50] Jean-Louis de LANESSAN, *Le transformisme*, *op. cit.*, p. 250.

[51] Alfred Giard (1846-1906), zoologiste et député républicain. Premier titulaire du cours sur l'évolution donné à la Sorbonne à partir de 1888, il contribue à la diffusion en France des idées néo-lamarckiennes et darwiniennes.

[52] Voir la notice biographique de Paul Bert dans l'Annexe 5. Paul Bert est avec Jules Ferry le créateur de l'école publique républicaine. Résident Supérieur de l'Annam-Tonkin en 1886, son passage est bref mais marquant.

[53] Médecin et pionnier de la sociologie. Voir la notice biographique de Gustave Le Bon dans l'Annexe 5.

> illusions de ceux qui, tout en admettant la loi de l'évolution, prétendent opérer la transformation progressive des indigènes dans un avenir assez rapproché pour permettre d'en recueillir le bénéfice.[56]

Ces conceptions opposées sont débattues lors des Congrès Coloniaux de 1889 et 1900[57].

Le concept de mission civilisatrice trouve dans les sociétés savantes qui se développent à partir des années 1870 ses principales propagandistes[58]. Ces associations « *construisent et diffusent une certaine vision de la Métropole et de l'Empire* »[59] grâce à une activité éditoriale intense et à leur réseau social, à l'intersection de la science, de la politique et de l'économie. Leurs membres sont scientifiques, enseignants, journalistes, politiciens, hauts fonctionnaires, militaires, diplomates, explorateurs, entrepreneurs… et cumulent parfois les activités. Paul Bert est médecin, physiologiste et homme politique. Membre de la Société d'Ethnologie de Paris, il en vulgarise les thèses raciales dans les manuels scolaires[60]. Homme politique, il est envoyé en Indochine comme administrateur. Nombre de ces associations, créées dans les colonies, sont « *moins des compagnies savantes autonomes que des relais et rouages de l'administration coloniale* »[61]. Les sociétés de géographie s'impliquent particulièrement dans l'expansion coloniale, présentée comme nécessaire aux intérêts économiques et démographiques français et qui offre des territoires neufs à la mission civilisatrice. La Société de Géographie Commerciale de Paris, « *instituée pour concourir au développement des entreprises commerciales de la France sur tous les points du Globe* », publiele magazine *L'Exploration,* sous-titré « *Journal des conquêtes de la civilisation sur tous les points du Globe* »[62]. En 1880, le géographe français Onésime Reclus[63] crée le terme de francophonie, et l'intérêt porté à la diffusion de langue française, « *meilleure arme de la République* »[64],

---

[54] Médecin et théoricien de colonisation, un des inventeurs du modèle d'association. Voir la notice biographique de Jules Harmand dans l'Annexe 5.

[55] Léopold de Saussure (1866-1925), sinologue et astronome, disciple de Gustave Le Bon. Il est le frère des linguistes Ferdinand et René de Saussure.

[56] Léopold de SAUSSURE, *Psychologie de la colonisation française: dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris, Félix Alcan, 1899, p. 68‑69.

[57] Antoine LÉON, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 45‑48.

[58] Alice L. CONKLIN, *A mission to civilize*, *op. cit.*, p. 11‑13.

[59] Pierre SINGARAVÉLOU, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », *in* Sylvie GUILLAUME (ed.), *Les associations dans la francophonie*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2006, p. 69.

[60] Carole REYNAUD-PALIGOT, *La république raciale: paradigme racial et idéologie républicaine (1860-1930)*, Presses universitaires de France, 2006, p. 140.

[61] Pierre SINGARAVÉLOU, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », *op. cit.*, p. 67.

[62] SOCIÉTÉ DE GÉOGRAPHIQUE COMMERCIALE, « Statuts », *L'Exploration*, vol. 1, 1876, p. 1.

[63] Voir la notice biographique d'Onésime Reclus dans l'Annexe 5.

[64] Onésime Reclus, cité par Pierre SINGARAVÉLOU, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », *op. cit.*, p. 65.

conduit à la création de l'Alliance Française (1883), dont le programme considère que faire « *connaître et aimer* » le français est peut-être

> le meilleur moyen de conquérir les indigènes, de faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux, de prolonger au-delà des mers, par des annexions pacifiques, la race française qui s'accroit trop lentement sur le continent.[65]

Les dirigeants et les soutiens de l'Alliance Française, puis de la Mission Laïque (1902), se recrutent dans le « parti colonial »[66], dans la haute fonction coloniale et dans le personnel politique[67].

Le devoir de civiliser

La mission civilisatrice est à la fin du XIX[e] siècle une des pierres angulaires de la colonisation française. Selon les Français de l'époque, la colonisation « civilisatrice » de la France est différente de la colonisation « mercantile » des Anglais et des Hollandais. L'argument civilisateur permet aussi réfuter la contradiction entre les principes d'égalité et de liberté issus de la Révolution et l'asservissement des populations colonisées. En 1885, Jules Ferry[68] affirme à la Chambre des Députés, lors d'un débat sur les fondements de la politique coloniale, que la colonisation est non seulement un droit mais un devoir :

> Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures.[69]

Dans les mêmes lieux, Léon Blum tiendra un discours similaire quarante ans plus tard :

> Nous avons trop l'amour de notre pays pour désavouer l'expansion de la pensée, de la civilisation française… Nous admettons le droit et même le devoir des races supérieures d'attirer à elles celles qui ne sont pas parvenues au même degré de culture, et de les appeler aux progrès réalisés grâce aux efforts de la science et de l'industrie.[70]

L'idéologie républicaine a assimilé le transformisme, et si l'on trouve normal de définir des races humaines avec leurs qualités et leurs défauts, on reconnait aussi leur capacité

---

[65] ALLIANCE FRANÇAISE, « Programme de l'Alliance Française », *Bulletin de l'Alliance Française*, n° 1, Avril 1884, p. 7. Cité par Pierre SINGARAVÉLOU, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », *op. cit.*, p. 69.

[66] Le parti colonial est une nébuleuse d'associations, de comités et de groupes parlementaires agissant auprès du pouvoir et de l'opinion pour convaincre de la légitimité de l'action coloniale. Voir par exemple Charles Robert AGERON, *France coloniale ou parti colonial?*, Presses universitaires de France, 1978, 308 p.

[67] Pierre SINGARAVÉLOU, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », *op. cit.*, p. 70.

[68] Voir la notice biographique de Jules Ferry dans l'Annexe 5.

[69] Jules FERRY, « Les fondements de la politique coloniale, Discours prononcé à la Chambre des députés le 28 juillet 1885 », *in* Paul ROBIQUET (ed.), *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin et Cie, 1893, p. 210‑211.

[70] Léon BLUM, « Discours à la Chambre des députés, le 9 juillet 1925 », *in* Jacques MARSEILLE (ed.), *Empire colonial et capitalisme français*, Paris, Albin Michel, 1984, p. 370.

d'évolution[71]. Albert Sarraut[72], grand promoteur d'une colonisation « civilisatrice », écrit en 1931 que, opposée au « *dogme cruel qui décrétait l'infériorité définitive de certaines races* », la mission civilisatrice française « *modèle patiemment le visage d'une nouvelle humanité* » dans « *l'argile informe des multitudes primitives* »[73]. Elle permet à la France républicaine de sortir du débat ancien sur la conquête et sa violence : si l'œuvre coloniale a été enfantée dans la « *douleur du colonisé et du colonisateur* », c'est « *dans l'intérêt de l'humanité, qui, toute entière, doit en recueillir le bénéfice* »[74]. Outre ses bienfaits pour les colonisés, « *elle a préparé l'unité du monde, fondement de la grande solidarité de la famille humaine* »[75].

L'éducation est le volet moral de la mission civilisatrice, tandis que la médecine (hygiène, vaccination, quinine…), les infrastructures (routes, chemin de fer, hydraulique…) et la sécurité (protection contre le brigandage et l'expansionnisme des peuples voisins) en sont le volet matériel. Le lien entre éducation et colonisation, les deux œuvres majeures de la III^{e} République, n'est pas fortuit : Jules Ferry impose ses réformes éducatives au nom de l'égalité des droits[76] et met en œuvre l'entreprise coloniale au nom du « *devoir supérieur de civilisation* ».

> Lorsque le parti républicain a pris dans toute sa liberté le gouvernement et la responsabilité des affaires publiques [...], il a montré, dans tout ce qu'il a entrepris aussi bien dans les travaux publics et dans la construction des écoles que dans sa politique d'extension coloniale, qu'il avait le sentiment de la grandeur de la France.[77]

La France universaliste se donne pour devoir d'éduquer ses sujets et protégés indigènes[78]. En 1874, l'économiste Paul Leroy-Beaulieu[79] affirme :

> C'est l'école surtout qui pourra exercer une grande influence sur l'assimilation des éléments étrangers à l'élément français ; c'est elle qui devra propager notre langue et nos idées. [80]

---

[71] Clifford ROSENBERG, « Albert Sarraut and Republican racial thought », *French Politics, Culture and Society*, vol. 20, n^{o} 3, 2002, p. 97.

[72] Gouverneur général de l'Indochine de 1911 à 1914 puis de 1917 à 1919. Voir la notice biographique d'Albert Sarraut dans l'Annexe 5.

[73] Albert SARRAUT, *Grandeur et servitude coloniale*, Paris, Editions du Sagittaire, 1931, p. 155.

[74] *Ibid.*, p. 237.

[75] *Ibid.*, p. 235.

[76] Jules FERRY, « Discours sur l'égalité d'éducation, prononcé à Paris, à la salle Molière, le 10 avril 1870 », *in* Paul ROBIQUET (ed.), *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin et Cie, 1893, p. 287.

[77] Jules FERRY, « Les fondements de la politique coloniale, Discours prononcé à la Chambre des députés le 28 juillet 1885 », *op. cit.*, p. 229.

[78] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 14.

[79] Paul Leroy-Beaulieu (1843-1916), économiste français. Son ouvrage *De la colonisation chez les peuples modernes*, paru en 1874 et réédité 6 fois, en fait l'un des théoriciens de la colonisation française. Il est l'un des premiers économistes libéraux partisans de la colonisation. Xavier DAUMALIN, « La doctrine coloniale africaine de Paul Leroy-Beaulieu (1870-1916) : essai d'analyse thématique », *in* Hubert BONIN, Catherine HODEIR et Jean-François KLEIN (eds.), *L'esprit économique impérial*, Saint-Denis, SFHOM, 2008, pp. 103‑120.

[80] Paul LEROY-BEAULIEU, *De la colonisation chez les peuples modernes*, 2e éd., Paris, Guillaumin et Cie., 1882, p. 367.

Il lamente le fait que « *la France n'a pas fait son devoir envers la population Arabe* » car « *elle n'a rien fait pour son éducation* »[81]. L'Abbé Pierre Auguste Raboisson considère :

> La colonie vraie, qui comporte une sorte d'éducation intellectuelle et morale des populations indigènes pour leur communiquer l'esprit et l'âme de la métropole, possède seule toute l'efficacité d'une action réelle et durable sur la grandeur de l'empire qui l'accomplit ».[82]

En arrivant au Tonkin en 1886 pour prendre le poste de Résident général de l'Annam et du Tonkin, Paul Bert annonce à ses administrés :

> De même que les Chinois autrefois ont amélioré votre état social en vous apportant leur civilisation, en vous initiant aux travaux de leurs législateurs, de même les Français qui viennent aujourd'hui chez vous amélioreront votre situation agricole, industrielle et économique et élèveront encore votre niveau intellectuel par l'instruction. [83]

On pourrait multiplier les exemples de textes montrant comment la « *figure traditionnelle de la France bienfaitrice* » œuvre à « *l'harmonie entre les fins morales et la recherche de la prospérité matérielle* » [84]. Les nombres grandissants d'écoles et d'élèves sont mis en avant à titre de propagande. Le chapitre « Enseignement » de la présentation officielle de l'Indochine réalisée pour l'exposition de 1931 commence ainsi :

> On ne saurait visiter une des grandes cités indochinoises sans être frappé du nombre et de l'importance de ses établissements scolaires. [85]

L'éducation reste cependant asservie aux objectifs politiques et économiques de la colonisation. Pour les administrateurs coloniaux, d'Éliacin Luro[86] à Paul Bert, « *L'école est l'instrument le plus puissant, le plus sur, qui soit à la disposition du conquérant* »[87]. Après la conquête territoriale doit venir la « *conquête morale* », définie par Georges Hardy[88] en 1917 :

> Aussi voulons-nous posséder jusqu'au cœur de nos sujets et supprimer entre eux et nous tout malentendu […] Mise en valeur du pays, attachement raisonné de l'indigène à notre

[81] *Ibid.*, p. 373.

[82] Pierre Auguste RABOISSON, *Etude sur les colonies et la colonisation au regard de la France*, Paris, Challamel Aîné, 1877, p. 18.

[83] Paul BERT, « Discours du 2 avril 1886 », *in* Henry MARC et Pierre CONY (eds.), *L'Indochine française*, Editions France-Empire, 1946, p. 121.

[84] Pierre PASQUIER, *Discours prononcé par Monsieur Pierre Pasquier, Gouverneur Général de l'Indochine à l'ouverture de la Session du Conseil de Gouvernement du 8 Décembre 1931*, Saigon, Imprimerie de la Dépêche, Conseil de Gouvernement de l'Indochine, 1931, p. 7.

[85] *Indochine, Documents officiels*, Paris, Commissariat Général à l'Exposition coloniale internationale de Paris. Société d'Editions Géographiques, Maritimes et Coloniales, 1931, p. 136.

[86] Inspecteur des Affaires Indigènes, fondateur de l'École des Stagiaires de Saïgon. Voir la notice biographique d'Eliacin Luro, dans l'Annexe 5.

[87] Luro, cité par Gustave DUMOUTIER, *Les débuts de l'enseignement français au Tonkin*, Hanoi, Imprimerie Schneider, 1887, p. 1. Jules Ferry fait sienne cette citation qu'il attribue à Paul Bert. Jules FERRY, *Le Tonkin et la mère-patrie : témoignages et documents*, Paris, Victor-Havard Editeur, 1890, p. 291.

[88] Théoricien et administrateur coloniale. Voir la notice biographique de Georges Hardy dans l'Annexe 5.

> œuvre, tel est l'objet de la conquête morale. Conquête moins rapide et brillante que la première, mais aussi féconde et méritoire, dont l'instrument ne peut être que l'école » [89].

A cette conquête des cœurs s'ajoutent les besoins propres de l'entreprise coloniale : l'exploitation des territoires nécessite une main d'œuvre locale qu'il faut former aux techniques occidentales. Ces besoins sont pressants en Indochine, où les colons sont en faible nombre. La colonisation reste de toute façon une entreprise onéreuse dont il faut justifier le coût aux yeux de l'opinion. Jules Ferry définit en 1885 lors d'un débat à la Chambre les trois fondements de sa politique coloniale : le premier objectif est économique (trouver des débouchés), suivi de l'objectif civilisateur et de l'objectif politique (rivalité avec l'Angleterre, maintien de la présence maritime française). La mission civilisatrice n'occupe que quatre des soixante pages de débat… [90] « *La politique coloniale est fille de la politique industrielle* », écrit Ferry en 1890[91].

Une fois la pacification terminée, « *l'éducation est placée au cœur des préoccupations politiques en Indochine, pour ne plus le quitter* » [92] et devient l'objet de vifs débats où s'affrontent les autorités métropolitaines, les autorités coloniales centrales et locales, les théoriciens de la colonisation, les grandes sociétés d'exploitation, les colons et, de façon grandissante, les Indochinois eux-mêmes.

2.2. Assimilation et association

Deux grands modèles de l'enseignement colonial – assimilation et association – s'affrontent en Indochine dès la fin du XIX^{e} siècle. Ce débat avait eu lieu à propos de l'Algérie, mais, en Indochine, le Vietnam dispose d'un système éducatif préexistant, institution sociale majeure qu'il est impossible d'ignorer. Ces modèles ne sont pas exclusifs : tant les idéologues coloniaux que les politiques appliquées en Indochine empruntent à l'un et à l'autre modèle, et ces doctrines ont été adaptées aux réalités de la colonisation.

Le modèle assimilationniste

Née des idéaux de la Révolution Française, l'assimilation, au sens de l'assimilation *culturelle* des populations colonisées[93], vise à franciser ces dernières afin d'élever leur niveau

[89] Georges HARDY, *La conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris, L'Harmattan (2005), 1917, p. 12.

[90] Jules FERRY, « Les fondements de la politique coloniale, Discours prononcé à la Chambre des députés le 28 juillet 1885 », *op. cit.*, p. 199‑220.

[91] Jules FERRY, *Le Tonkin et la mère-patrie : témoignages et documents*, *op. cit.*, p. 40.

[92] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 14.

[93] Le terme d'assimilation a en effet plusieurs sens dans le contexte colonial. Arthur Girault note en 1894 que « *parmi ses partisans, il n'y en a pas deux qui l'entendent la même manière* » et que les colons d'Algérie souhaitaient une assimilation administrative, juridique et militaire de la colonie au territoire français et non pas celle des indigènes. Favorable lui-même à l'assimilation, il explique que « *l'assimilation des indigènes est donc une conséquence, mais non pas la seule possible, du principe de l'assimilation des colonies. Ce qui le caractérise, c'est que l'on ne veut pas se résigner à les laisser tranquilles*. » Arthur GIRAULT, *Principes de colonisation et de législation coloniale*, 3e édition., Libr. de la société du recueil J.-B. Sirey, 1907, p. 51.

de civilisation. En faisant table rase de leur culture, et notamment de leur langue, il est possible de les faire « évoluer »[94] pour en faire des Français à part entière. Les Cochinchinois, décrits au XIX[e] siècle comme un « *peuple doux, naturellement inoffensif et facile à gouverner* »[95], sont supposés très assimilables. Cette doctrine sera effectivement appliquée surtout en Cochinchine, qui sera le pays le plus francisé, disposant dès la fin du XIX[e] d'une élite francophone. Quand les lettrés sinisants entrent en résistance dans les années 1880, l'assimilation, en substituant l'enseignement français à l'enseignement en caractères chinois, est supposée couper les populations de leurs racines chinoises pour les rendre réceptives à l'influence française[96]. Étienne Aymonier[97], premier directeur de l'École Coloniale, écrit :

> Quand Paul de Kock les aura fait rire, quand Alexandre Dumas père les aura passionnés, leurs idées seront françaises, leurs goûts seront français, et, en s'enrichissant eux-mêmes, ils consommeront nos produits français, à commencer par le livre. Ils seront des Français, nos égaux, à qui nous ne pourrons, à qui nous ne devrons pas refuser la juste part d'autonomie qui sera nécessaire à leur développement.[98]

La création de l'Alliance Française et plus tard de la Mission Laïque se situent dans la ligne de pensée assimilationniste[99].

Ce modèle montre cependant ses limites en Indochine. Il n'y aura pas d'équivalent vietnamien aux Quatre Communes du Sénégal[100]. Dès 1864, Francis Garnier[101], parlant de la population indochinoise, fait remarquer que l'on avait « *exalté outre mesure sa faculté d'assimilation* » et qu'une « *sorte de découragement* [avait] *succédé aux premières espérances*. »[102] L'historien Prosper Cultru[103] écrit en 1910 :

> Le gouvernement métropolitain obéissait à la manie d'assimilation qui avait fait, depuis 1830, traiter comme des départements français toutes les vieilles colonies et, dans

[94] Le vocabulaire colonial appelle « *évolués* » les Africains francisés. Ce terme n'est pas utilisé en Indochine, les Asiatiques étant alors considérés comme plus avancés sur la voie de la civilisation.

[95] Adolphe DUBOIS DE JANCIGNY, *L'Univers. Japon, Indo-Chine, Empire birman (ou Ava), Siam, Annam (ou Cochinchine), Péninsule malaise, etc., Ceylan*, Paris, Firmin-Didot frères, 1850, p. 579.

[96] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 221.

[97] Linguiste et administrateur colonial. Voir la notice biographique d'Étienne Aymonier dans l'Annexe 5.

[98] Étienne AYMONIER, *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, Paris, Armand Colin et Cie, 1890, p. 39.

[99] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 62.

[100] Saint-Louis, Gorée, Dakar et Rufisque. Les habitants de Saint-Louis et Gorée se virent accorder en 1848 une citoyenneté française partielle et sous conditions, étendue ultérieurement à Dakar et Rufisque. Cette citoyenneté, plusieurs fois supprimée puis rétablie, devint pleine et entière en 1916 en échange de la participation des communes à la conscription pour la Première guerre Mondiale.

[101] Francis Garnier (1839-1873), officier de marine, inspecteur des affaires indigènes à Saigon et explorateur. Son exploration du Haut-Mékong, sa participation à la prise de Hanoï en 1873 et de sa mort lors d'un combat contre les Pavillons Noirs en font un héros national.

[102] Francis GARNIER, *La Cochinchine française en 1864*, Paris, E. Dentu, 1864, p. 4.

[103] Historien, chargé du cours d'histoire coloniale à la Sorbonne entre 1905 et 1917. Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI, *La construction du discours colonial: l'empire français aux XIXe et XXe siècles*, Karthala Editions, 2009, p. 110.

> l'ignorance où étaient les bureaux du ministère des mœurs et de la civilisation de notre nouvelle conquête, on s'y figurait pouvoir diriger les Annamites au moyen de nos conceptions administratives et législatives, en faisant abstraction de leurs propres mœurs et de leur civilisation héréditaire.[104]

Cultru résume les inconvénients de l'assimilation en Cochinchine :

> Il est imprudent, peut-être, mais surtout il est impossible de donner à tous l'éducation française intégrale. Comment apprendre notre langue à des millions d'individus? Quelle dépense formidable comporterait l'établissement d'un système éducatif complet ! Pourquoi donner à des jeunes gens, qui se sentiraient les égaux de leurs conquérants, des aspirations que nous ne pourrions satisfaire?[105]

Effectivement, la formation rapide des maîtres bilingues qualifiés et respectés des populations se révèle impossible comme en témoigne la situation en Cochinchine à la fin des années 1870[106]. Quant à la demande d'égalité qu'évoquent Aymonier et Cultru, elle ne cessera d'obséder administrateurs et idéologues coloniaux tout au long de la colonisation…

Le modèle associationiste

Le modèle associationiste, qui s'impose en Indochine dans la dernière décennie du XIX^e^ siècle, est avancé à la fois par Jules Harmand et Jean-Louis de Lanessan[107] mais selon des idéologies divergentes. Harmand le décrit en 1887[108] comme un « contrat » : le colonisé, en contrepartie de certains bienfaits (ordre, sécurité, technique), accepte la domination coloniale :

> Elle veut améliorer l'indigène de toutes les façons, mais de toutes les façons qui lui sont profitables, en le laissant évoluer dans son propre plan, en maintenant chacun à sa place, à sa fonction et à son rôle, en ne touchant que d'une main très légère aux habitudes et aux traditions des sujets, en se servant au contraire de leur organisation pour atteindre ses objectifs.[109]

Pour Harmand, les Indochinois bénéficieront le plus de l'association, car ils ont « *une civilisation originale et assez avancée* »[110], contrairement aux Arabes et aux Africains, « *races arriérées et morcelées* ». Il faut respecter la langue et la culture des colonisés et les instruire juste assez pour les sortir de la « *stagnation* ». « *Le conquérant ne doit donc se faire*

---

[104] Prosper CULTRU, *Histoire de la Cochinchine française, des origines à 1883*, Paris, Augustin Challamel Editeur, 1910, p. 251.

[105] *Ibid.*, p. 385.

[106] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 44‑49.

[107] Les deux hommes se connaissent bien : il sont tous deux médecins de marine et scientifiques et se sont croisés en Indochine. Lanessan cite son « *ami M. Harmand* » dans Jean-Louis de LANESSAN, *L'expansion coloniale de la France : étude économique, politique et géographique sur les établissements français d'outre-mer*, F. Alcan (Paris), 1886, p. 461.

[108] Jules HARMAND, *L'Indo-Chine française, politique et administration, conférence faite à l'association républicaine du centenaire de 1789*, Paris, Impr. de C. Pariset, 1887, p. 67.

[109] Jules HARMAND, *Domination et colonisation*, Paris, Ernest Flammarion, 1910, p. 160.

[110] *Ibid.*, p. 159.

aucune illusion »[111] : même bienveillant, « *il reste toujours un aristocrate et un usurpateur* »[112]. Les peuples dominés considèreront toujours « *la disparition du pouvoir exotique comme une délivrance* [...], *le remplacement d'un maître étranger par un autre comme une espèce de libération* »[113]. L'association doit donc rester une domination :

> La politique d'association réaliste et sage réserve avec une inébranlable fermeté tous les droits de la domination et tient compte de toutes ses exigences. Elle n'entend pas du tout préparer et réaliser une égalité à jamais impossible, mais établir une certaine équivalence ou compensation de services réciproques.[114]

Harmand ne croit pas en la mission civilisatrice :

> Il vaut mieux tâcher de conformer nos actes aux conditions mêmes de la domination par conquête, laquelle n'est pas démocratique, et, sans user de ces hypocrisies misérables ni de ces « *mensonges de la civilisation* » qui ne trompent personne, chercher à la justifier pour l'utilité commune des conquérants et des sujets. [115]

Enfin, toute forme de métissage « *physique, et surtout moral et législatif* » donnera les « *résultats les plus déplorables* »[116]. Harmand applique ici la doctrine majoritaire de l'anthropologie de l'époque selon laquelle le métissage d'individus trop différents aboutit à des produits dégénérés et défaillants au physique et au moral[117].

L'association définie par Lanessan relève d'un concept de solidarité issu du néo-lamarckisme et des découvertes de la zoologie. Le « *polyzoïsme* »[118], selon lequel l'être humain est une « *collection d'organismes* [...] *en coordination et subordination étroite* » a une descendance fructueuse chez les naturalistes. La révélation que « *tout animal est un être collectif* »[119] et l'étude des colonies animales débouchent sur une théorie de l'association applicable aux sociétés humaines. Le naturaliste Edmond Perrier explique :

> Pour les peuples comme pour les organismes, ce qui importe avant tout, c'est un mode de liaison des parties propre à assurer, dans des conditions données, la plus grande prospérité possible à l'association comme aux individus qui la composent: les formes d'association les plus diverses ont des chances égales de durée si elles sont appropriées aux qualités particulières des individus et au milieu dans lequel ils sont destinés a passer leur vie. [120]

---

[111] *Ibid.*, p. 153.

[112] *Ibid.*, p. 155.

[113] *Ibid.*, p. 154.

[114] *Ibid.*, p. 160.

[115] *Ibid.*, p. 12.

[116] *Ibid.*, p. 53.

[117] Cette doctrine peut admettre en revanche le métissage d'individus proches et complémentaires : le Français est ainsi perçu comme un métis issu d'un croisement harmonieux entre Celtes et Kimris. Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie, op. cit.*, p. 27.

[118] Définit par de l'anthropologue et physiologiste Joseph-Pierre DURAND (DE GROS), *La philosophie physiologique et médicale à l'Académie de médecine*, Paris, G. Baillière, 1868, p. 85.

[119] Edmond PERRIER, *Les colonies animales et la formation des organismes*, Paris, G. Masson, 1881, p. 763.

[120] *Ibid.*, p. 783.

Cette théorie de la solidarité s'oppose au darwinisme dont ces auteurs rejettent le *struggle for life*, considéré comme « *la manifestation d'une mentalité individualiste et agressive typiquement britannique* » voire fauteuse de guerre dans le cas du darwinisme allemand[121]. Lanessan élabore une théorie de « *l'association pour la lutte* »[122], phénomène naturel par lequel les individus se secourent mutuellement pour résister aux agents destructeurs : du rocher à l'être humain, la clé de la survie est dans la solidarité. En métropole, cela se traduit par un rôle régulateur de l'Etat (réglementation du travail, hygiène publique, éducation) et des actions collectives (syndicalisme, grève)[123]. Dans les colonies, Lanessan propose une intervention des autochtones dans la direction des affaires intérieures :

> Elle contribuerait puissamment et sans danger à l'association intéressée de la race conquise avec la race conquérante, qui doit être l'incessante préoccupation des hommes d'État chargés de présider au développement de nos colonies.[124]

Après avoir expliqué que les différentes sortes d'administration coloniales doivent être adaptées au cas par cas, il conclut que

> dans toutes [les colonies], il faut, autant que possible, respecter les coutumes, les mœurs, les préjugés même, des habitants et n'avoir d'autre objet qu'une association fructueuse de leurs intérêts avec les nôtres.[125]

Contrairement à Harmand, il juge que cette association peut aller jusqu'au métissage : parlant des soldats français[126], il propose

> d'encourager le mariage de ces hommes avec les femmes annamites, chinoises, malaises, cambodgiennes, de manière à créer des métis qui deviendraient plus tard d'excellents éléments militaires et coloniaux.[127]

Lanessan se base sur une vision positive de l'hybridité, minoritaire à l'époque, selon laquelle le métissage produit des individus supérieurs à leurs parents[128]. Lanessan applique son concept d'association avec un certain succès comme Gouverneur de l'Indochine, en concluant une alliance profitable avec la Cour et le mandarinat. Son action militaire, fondée sur une conception politique de la guerre coloniale[129] laisse le pays pacifié en 1894[130]. Mais sa

---

[121] Antonello LA VERGATA, « Lamarckisme et solidarité », *Asclepio*, vol. 48, n° 1, 1996, pp. 273‑288.

[122] Jean-Louis de LANESSAN, *Le transformisme, op. cit.*, p. 425.

[123] Jean-Louis de LANESSAN, *La concurrence sociale et les devoirs sociaux*, Paris, Félix Alcan, 1904, p. 308.

[124] Jean-Louis de LANESSAN, *L'expansion coloniale de la France, op. cit.*, p. 109‑110.

[125] *Ibid.*, p. 998.

[126] Pour Lanessan, contrairement aux Anglais, aux Allemands et aux Hollandais, « *le Français (…) a une qualité propre qui le rend très propre à la colonisation, c'est la facilité avec laquelle il se mêle aux indigènes et forme avec les femmes des diverses colonies des unions fécondes.* » Jean-Louis de LANESSAN, *Principes de colonisation*, Paris, Félix Alcan, 1897, p. 154.

[127] Jean-Louis de LANESSAN, *L'expansion coloniale de la France, op. cit.*, p. 569.

[128] Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie, op. cit.*, p. 28.

[129] Cette politique est mise en œuvre par le colonel Galliéni, rejoint par Lyautey, alors commandant, lequel y développe sa vision du rôle éducateur et social de l'armée dans les colonies.

[130] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954, op. cit.*, p. 66‑67.

politique d'association avec l'élite vietnamienne suscite l'opposition des milieux d'affaires métropolitains qui obtiennent son renvoi[131], et ce républicain soucieux de réforme sociale ne peut mettre en œuvre une action « civilisatrice » d'envergure. Il reviendra à Albert Sarraut, à la fin des années 1910, de transcrire sur le plan politique et culturel la doctrine d'association.

2.3. L'éducation, « arme à deux tranchants »

Un problème embarrassant ?

Dans son ouvrage *Domination et Colonisation*, Jules Harmand pose le problème qui hantera toujours les autorités coloniales :

> Parmi tous les problèmes que pose au conquérant étranger l'exercice de la domination, celui de l'instruction des indigènes est l'un des plus embarrassants.[132]

Pourquoi l'instruction des indigènes est-elle donc un problème si « *embarrassant* » ? C'est que la mission civilisatrice va directement à l'encontre des intérêts de la domination, explique Harmand, du fait de la contradiction de fond entre la Déclaration des Droits de l'Homme et l'obligation faite de maintenir ces peuples en état de soumission. Harmand fait de l'éducation « *une arme à deux tranchants d'un maniement dangereux et dont la pointe même peut être empoisonnée* »[133]. Cette « *pointe* » menaçante, c'est l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Cette métaphore irrigue la pensée éducative coloniale, et, dès la fin du XIX^{e} siècle, il n'est pas de décideur ou idéologue colonial qui n'insiste sur les périls de l'éducation, même s'il faut aussi en faire l'éloge au nom de la mission civilisatrice.

Harmand s'inspire de l'essentialisme biologique et culturel théorisé par son ami Gustave Le Bon[134], qui considère les différences raciales comme irréductibles :

> L'abîme entre la constitution mentale des diverses races nous explique pourquoi les peuples supérieurs n'ont jamais pu réussir à faire accepter leur civilisation par des peuples inférieurs.[135]

Cet « *abîme moral plus insondable que les océans* »[136] rend le colonisé incapable d'assimiler la civilisation française, un argument voisin de celui utilisé pour justifier le maintien du suffrage censitaire et refuser des droits politiques aux femmes[137]. Pour Le Bon :

---

[131] *Ibid.*, p. 80.

[132] Jules HARMAND, *Domination et colonisation*, *op. cit.*, p. 256.

[133] *Ibid.*, p. 258.

[134] Harmand cite fréquemment Le Bon, et pratique comme lui la « craniométrie ». De retour d'Indochine en 1877, où il « *s'est occupé, pendant tout le cours de son exploration, de mesurer les diverses populations qu'il a rencontrées* », Harmand invente et commercialise (pour 100 Francs) un « *goniomètre facial enregistreur (…) appelé à rendre des services surtout à l'anthropologiste voyageur en particulier, quand il a affaire à des sujets peu intelligents et dont il ne peut se faire comprendre*. » Jules HARMAND, « Sur des recherches craniométriques en Indo-Chine et sur l'emploi d'un nouvel instrument », *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, vol. 12, n^{o} 1, 1877, pp. 598‑603.

[135] Gustave LE BON, *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, 2ème éd., Paris, Félix Alcan éditeur, 1895, p. 60.

> On fait aisément un bachelier ou un avocat d'un nègre ou d'un Japonais mais on ne lui donne qu'un simple vernis tout à fait superficiel, sans action sur sa constitution mentale. [...] Ce nègre ou ce Japonais accumulera tous les diplômes possibles sans arriver jamais au niveau d'un Européen ordinaire. [138]

Ce point de vue est partagé par Paul Giran, administrateur en Indochine en 1904 :

> Nous ne tenterons pas non plus, vainement, par l'instruction, d'élever l'Annamite à notre niveau intellectuel. II y a dans l'organisation cérébrale des races, des limites ne sauraient être franchies.[139]

Albert Sarraut ne considère pas ces différences comme insurmontables[140], mais reprend néanmoin ces arguments en 1931 :

> L'enseignement supérieur suppose, avec une hérédité préparatoire, un équilibre des facultés réceptives, un jugement dont seule une faible minorité de nos sujets et protégés est encore capable.[141]

Si certains « sujets » font illusion, c'est « *grâce à la mémoire que possèdent les êtres les plus inférieurs* »[142] et « *par le moyen du psittacisme et l'exercice d'une mémoire hypertrophiée au détriment de la raison* »[143] : ce sont des « *perroquets savants* »[144]. Leurs écrits « *présentent, scientifiquement analysés, les caractères de ceux* [des] *dégénérés supérieurs* »[145]. On admet cependant que « par un de ces cas de « *mutation » qui peuvent se rencontrer chez l'homme comme chez les animaux ou parmi les plantes* »[146], certains indigènes « *précieusement doués* » peuvent recevoir l'enseignement secondaire et supérieur français. Ces exceptions mises à part, les idéologues et administrateurs coloniaux estiment qu'il est dangereux, pour leur propre sécurité, de confronter les Indochinois à cette éducation

---

[136] Jules HARMAND, *Domination et colonisation*, *op. cit.*, p. 268.

[137] Dino COSTANTINI, *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, *op. cit.*, p. 41. Le Bon utilise en préambule la différence homme-femme pour faire comprendre à ses lecteurs celles séparant peuples supérieurs et inférieurs : « *On peut, sans de lointains voyages, s'en faire quelque idée en constatant la grande séparation mentale qui existe entre l'homme civilisé et la femme, alors même que celle-ci est très instruite.* […] *La différence de leur logique suffirait à elle seule pour créer entre eux un infranchissable abîme.* ». Gustave LE BON, *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, *op. cit.*, p. 34.

[138] Gustave LE BON, *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, *op. cit.*, p. 34‑35.

[139] Paul GIRAN, *Psychologie du peuple annamite. Le caractère national*, Paris, E. Leroux, 1904, p. 196.

[140] Sarraut est réceptif à la pensée de l'Américain Lothrop Stoddard, qui défend la « *suprématie du monde blanc* » dans son ouvrage *The Rising Tide of Color Against White World-Supremacy* (1920). Albert Sarraut cite Stoddard dans *Grandeur et servitude coloniale*, et en retire l'idée qu'une « *sédition générale des races* » en Asie causerait la « *paralysie même de* [la] *civilisation* » européenne. Albert SARRAUT, *Grandeur et servitude coloniale*, *op. cit.*, p. 231.

[141] *Ibid.*, p. 152.

[142] Gustave LE BON, *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, *op. cit.*, p. 34.

[143] Albert SARRAUT, *Grandeur et servitude coloniale*, *op. cit.*, p. 153.

[144] Jules HARMAND, *Domination et colonisation*, *op. cit.*, p. 261.

[145] *Ibid.*, p. 265. Dans la théorie psychiatrique de la dégénérescence, popularisée au XIX[e] siècle, le « *dégénéré supérieur* » est un individu intelligent, voire brillant, mais aux facultés morales déficientes. On y rangeait les homosexuels, les génies… et Emile Zola, qualifié ainsi par un médecin !

[146] *Ibid.*, p. 273.

car, « *ne* [convenant] *en rien à la mentalité annamite; elle ne donnera jamais que des produits anormaux, parfois monstrueux* »[147]. Les métaphores médicales abondent : chute, fièvre ; ivresse, vertige, indigestion, fermentation, et même empoisonnement, pour Louis Vignon, professeur à l'École Coloniale :

> Il en est des idées dans l'ordre intellectuel comme des produits chimiques dans l'ordre physiologique : ceux-ci absorbés, à quelque dose que ce soit, par des organismes à qui ils ne conviennent pas et à doses trop fortes par des organismes qui n'en sauraient supporter que de fables, donnent la fièvre, déséquilibrent ou tuent. [148]

Georges Hardy mélange botanique et médecine :

> Un bon jardinier ne soigne pas un rosier sauvage de la même façon qu'une délicate orchidée, et il n'est pas besoin d'être médecin pour savoir que la suralimentation est désastreuse pour certains estomacs.[149]

L'objectif est avoué : refuser aux autochtones l'accès aux valeurs mêmes au nom desquelles la France s'est donnée pour mission de les civiliser. Ce sont bien, nous dit Vignon, « *les conceptions européennes et spécialement françaises de liberté, d'égalité, d'indépendance, de droit des peuples et des individus* » qui mettent les indigènes « *inévitablement en un état de fièvre permanente — ou* [les] *désorbitent* » [150]. Charles La Mâche, dans un article au titre évocateur, raconte l'histoire d'un fils de mandarin venu passer une thèse à la Sorbonne sur la lutte entre les Montagnards et les Girondins :

> Comment de telles études [...] n'auraient-elles pas troublé son cerveau ? Deux mois après, il était signalé comme agent d'une société secrète et pris en surveillance par la police.[151]

Les cerveaux indigènes manquent de circonvolutions et sont de taille insuffisante, rapporte Le Bon[152]. Ils sont adaptés à une langue, qu'Étienne Aymonier décrit comme un « *patois rudimentaire* [...] *excessivement pauvre de mots, et ne pouvant exprimer que des idées très usuelles* »[153]. Les peuples colonisés ne sont pas prêts à la liberté. « *Il importe* [...] *de ne pas brûler les étapes* », écrit Sarraut en 1931, sinon ils seront « *les premières victimes d'une illusoire émancipation* »[154]. Mais, plus que les indigènes, c'est bien le système colonial qu'il s'agit d'abord de protéger.

---

[147] Paul Giran, cité par Gustave LE BON, *Psychologie de l'Éducation*, 16e éd., Paris, Ernest Flammarion Editeur, 1920.

[148] Louis VIGNON, *Un programme de politique coloniale – Les questions indigènes*, 4e éd., Paris, Plon, 1919, p. 468.

[149] Georges HARDY, *La conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, *op. cit.*, p. 5.

[150] Louis VIGNON, *Un programme de politique coloniale – Les questions indigènes*, *op. cit.*, p. 468.

[151] Charles LA MÂCHE, « Le trouble croissant apporté en Inde et en Indochine par les méthodes d'enseignement et de critique de l'Occident. Communication au Congrès de l'Institut International d'Anthropologie », *L'Eveil de l'Indochine*, n° 771, 1933, pp. 1‑5.

[152] Paul Giran, cité par Gustave LE BON, *Psychologie de l'Éducation*, *op. cit.*

[153] Étienne AYMONIER, *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 35. Il propose de remplacer le vietnamien par un français simplifié, « *parler très réduit,* nègre *l'on veut* (…) *suffisant pour exprimer les idées concrètes* ». Les élèves les plus brillants pourraient ensuite passer au français complet.

[154] Albert SARRAUT, *Grandeur et servitude coloniale*, *op. cit.*, p. 153.

Déracinés et déclassés

Dans les écrits coloniaux, l'Indochinois est un étranger pétri d'atavismes, un Français en devenir, un imitateur singeant l'Occidental, un « assimilé » admirant la culture française, un *nhà quê*[155] superstitieux et un fils de lettré, un membre d'une race inférieure et le noble représentant d'une civilisation millénaire. Ces visions conflictuelles s'accordent sur un point : le danger est là, latent. « *Retours de France* »[156] dépressifs ou contestataires, étudiants ratés ou écoliers rebelles, les autochtones qui sortent de leur rôle sont vite considérés comme de dangereux « déracinés » et « déclassés ».

Ces deux termes renvoient à un *topos* qui obsède les observateurs sociaux depuis le XVIII[e] siècle jusqu'aux années 1930, tant en France que dans les colonies, et que l'on peut résumer ainsi : un individu issu d'une classe inférieure mais ayant reçu une éducation supérieure est enclin à revendiquer l'appartenance à une classe supérieure mais, cette appartenance lui étant refusée (le « *déclassement* »), il en conçoit frustration et aigreur qui en font un danger pour la société. Il représente la menace de la mobilité sociale ascendante des « *nouvelles couches* » saluées par Gambetta, celles des classes moyennes et de leurs enfants[157], menace qui s'étendra ensuite aux enfants du prolétariat, bénéficiaires de l'instruction publique. Les colonies sont d'ailleurs envisagées comme une façon de se débarrasser de ces déclassés[158] et la Nouvelle-Calédonie est utilisée à cette fin[159]. La littérature contribue à diffuser ce stéréotype. Ainsi, Julien Sorel et Emma Bovary sont des « déclassés » : issus de la plèbe, leur éducation bourgeoise leur donne des aspirations qu'ils ne peuvent satisfaire. Il en résulte crime, adultère et suicide[160]. Un autre exemple est l'ouvrier instruit et autodidacte, le « demi-savant » qui devient révolutionnaire[161]. Dans *Les déracinés* (1897), Maurice Barrès décrit le destin d'un groupe de lycéens montés à Paris : deux d'entre eux, des boursiers modestes, assassinent une femme pour payer les dettes du journal politique qu'ils ont fondé sous l'influence de leur professeur de philosophie. Un personnage explique :

---

[155] *Nhà quê* veut dire « paysan » en vietnamien, mais est utilisé de façon péjorative par les Vietnamiens dans le sens de « péquenot ».

[156] Ce terme désigne depuis le début du siècle les autochtones partis en métropole pour leurs études ou pour y travailler et qui reviennent dans la colonie quelques années plus tard.

[157] Eugen WEBER, *My France: politics, culture, myth*, Cambridge, Harvard University Press, 1991, p. 239.

[158] Voir par exemple Paul GAFFAREL, *Les colonies françaises*, Paris, Librairie Germer Baillière, 1880, p. 8. Pour certains, comme Aymonier, Sarraut ou Claude Farrère, l'auteur des *Civilisés*, le fait que l'Indochine ait été « *inondée de déclassés* » et autres « *déchets métropolitains* » est justement un problème. Étienne AYMONIER, *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 7‑9. Albert SARRAUT, *Grandeur et servitude coloniale*, *op. cit.*, p. 208.

[159] La Nouvelle-Calédonie est utilisée comme lieu de déportation pour des communards, et pour des Algériens faits prisonniers après la Révolte des Mokrani en 1871. Cependant, la France n'utilise pas de colonies pénitentiaires à grande échelle, contrairement à l'Angleterre.

[160] Eugen WEBER, *My France*, *op. cit.*, p. 237‑239.

[161] Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie*, *op. cit.*, p. 65.

> Ce qui renverse un gouvernement et qu'il faut toujours surveiller, ce sont les déclassés qui, dignes d'y prendre place, se heurtent à des obstacles infranchissables. [162]

Cette peur du déclassement hante les problématiques scolaires et explique en partie la mise en place d'un système d'enseignement à deux vitesses, primaire et secondaire. Les humanités classiques sont utilisées comme une barrière maintenant l'enseignement secondaire hors de portée des classes moyennes, qui, si elles y avaient accès, produiraient des hordes de déclassés nuisibles[163]. Dans le roman de Barrès, le baron de Reinach note :

> Avez-vous calculé ce que la province, chaque jour, expédie sur Paris de bacheliers remarquables et pleins d'appétits? Le voilà, votre danger : la surproduction du mérite. [164]

Le risque politique lié à cette « *surproduction* » est un des principaux arguments des politiques limitant l'éducation en Indochine. La notion de déclassement est recyclée dans les colonies, la question raciale se superposant à la question sociale. Le déclassé s'incarne dans le métis élevé à la française qui rejette ses origines, ou dans l'indigène trop éduqué se révoltant contre le colonisateur. Lyautey, en 1896, évoque dans ses *Lettres du Tonkin* le cas du jeune mandarin Hoàng Trọng Phu, ancien élève de l'École Alsacienne. Epuisé par le rituel de la cour[165], rêvant du Moulin-Rouge et des allées du Bois de Boulogne, le jeune homme se dédouble, tantôt en smoking blanc, tantôt en robe lilas, turban et sandales, et se décrit ainsi :

> Je suis un étranger partout, chez vous, où malgré mes goûts, mes sympathies et mes habitudes, ma race me déclasse ; dans mon propre pays, où je me sens plus étranger encore[166].

En 1910, le lieutenant-colonel Bonifacy[167] emprunte Madame Bovary à Flaubert pour expliquer comment l'indigène éduqué ou le métis se « *croit plus qu'il n'est* » et souffre ainsi de la « *maladie du siècle* » :

> Le bovarysme [...] sévit de façon intense dans les milieux coloniaux [...]. Nous le suscitons d'une façon remarquable dans les milieux annamites, au moyen d'une instruction livresque

[162] Maurice BARRÈS, *Les déracinés*, Paris, Eugène Fasquelle, éditeur, 1901, p. 266.

[163] Blaise WILFERT et Martine JEY, « « XVIIe siècle classique » et « siècle d'Élisabeth ». Deux constructions d'un classicisme national par l'université (France – Angleterre, 1890-1914) », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n° 28-29, 2002.

[164] Maurice BARRÈS, *Les déracinés*, *op. cit.*, p. 266.

[165] La figure de « l'Indochinois déraciné » a des racines encore plus anciennes. Le Capitaine Laplace rencontre en 1830 à Tourane l'interprète d'un mandarin envoyé par l'empereur Minh Mạng, « *un jeune Cochinchinois qui avait vécu plusieurs années à Bordeaux, d'où il était revenu sachant très peu le français , mais passé maître en ruse et en friponnerie* […] *Le souvenir de la France le poursuivait : la parcimonie de son maître, la crainte continuelle des coups de rotin, lui faisaient regretter amèrement le jour où il était rentré dans sa patrie*. » Cyrille Pierre Théodore LAPLACE, *Voyage autour du monde par les mers de l'Inde et de la Chine, exécuté sur la corvette de l'État « La Favorite », pendant les années 1830, 1831 et 1832, sous le commandement de M. Laplace*, Paris, Imprimerie nationale, 1833, p. 339‑340.

[166] Hubert LYAUTEY, *Lettres du Tonkin et de Madagascar (1894-1899)*, Paris, Armand Colin, 1920, p. 70. Hoàng Trọng Phu deviendra un allié sûr de France, en tant que directeur de l'École des Mandarins, puis en tant que gouverneur de la province de Hà Đông. Il participe à la répression des troubles en Annam en 1908. Il parraine aussi la distribution des prix du Lycée Albert-Sarraut en 1935, signe peut-être de son attachement à l'éducation qu'il avait reçue en France quarante ans plus tôt.

[167] Officier et ethnologue. Voir la notice biographique de Louis-Auguste Bonifacy dans l'Annexe 5.

> n'ayant aucun rapport avec les besoins physiques, intellectuels et moraux de la population.[168]

Parlant du jeune écrivain Nguyễn Mạnh Tường[169] et de ses contemporains revenus des universités françaises, Francisque Vial[170] les décrit en 1939 comme « *flottant incertains entre l'Orient et l'Orient, sans boussole, désaxés, l'esprit et le cœur déréglés* »[171], faute d'avoir pu s'imprégner autrement que superficiellement de la civilisation française. En 1931, Georges Hardy attribue ce déclassement à l'enseignement assimilationniste, qui « *a déraciné, désorienté, déclassé, désaxé ses produits* »[172]. Car le danger, c'est bien que ces « *désaxés* » se transforment en ingrats aigris, « *déchets* »[173] semeurs de désordre, en criminels que décrit Jules Harmand en 1910 :

> Métis moraux et intellectuels, dévoyés, dissociés, corrompus jusqu'aux moelles, aigris et haineux jusqu'au fond du cœur, rejetés par les deux sociétés et, restant finalement en marge de l'une et de l'autre, ce sont ceux-là qui, rentrés dans leur pays, sont les plus malheureux et peuvent être les plus criminels de nos sujets. [174]

D'ailleurs, affirme Harmand, « *les courbes de développement de l'instruction européenne et celles de la criminalité se superposent* » en Indochine [175]. L'ancienne directrice de l'Alliance Française à Saïgon, Christiane Fournier, tient un discours similaire en 1938 :

> Victimes du bon cœur français qui, au long de leur vie, se nourriront de haine [...] et lanceront, dans des feuilles « autochtones », avec une plume trempée dans la boue, des invectives contre les Français, en très mauvais français. [176]

Voilà le péril qui inquiète les administrateurs coloniaux, d'autant plus qu'ils ont sous les yeux l'exemple de l'Inde, de l'Égypte ou des Philippines, où des autochtones éduqués dans les écoles et universités occidentales se rassemblent en congrès pour contester la tutelle coloniale, commme le rapporte Louis Vignon, qui reprend la métaphore de « *l'abîme* » :

---

[168] Auguste-Louis-Marie BONIFACY, « Les Métis franco-tonkinois », *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, vol. 1, n° 1, 1910, pp. 607‑642.

[169] Avocat et intellectuel vietnamien. Voir la notice biographique de Nguyễn Mạnh Tường dans l'Annexe 5.

[170] Pédagogue, Directeur de l'enseigment secondaire en France dans les années 1920. Voir la notice biographique de Francisque Vial dans l'Annexe 5.

[171] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, Paris, Librairie Delagrave, 1939, p. 113.Vial, op. cit., p. 113

[172] Georges Hardy, dans son rapport lors du Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer organisé en 1931, cité par Antoine LÉON, *Colonisation, enseignement et éducation*, *op. cit.*, p. 49.

[173] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 112. Le terme de « déchet » s'applique aussi aux déclassés venus de France, comme chez Claude Farrère.

[174] Jules HARMAND, *Domination et colonisation*, *op. cit.*, p. 274.

[175] *Ibid.*, p. 265.

[176] Christiane FOURNIER, « La culture occidentale chez les fils de Confucius », *La République*, 31 décembre 1938.

> Les *Babous*[177] forment une classe immense de déclassés qui ressemblent étrangement aux nôtres, aussi bruyants, aussi étroits, aussi nuls, quelques-uns même désintéressés, avec cette différence que les formules dont ils se gonflent sont empruntées à une civilisation et à des traditions exotiques et qu'il y a pour eux un double abîme entre la lettre et l'esprit.[178]

Les troubles sociaux et politiques qui secouent l'Indochine jusqu'à la fin de la colonisation confirment aux yeux des autorités le danger d'un enseignement mal contrôlé. En 1939, une plaquette officielle décrit l'enseignement colonial idéal – école pour tous, respect des cultures indigènes, formation des élites avec promesse d'égalité de titre et de salaire. L'auteur du document précise, comme tant d'autres avant lui :

> Est-il nécessaire d'ajouter que ces principes généraux doivent être appliqués avec circonspection, de manière à éviter une production exagérée et dangereuse d'intellectuels ambitieux, déçus et aigris ? Il y a lieu aussi de tenir compte de la situation trouble de l'Asie, ouverte aux propagandes xénophobe et révolutionnaire, et de l'immense Chine, la voisine, en proie à une formidable invasion étrangère qui est parvenue aux portes de notre Colonie. Notre politique de l'enseignement indochinois sera donc à la fois ferme et sage, libérale et prudente.[179]

Frontières coloniales, frontières sociales

L'ordre colonial nécessite des frontières sociales, ethniques, sexuelles, ou encore linguistiques entre les colonisateurs et les colonisés. Inscrites dans la loi (code de l'indigénat, règlementations spécifiques aux colonies) et dans l'espace (quartiers européens et indigènes), ces frontières restent perméables[180]. Ainsi, les métis, nombreux en Indochine, sont une question majeure pour la société coloniale. Si ceux issus d'unions légitimes se fondent dans la population française[181], les métis illégitimes abandonnés par leur père français sont perçus comme transgressifs : la vision de ces enfants d'allure européenne vivant avec leur mère en milieu vietnamien choque les Français[182]. Leur illégitimité et leur identité remettent en cause la morale publique, la morale coloniale et les relations entre colonisateur et colonisé, dominant et dominé, « race » française et « race » indigène. L'administration, avec l'aide de philanthropes, tente de reclasser ces métis comme Français, par voie juridique ou en les

[177] Originellement un terme de respect en Asie du Sud, *babou* désigne ici, de façon péjorative, les Indiens anglicisés n'ayant reçu qu'un « *simple vernis d'éducation moderne* ». « Babu », *in Encyclopedia Britannica*, 11e éd., Cambridge, University Press, 1911.

[178] Louis VIGNON, *Un programme de politique coloniale – Les questions indigènes*, *op. cit.*, p. 470.

[179] *Coup d'œil sur l'Indochine – L'enseignement*, 1939, ANOM, Agence Economique de la France d'Outre-mer, Carton 242, Dossier 318.

[180] Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie*, *op. cit.*, p. 73. Ce qui suit reprend en grande partie les arguments et les exemples de cet auteur.

[181] L'administration française n'interdit pas les concubinages et les mariages entre Français et autochtones, contrairement aux colonisations hollandaise et allemande. Ces pratiques sont cependant réprouvées : un des témoins interrogés pour ce travail est le fils d'un haut fonctionnaire français et d'une Vietnamienne, dont le mariage ne fut autorisé par la hiérarchie du père qu'après des années de vie commune et plusieurs enfants, lesquels devinrent alors français et purent passer du système scolaire franco-indigène au système français.

[182] Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie*, *op. cit.*, p. 68.

plaçant dans des familles françaises, pour éviter que leur « déclassement » n'en fasse des sujets dangereux. Ces transgressions sont menaçantes, comme l'explique Emmanuelle Saada :

> Une autre transgression, celle des reconnaissances frauduleuses en paternité, par lesquelles des colons complaisants[183] « transforment » des indigènes en citoyens Français, est aussi une grande source de préoccupation, qui mobilise les juristes de tout l'Empire pendant plusieurs décennies[184]. En sens inverse, l'adoption par des colons et administrateurs Français de coutumes indigènes, ou leur familiarité trop manifeste avec les habitants, à commencer par le concubinage, sont des signes condamnables d'une « *décivilisation* »[185], qui, outre l'« *état de déchéance intellectuelle et morale* »[186] qu'elle provoque chez ceux qui en sont atteints, est perçue elle-aussi comme une menace qu'il faut prévenir à tout prix, par exemple en faisant venir en Indochine des femmes françaises.

L'aspect symbolique de ces craintes est souligné par le fait qu'elles sont sans rapport à la réalité. Loin d'être contestataires, les métis s'engagent dans l'administration, notamment dans la police et dans l'armée[187]. De même, les reconnaissances frauduleuses en paternité ne semblent avoir été qu'un problème marginal au demeurant jamais quantifié[188].

L'accès aux enseignements secondaire et supérieur consiste également en un franchissement de la frontière coloniale. Contrairement au métissage et à la « *décivilisation* », ce franchissement est organisé et encadré par les autorités, mais cette éducation reste transgressive et la circonspection est de mise : administrateurs, éducateurs et théoriciens coloniaux, même quand ils lui sont favorables, ne manquent jamais de souligner ses dangers. Nous avons vu la violence avec laquelle étaient qualifiés les « déclassés » issus du système scolaire. Le vocabulaire est guerrier : les quelques centaines d'étudiants envoyés en France sont une « *invasion* »[189] pour les autorités et le Gouverneur Général Pasquier se plaint en 1930 de l'« *assaut* »[190] des familles vietnamiennes qui se pressent aux portes des lycées français d'Indochine pour y faire inscrire leurs enfants. L'enseignement français est aussi accusé de menacer aussi la société autochtone, comme l'explique Pasquier à l'aide d'une anecdote :

> Un riche Annamite, très dévoué à notre cause, et convaincu des avantages de la civilisation occidentale, envoya en France pour qu'ils fissent leur instruction, ses deux aînés, un Fils et une Fille. Ses études terminées, le Fils annonce au Père qu'il a l'intention d'épouser une Française – assez peu recommandable si l'on en croit les renseignements recueillis. Le Père oppose son veto. Le Fils passe outre – véritable crime au regard de la morale annamite. Maudit, renié par les siens, ce jeune homme traîna en France une existence lamentable qu'il

[183] L'accusation de l'époque y voit surtout l'appât du gain, mais ces reconnaissances relèvent aussi de solidarités réelles et désintéressées entre colons et autochtones. *Ibid.*, p. 141.

[184] *Ibid.*, p. 137.

[185] *Ibid.*, p. 75. Cf. le roman de Claude Farrère « *Les civilisés* » (1905) et celui de Charles Renel « *Le décivilisé* » (1923), qui abordent tous deux la question de l'évolution psychologique des Français dans les colonies.

[186] Formule de Victor Augagneur, ancien Gouverneur de Madagascar, en 1913, cité par Saada, *Ibid.*

[187] *Ibid.*, p. 68.

[188] *Ibid.*, p. 160.

[189] Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 52.

[190] Pierre PASQUIER, *Discours d'ouverture du Grand conseil des Intérêts Economiques et Financiers*, Paris, Librairie Delagrave, 1939, 1930. Cité par Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 122.

> devait achever bientôt dans la misère. La jeune Fille, elle, épousa un Annamite, mais d'éducation européenne et libéré de toute tradition. La discorde s'installa bientôt au foyer. Aujourd'hui, chacun des époux vit de son côté.[191]

On pourrait aisément, dans cet apologue, remplacer l'éducation française par l'alcool, l'opium ou le jeu. La mission civilisatrice est corruptrice, poussant aux transgressions de toute nature. En 1931, Jean Perreau-Pradier[192] conclut ainsi une série d'articles sur les dangers de la liberté de la Presse en Indochine : « *Nous sommes venus, nous qui nous croyions un peuple civilisé, jeter l'anarchie dans cette Société* »[193]. Titre de gloire de la mission civilisatrice, l'éducation est, aux yeux de nombres de penseurs et de praticiens de la colonisation, un danger aux formes multiples : « *civilisons* » donc, mais pas trop…

3. La colonisation à la recherche de son école : 1860-1916

3.1. L'éducation traditionnelle au Vietnam

La colonisation française au Vietnam n'arrive pas sur un territoire éducatif vierge. L'éducation fait partie de l'identité vietnamienne (*bản sắc người Việt*)[194], conséquence de la longue occupation du Vietnam par la Chine[195], qui l'initie « *de façon complète aux savoirs érudits, aux théories politiques, aux modes d'organisation familiale, aux pratiques bureaucratiques et même aux orientations religieuses de la culture chinoise* »[196]. Elle apporte le Confucianisme, doctrine politique et sociale qui propose une vision hiérarchisée de la société allant de la famille à l'empereur, et qui relie éducation et gouvernance (*chính giáo*). Un des ouvrages canoniques du Confucianisme, le *Livre des trois caractères* (*Tam tự kinh*), contient plusieurs maximes sur l'importance fondamentale de l'éducation[197] :

> *Ấu bất học, lão hà vi* : si l'on ne s'instruit pas quand on est jeune, que fera-t-on quand on sera vieux ?
>
> *Nhân bất học, bất tri lý* : l'homme non instruit (éduqué) ne connaît pas la raison (vérité).
>
> *Quân - sư - phụ* : le roi - le maître - le père, qui montre la place du maître dans la hiérarchie, après le roi mais avant le père.

Les mandarins s'occupent du gouvernement, les lettrés de l'enseignement et les notables des impôts, du recrutement militaire et de la répartition des corvées. Après le retrait

---

[191] Pierre PASQUIER, « Interview du Gouverneur Général Pierre Pasquier », *L'Ordre*, 1 octobre 1930.

[192] Futur préfet à poigne de la Réunion dans les années 1950.

[193] Jean PERREAU-PRADIER, « La presse en Indochine. Chapitre V. De la liberté de la presse », *La Revue du Pacifique*, 15 Septembre 1930, pp. 510‑525.

[194] Jonathan D. LONDON, « Education in Viet Nam: Historical Roots, Recent Trends », *op. cit.*

[195] De -111 avant J.C. à 939 après J.C.

[196] Alexander Woodside, « The Triumphs and Failures of Mass Education in Viet Nam », *Pacific Affairs*, vol. 56, n° 3, 1983.

[197] NGUYỄN VĂN KÝ, *La société vietnamienne face à la modernité*, *op. cit.*, p. 52.

de la Chine, les dynasties vietnamiennes gardent son organisation administrative, le mode de recrutement des fonctionnaires par concours ainsi que le système d'enseignement qui l'accompagne. Dans ce système, basé sur l'étude des classiques confucéens, tels que les *Quatre Livres Classiques* et les *Cinq Livres Canoniques*, et des annales chinoises et vietnamiennes, l'élève doit s'imprégner de normes morales, maîtriser les caractères chinois, pratiquer une langue élégante et la rhétorique. Il étudie la littérature, la philosophie, la morale, le droit, l'histoire, la géographie, la géométrie et l'arithmétique. La mémorisation des textes et des formes stylistiques est valorisée. L'éducation débute dans les villages, dans les écoles privées souvent tenues par des mandarins retraités ou des lettrés. Un enseignement officiel est aussi dispensé dans les villes par des instituteurs payés par la Cour. Le contrôle administratif sur l'éducation a des limites : les conseils de notables villageois ont leur mot à dire sur les maximes à promouvoir ou sur les candidats à présenter[198]. Le recrutement des fonctionnaires se fait par concours durant lesquels les candidats doivent analyser des classiques, composer des poèmes, rédiger des textes administratifs et des dissertations. L'examen préparatoire annuel (*khảo khóa*) conduit à l'examen triennal (*tỉnh hạch*) dans les chefs-lieux de province, lequel mène au Concours de province (*thi Hương*) couronné des titres de Bachelier (*tú tài*) et de Licencié (*cử nhân*). Bacheliers et Licenciés peuvent passer le Concours de la capitale (*thi Hội*) pour devenir Docteur (*tiến sỹ*) ou Docteur adjoint (*phó bảng*) et tenter enfin le Concours du Palais (*thi Đình*). Les trois premiers Docteurs accèdent à des postes prestigieux et leur « retour glorieux » au pays natal donne lieu à un défilé. Devenir mandarin, lettré ou notable procure richesse, prestige et honneurs qui rejaillissent sur la famille et sur le village natal[199].

On estime à 100.000 au moins le nombre de lettrés vers 1880[200]. Luro note qu'il y a un maître d'école dans chaque village[201], ce que confirme Lanessan qui ajoute que « *les Annamites incapables de lire et d'écrire les caractères nécessaires aux comptes journaliers et aux actes publics sont extrêmement rares* »[202]. En 1938, une enquête dans deux villages du Centre montre que près d'un tiers des hommes de plus de 50 ans (mais aucune femme de cette classe d'âge) connaît les caractères chinois[203]. Si l'on ne peut affirmer comme le philosophe Trần Đức Thảo[204] que « *le Vietnam, avant la conquête, n'avait pratiquement pas*

[198] C'est ce qu'exprime le dicton vietnamien *Phép vua thua lệ làng* : la loi de l'empereur s'arrête aux portes du village.

[199] Yoshiharu TSUBOI, *L'empire vietnamien face à la France et à la Chine*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 188. HUỲNH KHẮC DỤNG, « L'enseignement dans l'ancien Vietnam », *France-Asie*, n° 77, 1952, p. 763.

[200] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 28.

[201] Éliacin LURO, « Cours d'administration annamite par M. Luro »,, 1875, p. 741.

[202] Jean-Louis de LANESSAN, *L'Indo-Chine française: étude politique, économique et administrative sur la Cochinchine, le Cambdoge, l'Annam et le Tonkin*, Paris, Félix Alcan, 1889, p. 230.

[203] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 35‑38.

[204] Voir la notice biographique de Trần Đức Thảo dans l'Annexe 5.

d'illettrés »[205], l'alphabétisation masculine semble avoir été courante, et complétée par une éducation informelle basée sur les traditions orales, les chants, les récits et les poèmes[206].

L'éducation traditionnelle est relativement ouverte socialement. Des associations villageoises financent parfois l'éducation d'élèves pauvres. L'éducation est donc un facteur de mobilité sociale, et peut permettre à des Vietnamiens modestes d'accéder à un meilleur statut. Mais cette ouverture a des limites, l'idéologie et les institutions confucéennes tendant à promouvoir et à reproduire des hiérarchies basées sur le pouvoir, la richesse et le statut[207]. Seules les familles riches peuvent s'offrir des précepteurs[208]. Les filles sont exclues, la tradition confucéenne ne leur accordant que les savoirs liés aux « quatre vertus » : travail domestique, beauté, politesse et bonne conduite (*công*, *dung*, *ngôn*, *hạnh*). Les minorités non confucéennes ne sont pas concernées. Ces discriminations, auxquelles s'ajoute la difficulté des caractères chinois, empêchent une grande partie de la population d'accéder à l'éducation.

Au XIX^e^ siècle, les faiblesses de cette méritocratie deviennent apparentes[209]. Les derniers empereurs peinent à recruter des fonctionnaires compétents et honnêtes. La connaissance des classiques chinois ne prépare pas à affronter un Occident en pleine révolution technique, idéologique et scientifique. L'éducation traditionnelle perd du terrain, victime de son inadaptation, des critiques des modernistes et de la volonté des colonisateurs. Il reste que l'éducation traditionnelle reste longtemps la voie d'accès aux honneurs et au pouvoir, et les Vietnamiens en ont gardé un respect profond pour l'enseignement, vecteur de savoir et de promotion sociale. Ce socle culturel est à la fois une bénédiction et un souci pour les colonisateurs français et plus tard pour les Américains : une bénédiction, car ils trouvent un peuple convaincu de l'utilité de l'éducation ; un souci, car les Vietnamiens ont sur l'éducation et ses fonctions sociales des attentes qui ne sont pas forcément celles des Occidentaux.

3.2. Le temps des expériences

Dans les premières décennies de la colonisation, les amiraux utilisent la Cochinchine comme laboratoire pédagogique[210]. Ils emploient les élèves des missions religieuses comme interprètes, en latin si nécessaire[211], mais les besoins en auxiliaires parlant français et écrivant le quốc ngữ[212] nécessitent des créations d'écoles[213] : Collège d'Adran, Collège des Interprètes

[205] TRẦN ĐỨC THẢO, « Sur l'Indochine », *Les Temps modernes*, n° 5, Février 1946.

[206] Jonathan D. LONDON, « Education in Viet Nam: Historical Roots, Recent Trends », *op. cit.*

[207] *Ibid.*

[208] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945), op. cit.*, p. 30.

[209] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945, op. cit.*, p. 53.

[210] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine, op. cit.*, p. 117.

[211] Prosper CULTRU, *Histoire de la Cochinchine française, des origines à 1883, op. cit.*, p. 179.

[212] Henri FROIDEVAUX, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies. Exposition Universelle de 1900, Publications de la commission chargée de la préparation du Ministère des Colonies*, Paris, Augustin Challamel Editeur, 1900, p. 156.

(1861), écoles primaires en quốc ngữ (1864). Les meilleurs élèves sont envoyés en France dès 1869, solution coûteuse et peu satisfaisante[214]. En 1873, les écoles françaises sont délaissées : elles ne dispensent pas l'éducation morale chère aux Vietnamiens et leurs instituteurs peu qualifiés et mal payés n'ont pas le prestige des lettrés. Les manuels, importés de France ou improvisés, sont inadaptés. Luro note que le premier journal en quốc ngữ, le *Gia Định báo*, est « *la nourriture spirituelle de nos écoles* »[215]. En 1874, un enseignement public primaire et secondaire est instauré avec ses programmes et son cadre enseignant. L'École Normale de Saïgon est réorganisée, le Collège Indigène (rebaptisé Chasseloup-Laubat en 1876) est créé, ainsi qu'un enseignement féminin. En avance sur la métropole, le primaire gratuit est décrété en 1879. La fréquentation s'améliore mais reste artificielle : afin d'éviter des blâmes administratifs pour manque de résultats, des chefs de village font pression sur les familles pour qu'elles envoient leurs enfants à l'école française[216]. Les Français hésitent entre assimilation et maintien de l'enseignement traditionnel : Luro plaide pour une assimilation « *par la communion des idées* », et, jugeant que « *le résultat donné par nos écoles est nul* », propose un enseignement secondaire combinant éducation traditionnelle et occidentale :

> Il faut donc dans cette école, non pas étudier quelque langue morte, mais recevoir les leçons d'un huấn-đạo, d'un đốc-học[217] et y trouver en même temps l'enseignement des sciences physiques, des sciences naturelles, des sciences mathématiques même.[218]

En 1879, le Ministre des Colonies Jauréguiberry envoie ses instructions :

> [Il sera favorable à] toutes les propositions qui auront pour objet de faciliter le développement intellectuel et moral des populations dont l'administration nous est confiée et de hâter leur assimilation avec nous, leurs progrès dans la voie de la civilisation. [L'instruction] doit être aussi élevée que possible et, lorsque les aptitudes de l'élève le permettraient, être fortifiée par l'enseignement scientifique que l'on puise dans les écoles spéciales, telles que le collège Chaptal et le collège Turgot. [...] On peut, en effet, attendre des résultats très sérieux de la présence momentanée en France de jeunes Annamites qui, après s'être initiés aux bienfaits d'une large instruction, retourneraient dans leur pays, en quelque sorte imprégnés de notre génie national, renseignés sur les causes et les effets de notre civilisation.[219]

Le Gouverneur de Cochinchine Le Myre de Vilers interprète cela avec prudence, l'assimilation étant une « *question préjudicielle d'une extrême gravité* »[220]. Des mesures

---

[213] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 44.

[214] *Ibid.*

[215] Éliacin LURO, « Cours d'administration annamite par M. Luro », *op. cit.*, p. 746.

[216] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 46.

[217] Noms vietnamiens des instituteurs de district et de chef-lieu de province respectivement.

[218] Éliacin LURO, « Cours d'administration annamite par M. Luro », *op. cit.*, p. 759‑762.

[219] Charles-Marie LE MYRE DE VILERS, *Les institutions civiles de la Cochinchine (1879-1881) : recueil des principaux documents officiels*, Paris, Emile-Paul Editeur, 1908, p. 5.

[220] *Ibid.*, p. 7‑12.

favorables au quốc ngữ sont prises en 1878 : interdiction de recruter des autochtones ignorant le quốc ngữ et réduction des impôts des dignitaires capables de l'écrire[221].

Vingt-cinq ans après la conquête de la Cochinchine, le bilan est mitigé. Seuls 1% des enfants[222] vont à l'école française. Il n'existe pas d'enseignement secondaire et seulement trois écoles primaires supérieures[223]. L'enseignement traditionnel reste suivi par plus d'un tiers des enfants[224]. La qualité est jugée faible :

> L'enseignement des caractères n'était plus entretenu que par des ignorants, puisqu'on ne formait pas de lettrés; l'enseignement du français, très peu répandu, ne s'adressant qu'à des élèves très peu nombreux et ne comportant qu'une instruction toute élémentaire, ne nous donnait que des gens peu instruits, n'atteignant même pas le niveau de l'enseignement primaire en France, sans éducation morale, et confinés par destination dans de petits emplois où ils ne donnaient d'ailleurs pas satisfaction.[225]

En dépit des échecs, ces tâtonnements servent aux réformes entreprises ensuite en Annam et au Tonkin.

3.3. La création de l'enseignement franco-indigène

Arrivé à Hanoï en avril 1886 comme Résident supérieur du Tonkin et de l'Annam, Paul Bert, co-fondateur avec Jules Ferry de l'école républicaine, croît au rôle social de l'éducation et dans la mission civilisatrice. Il charge le sinologue Gustave Dumoutier[226] de développer un système éducatif basé sur le français, le quốc ngữ et les caractères chinois, afin d'« *enlever aux annamites le seul prétexte qu'ils invoquaient pour refuser de nous confier leurs enfants* »[227]. En un an sont créés un collège d'interprètes, 13 écoles primaires (garçons et filles), une école de dessin, 117 écoles privées en quốc ngữ[228], le Collège Royal de Huê (pour les enfants de la famille royale), et l'Académie du Tonkin. Mais la mort prématurée de Paul Bert[229] laisse une œuvre inachevée. Dumoutier constate en 1895 la résistance de la culture lettrée ainsi que la faiblesse des écoles françaises « *délaissées par l'administration, peuplées d'enfants pauvres, illettrés au titre annamite, forcément ignorants au titre français* »[230]. En

[221] PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes]*, *op. cit.*, p. 52.

[222] *Ibid.*, p. 53.

[223] Collège Indigène, Collège de My Tho et École normale de Gia Dinh

[224] Valeur tirée d'une enquête officieuse. Le nombre d'élèves de l'enseignement traditionnel est environ de 6000 contre 15000 fréquentant l'école franco-indigène, soit 36%. TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 119.

[225] Prosper CULTRU, *Histoire de la Cochinchine française, des origines à 1883*, *op. cit.*, p. 399.

[226] Voir la notice biographique de Gustave Dumoutier dans l'Annexe 5.

[227] Gustave DUMOUTIER, *Les débuts de l'enseignement français au Tonkin*, *op. cit.*, p. 7.

[228] *Ibid.*, p. 4.

[229] Paul Bert décède du choléra 7 mois après son arrivée.

[230] Gustave DUMOUTIER, *Rapport sur l'enseignement franco-annamite, Annam et Tonkin*, 1895, ANOM, Fonds des Amiraux et du Gouvernement Général, Dossier 23.733.

1903, le Gouverneur Général Paul Beau ayant constaté que l'enseignement français « *n'a pas répondu aux besoins de la population* »[231], la connaissance du français est rendue nécessaire pour l'embauche dans l'administration, tandis que français et quốc ngữ deviennent obligatoires au Concours provincial. En 1905 est créée la *Direction Générale de l'Instruction publique* (DGIP), première administration éducative ayant autorité dans toute l'Indochine[232]. Quatre ordres sont créés : franco-indigène, professionnel, traditionnel rénové (au Tonkin et en Annam) et français. L'enseignement général franco-indigène comprend les cycles élémentaire, primaire et complémentaire. L'enseignement élémentaire est donné en vietnamien par des maîtres autochtones. Les élèves continuent dans l'enseignement traditionnel ou dans le cycle primaire, donné en français. L'enseignement complémentaire forme des employés et des techniciens. A la fin de chaque cycle, un diplôme limite les passages au niveau suivant afin d'éliminer les élèves « *incapables de progresser* » et d'éviter un surplus de diplômés, « *source de déclassés dangereux* »[233]. En 1907, la création d'écoles de filles, une innovation en milieu confucéen où l'instruction féminine est jugée inutile, est reçue positivement, à la surprise des Français[234]. Les écoles primaires féminines dispensent enseignement général et enseignement pratique (travaux ménagers et métiers féminins). Les écoles normales forment les institutrices. L'enseignement professionnel vise à la « *préparation directe et appropriée à la vie pratique* »[235] d'un personnel technique et commercial[236]. L'enseignement en caractères chinois, toujours prestigieux aux yeux des Vietnamiens[237], fait débat chez les Français, comme un écho au conflit entre classiques et modernes. Ses partisans pensent que sa suppression serait néfaste à la moralité et à la culture tandis que ses adversaires, comme le directeur de l'EFEO Alfred Foucher, trouvent les classiques chinois dépassés :

> Il n'y a pas si longtemps qu'en France, [l'enseignement] était encore encombré de ce que l'on pourrait appeler des chinoiseries ; et quand d'éminents lettrés viendront nous dire leur opinion [...] sur l'inutilité surannée de certaines épreuves de leurs examens, comme, par exemple, des

[231] Paul BEAU, *Situation en Indochine de 1902 à 1907*, Saigon, Imp. Commerciale Marcellin Rey, 1908, p. 81‑82.

[232] Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 15.

[233] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INDOCHINE, *Communication sur la réforme de l'enseignement indigène, présentée au nom du Gouvernement général, par l'Inspecteur-conseil de l'Enseignement, Session ordinaire de 1910*, Hanoi, Gouvernement général de l'Indochine, 1910, p. 8.

[234] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 92‑94.

[235] Henri RUSSIER, *L'instruction des indigènes au Tonkin*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1914, p. 7.

[236] École de médecine au Tonkin en 1902, École de médecine pratique de Choquan en Cochinchine en 1904, des écoles professionnelles, par exemple l'école professionnelle à Hanoï en 1899, l'école d'art appliquée à Hanoï aussi en 1899, l'école d'art de Thu Dau Mot en 1901, École professionnelle de Bien Hoa en 1903, l'école commerciale de Hanoi et de Hai Phong en 1902…

[237] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INDOCHINE, *Communication sur la réforme de l'enseignement indigène, présentée au nom du Gouvernement général, par l'Inspecteur-conseil de l'Enseignement, Session ordinaire de 1910*, *op. cit.*, p. 4.

> exercices de versification chinoise, il ne nous faudra pas faire un long retour sur nous-mêmes pour nous rappeler que le vers latin n'est mort en France que depuis quinze ans.[238]

Cet enseignement est finalement rénové avec des méthodes modernisées, du quốc ngữ, du français, des sciences et une instruction en histoire, géographie et administration locales. Mais cette réforme souffre d'une pénurie d'instituteurs et de problèmes de budget[239].

Les jeunes Français vont dans des écoles qui leur sont réservées[240]. En province, ce sont des écoles mixtes pour élèves de 6 à 13 ans[241], une mixité qui déroge à la règle de l'Instruction Publique[242]. Mais ces écoles accueillent aussi « *l'élite de la jeunesse indigène, sous certaines conditions d'aptitude et dans certaines limites indispensables pour conserver à ces écoles leur caractère nettement français* »[243]. En 1912, une cinquantaine de Vietnamiens vont au Collège Paul-Bert de Hanoï[244]. A Saïgon, le Collège Chasseloup-Laubat et l'École Primaire Supérieure de filles accueillent respectivement 15 garçons et 10 filles. Les rapports précisent que « *la présence de ces élèves a été bien accueillie par les familles françaises* »[245] et que « *cette mesure* [...] *a été accueillie avec joie par les populations indigènes* »[246] :

> Cette mesure libérale a eu un très grand retentissement. Elle a, plus que toutes les déclarations de l'administration, fait justice de cette allégation, propagée par les ennemis de notre influence, que la France entendait ne donner aux indigènes qu'un enseignement inférieur et leur refuser systématiquement l'accès des études libérales. Nul doute aussi que le contact, sur les bancs de l'école, des enfants français et des fils des meilleures familles indigènes n'ait à l'avenir une influence considérable sur l'accord des races destinées à travailler côte à côte au progrès de la colonie. Enfin la possibilité pour les indigènes aisés de faire accomplir à leurs enfants tout le cycle des études modernes dans leur propre pays, les affranchit de l'obligation de les envoyer en France, système qui n'a pas laissé de présenter pour la santé physique et morale des enfants, les plus graves inconvénients. La suppression du groupe indochinois de l'enseignement en France, réalisée par l'arrêté du 22

[238] Henri RUSSIER, *L'instruction des indigènes au Tonkin*, *op. cit.*, p. 5.

[239] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 80.

[240] En 1911, on compte 122 élèves en Annam et 522 pour le Tonkin (Collège Paul Bert et Institution des Jeunes filles). MINISTÈRE DES COLONIES, *Indochine. Situation générale de la colonie pendant l'année 1911*, Saigon, Imprimerie commerciale Marcellin Rey, 1911, p. 3 et 18. En 1912, la Cochinchine compte 300 élèves français (Collège Chasseloup-Laubat et Ecole Primaire Supérieure de filles). MINISTÈRE DES COLONIES, *Indochine. Situation générale de la colonie pendant l'année 1912*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1913, p. 7.

[241] *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1913*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, Gouvernement Général de l'Indochine, 1914, p. 180.

[242] Des dérogations commencent à exister en métropole dans les années 1910. Cécile HOCHARD, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin-Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », *Clio*, n° 18, 2003, pp. 113‑124.

[243] *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1913*, *op. cit.*, p. 851.

[244] MINISTÈRE DES COLONIES, *Indochine. Situation générale de la colonie pendant l'année 1912*, *op. cit.*, p. 17.

[245] *Ibid.*

[246] *Ibid.*, p. 7.

> mars 1912, a été rendue ainsi possible par l'accession à l'enseignement français dans la colonie des meilleurs élèves indigènes.[247]

Cette justification, souvent reprise par la suite, tient en trois points : il faut réfuter l'idée d'un enseignement au rabais, donner des preuves de la doctrine d'association[248] et éviter aux élèves les mauvaises influences qui les menacent en France. En 1914, le Collège Paul-Bert s'ouvre « *à tous les indigènes dans la limite des places disponibles et sous la seule réserve que les candidats seraient en état d'y suivre les cours avec fruit* »[249]. Devenu trop petit, il est décidé de le remplacer par un grand « *Lycée d'Indochine* », qui « *deviendra de plus en plus un établissement indochinois, où les élèves indigènes seront très vite la majorité* » [250]. Enfin, l'Université de Hanoï est créée en 1906 pour limiter les départs d'étudiants vers l'étranger et vers la métropole, et pour montrer que les autorités veulent donner aux élites un enseignement de qualité. Mais cet établissement n'accueille qu'une quarantaine d'étudiants et n'a « *d'Université que le nom* »[251]. Pour Henri Gourdon[252], « *il n'y a pas en Indochine d'enseignement supérieur pas plus que d'enseignement secondaire* »[253].

3.4. La concurrence des mouvements modernistes

Au début du XX^e^ siècle, une nouvelle génération de lettrés, inspirés par les confucéens modernistes chinois[254] et les philosophes occidentaux[255], décide de ne pas laisser aux Français le monopole de la modernité, alors que le Japon vient de vaincre la Russie. Ils contestent la capacité de l'éducation classique à répondre aux défis modernes et mettent en cause la responsabilité des lettrés conservateurs dans la défaite de la Chine face aux Occidentaux. Le mouvement Đông Du (Voyage d'études à l'Est), lancé en 1905 par Phan Bội Châu[256], envoie ses membres suivre une formation au Japon afin de libérer le Vietnam par les armes. Le

[247] *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1913*, *op. cit.*, p. 851.

[248] Cette ouverture a lieu sous le premier mandat d'Albert Sarraut.

[249] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1914. Deuxième partie*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1914, p. 750.

[250] *Ibid.*

[251] Selon l'Inspecteur des Colonies Louis Kair. Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 189.

[252] Voir la notice biographique de Henri Gourdon dans l'Annexe 5.

[253] Henri GOURDON, « Lettres à Antony Wladislas Klobukowski, Gouverneur général de l'Indochine, du 14 et 19 août 1908 », *in* TRỊNH VĂN THẢO (ed.), *L'école française en Indochine*, Karthala, 1995, p. 107.

[254] « Nouveaux livres » (*Tân thu*) de Liang Qi Chao, Kang You Wei, Zang Zi Dong, Tong Zi…)

[255] Dont Jean-Jacques Rousseau (*Le contrat social*), Montesquieu (*L'esprit des lois*) et Herbert Spencer (*A System of Synthetic Philosophy*)

[256] Voir la notice biographique de Phan Bội Châu dans l'Annexe 5.

mouvement Duy Tân (Modernisme), créé en 1906 notamment par Phan Châu Trinh[257], préconise une modernisation fondée sur les Lumières via des actions légalistes[258] :

> Associations apparemment cultuelles servant de paravents à des discussions politiques, journaux diffusant les idées nouvelles en contournant la censure, coopératives de production dont les bénéfices étaient consacrés en partie à financer le fonctionnement d'écoles où était enseigné un savoir moderne, aux filles comme aux garçons.[259]

Ce mouvement est à l'origine d'environ 40 écoles dans le Centre, comme celle de Phú Lâm, qui scolarise 300 élèves avec des classes féminines[260]. Au Nord, l'école Đông Kinh Nghĩa Thục[261] donne des cours pour adultes (morale, littérature, histoire et géographie du Vietnam, sciences, langues) et diffuse des ouvrages politiques. Dans le Sud, le journaliste Gilbert Chiếu fonde l'hôtel Chiêu Nam lầu[262], « *lieu de rencontre culturel et politique* […], *qui apporte une aide financière aux jeunes patriotes partant faire des études à l'étranger* »[263]. Ces mouvements inquiètent les autorités, qui ferment l'école Đông Kinh en décembre 1907 et arrêtent ses enseignants. Les troubles de 1908 – manifestations contre les impôts et les corvées, empoisonnement de la garnison de Hanoï – entraînent une répression sévère et un recul des tentatives de conciliation envers les élites autochtones. L'Université Indochinoise est fermée en 1908. En dépit de leur échec, qui met fin au rôle des lettrés confucéens[264], les mouvements modernistes suscitent l'éveil politique des populations ainsi que des innovations sociales et culturelles, tout en participant à l'obsolescence de l'enseignement traditionnel.

3.5. Un enseignement colonial encore en devenir

La France peine à installer un système éducatif en Indochine. Il y a des points positifs. Le maintien des écoles de caractères évite le conflit avec les élites confucéennes. Les écoles franco-indigènes popularisent le quốc ngữ et le français. La modernisation des programmes est bien reçue par les populations, dont l'espoir, dit Henri Russier, Inspecteur des Écoles en

[257] Voir la notice biographique de Phan Châu Trinh dans l'Annexe 5.

[258] NGUYỄN THẾ ANH, « L'élite intellectuelle vietnamienne et le fait colonial dans les premières années du XXe siècle », *in* Philippe PAPIN (ed.), *Parcours d'un historien du Viet Nam, Recueil des articles écrits par Nguyễn Thế Anh*, Paris, Les Indes Savantes, 2004, p. 404.

[259] Gilles de GANTÈS et NGUYỄN PHƯƠNG NGỌC (eds.), *Vietnam le moment moderniste*, Publications de l'Université de Provence, 2009, p. 7.

[260] BÙI TRẦN PHƯỢNG, « L'éveil des élites vietnamiennes au début du XXè siècle », *in Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam, hai thời khắc đầu thế kỷ, Kỷ yếu hội thảo [Rénover l'enseignement supérieur au Viet Nam, deux moments du début du siècle, Actes du colloque organisé par l'Université Hoa Sen en 2008]*, Văn hóa Sài Gòn et Université Hoa Sen, 2009, p. 37.

[261] Institut d'enseignement bénévole de Đông Kinh. Đông Kinh, l'ancien nom de Hà Nội, est phonétisé Tonkin par les Occidentaux.

[262] Son directeur, Nguyễn An Khương, est le père de l'intellectuel Nguyễn An Ninh dont nous parlerons ultérieurement.

[263] TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU QUỐC HỌC (ed.), *Nguyễn An Ninh qua hồi ức của những người thân [Nguyên An Ninh à travers les mémoires de ses proches]*, Hà Nội, Văn học, 2009, p. 38.

[264] NGUYỄN THẾ ANH, « L'élite intellectuelle vietnamienne et le fait colonial dans les premières années du XXe siècle », *op. cit.*, p. 408.

Cochinchine[265], est « *pareil au frisson du réveil après un sommeil millénaire* »[266]. L'éducation des filles est bien acceptée au Vietnam[267]. En Cochinchine « *l'enseignement des filles indigènes a définitivement conquis la faveur des familles* »[268]. Au Tonkin, la première école de filles « *dépassa les espérances les plus optimistes. L'établissement nouveau refusa des élèves dès la première année et la population demanda de divers côtés la création d'écoles semblables* »[269]. En Annam, « *les indigènes demandent avec insistance la création de nouvelles classes et de nouvelles écoles pour leurs filles* »[270]. Mais le manque de moyens et les lenteurs administratives gênent l'application des décisions. Les conditions d'enseignement sont parfois indignes[271]. Les effectifs restent faibles : 30.000 élèves dans le cycle élémentaire et 3000 dans le primaire en 1910[272]. Entre 1905 et 1908, les taux de scolarisation (ramenés à la population globale) sont de 0,5 ‰ (Annam), 0,9‰ (Tonkin) et 6‰ (Cochinchine), alors que ces taux sont de 60‰ en Algérie, de 14‰ en Inde et de 35‰ au Philippines[273]. 42 diplômés sont produits en 1907, très en-deçà des besoins des administrations[274], qui les « *enlèvent en cours d'études* »[275]. Pour Russier :

> Trop d'élèves encore désertent nos écoles, dès qu'ils ont acquis quelques bribes de français, pour se caser dans les emplois subalternes de l'Administration sans grand profit pour personne.[276]

L'immense majorité des élèves s'arrête au primaire supérieur ou avant. Gourdon note que « *les prétendus déclassés que formeraient ces établissements n'ont jamais existé* »[277] et regrette que la France ne sache satisfaire le désir d'éducation des élites :

---

[265] Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI, *La construction du discours colonial*, *op. cit.*, p. 114.

[266] Henri RUSSIER, *L'instruction des indigènes au Tonkin*, *op. cit.*, p. 4.

[267] Ce n'est pas le cas au Laos et au Cambdoge. En 1925, les autorités regrettent que dans ces deux pays « *les familles* […] *répugnent à faire instruire leurs filles. D'ailleurs, pour celles-ci, dès que se manifestent les premiers signes de nubilité, elles doivent « entrer dans l'ombre » et mener une vie très retirée.* » GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1925. Deuxième partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1925, p. 433.

[268] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1917. Première partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1917, p. 50.

[269] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1918. Première partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1918, p. 279.

[270] *Ibid.*, p. 135.

[271] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 114.

[272] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INDOCHINE, *Communication sur la réforme de l'enseignement indigène, présentée au nom du Gouvernement général, par l'Inspecteur-conseil de l'Enseignement, Session ordinaire de 1910*, *op. cit.*, p. 12‑15.

[273] Henri GOURDON, « Lettres à Antony Wladislas Klobukowski, Gouverneur général de l'Indochine, du 14 et 19 août 1908 », *op. cit.*, p. 105.

[274] *Ibid.*, p. 108.

[275] *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1913*, *op. cit.*, p. 853.

[276] Henri RUSSIER, *L'instruction des indigènes au Tonkin*, *op. cit.*, p. 11.

[277] *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1913*, *op. cit.*, p. 853.

> Tous les Collèges refusent des élèves payants et les parents, qui représentent la bourgeoisie indigène aisée : fonctionnaires, mandarins, commerçants, propriétaires fonciers désireux de donner à leurs fils une instruction supérieure à celle des écoles primaires, ne cessent de réclamer l'extension des collèges existants.[278]

L'enseignement traditionnel reste puissant. Au Tonkin, en 1910, l'examen du 1er degré produit 4407 diplômés tandis que le concours triennal de 1909 produit 200 Licenciés et Bacheliers[279]. Son corps enseignant est pourtant de faible qualité et les performances scolaires s'en ressentent. Lors du Concours du Palais de 1919, les candidats interprètent si mal les sujets que la revue *Nam Phong* ironise :

> Voilà donc le niveau de leur annamite, et même de leur sino-annamite. Grand Dieu, toute l'élite de notre Grand Annam est bien égale à elle-même ! [280]

Les objectifs de l'éducation coloniale – former des subalternes pour développer la colonie et des lettrés pro-français pour servir d'intermédiaires – ne sont pas remplis.

4. La maturité de l'école indochinoise : 1917-1930

4.1. Le temps des réformes

L'association selon Albert Sarraut

Sous les mandats du Gouverneur Général Albert Sarraut (1911-1914 puis 1917-1919), l'enseignement en Indochine entre dans sa maturité. Pour Sarraut, cet enseignement doit d'abord répondre aux besoins croissants de la colonie :

> L'instruction a d'abord pour effet d'améliorer largement la valeur de la production coloniale en multipliant dans la foule des travailleurs coloniaux la qualité des intelligences et le nombre des capacités; elle doit en outre, parmi la classe laborieuse, dégager et dresser les élites d'auxiliaires qui [...] satisferont à la demande croissante des entreprises agricoles, industrielles ou commerciales de la colonisation.[281]

Français et Indochinois doivent « *travailler ensemble* »[282] selon le modèle de l'association. L'enseignement doit répondre aux aspirations des populations et les convaincre

---

[278] *Ibid.*

[279] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INDOCHINE, *Communication sur la réforme de l'enseignement indigène, présentée au nom du Gouvernement général, par l'Inspecteur-conseil de l'Enseignement, Session ordinaire de 1910, op. cit.*, p. 15.

[280] Revue *Nam Phong*, n° 24, Juin 1919, p. 445., citée par PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes], op. cit.*, p. 80. En vietnamien : "*Quốc văn như vậy, Hán văn cũng rưa rứa như vậy. Đó là cái tinh hoa của nhân tài nước Đại Nam ta.*"

[281] Albert SARRAUT, *Circulaire ministérielle du 10 octobre 1920*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1920., cité par Jean CHESNEAUX, *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne, op. cit.*, p. 196.

[282] Albert SARRAUT, *Discours prononcé au Temple de la Littérature Văn Miếu le 27 avril 1919*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1919., cité par Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945), op. cit.*, p. 127‑128.

de la légitimité de la mission civilisatrice, alors que la Première Guerre mondiale fait vaciller l'image de la France. Sarraut donne des gages aux élites vietnamiennes qui revendiquent l'accès à la modernité[283] tout en rassurant les colons, inquiets d'un enseignement qui menace leurs emplois[284] en les persuadant que l'éducation fera apprécier aux Indochinois l'« *ensemble de progrès et de bienfaits* »[285] apportés par la France. Après la création en 1914 du *Brevet de capacité colonial*, sorte de Baccalauréat local, un cadre institutionnel est mis en place comprenant l'*Inspection générale de l'Instruction publique* (1917), le *Règlement général de l'Instruction publique* (1918) et une nouvelle *Direction générale de l'Instruction publique* (DGIP). Les concours sont supprimés au Tonkin (1915) et Annam (1918) et l'enseignement traditionnel public disparait. Le système franco-indigène renové comprend un cursus court qui débute par un cycle primaire se déroulant en français à partir de la 3e année[286], sanctionné par le Certificat d'études primaires franco-indigène et suivi d'un cycle complémentaire. Ce cursus débouche au mieux vers l'enseignement professionnel. Un cursus long débouche sur l'enseignement secondaire franco-indigène, sanctionné par le Brevet de capacité et donné dans les sections « indigènes » du Lycée de Hanoï (créé en 1919 et renommé Lycée Albert-Sarraut en 1925), et du Collège Chasseloup-Laubat à Saïgon. L'enseignement français, donné dans les sections « françaises » de ces établissements, est identique à celui de la métropole[287]. Les autorités sont fières d'ouvrir les lycées aux élèves indochinois et aux filles :

> Elèves indigènes et élèves français, stimulés par une émulation du meilleur aloi, continuent à vivre ensemble en parfait accord et la camaraderie qui les lie est pleine de promesses pour l'avenir. Comme les années précédentes un certain nombre de jeunes filles ont suivi les cours en qualité d'externes, et celles d'entre elles qui ont affronté les épreuves du baccalauréat ont obtenu des résultats qui ne le cèdent en rien à ceux de leurs camarades de l'autre sexe. [288]

A partir de 1917, le Collège Chasseloup-Laubat accueille des filles[289], qui « *donnent l'exemple de la ponctualité et du travail* »[290]. Bien avant la métropole, les filles bénéficient de la coéducation dans le secondaire, et peuvent passer le Baccalauréat au Tonkin[291]. Cette

---

[283] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 107.

[284] Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 33.

[285] Albert SARRAUT, *Discours prononcé au Temple de la Littérature Văn Miếu le 27 avril 1919*, *op. cit.*

[286] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Règlement Général de l'Instruction Publique*, 21 décembre 1917., cité par HOÀNG THỊ TRỌ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 98.

[287] HOÀNG THỊ TRỌ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 236‑239.

[288] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1921. Deuxième partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1921, p. 159.

[289] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1920. Première partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1920, p. 298.

[290] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1918. Première partie*, *op. cit.*, p. 85.

[291] C'est en 1938 que le Lycée Marcelin-Berthelot, à Saint-Maur-des-Fossés, ouvre ses portes aux filles. Cette expérience reste isolée jusqu'aux années 1960. Par ailleurs, depuis 1922, des filles sont admises dans les Premières et Terminales de lycées pour préparer le Baccalauréat, et, plus tard, dans les classes préparatoires.

mixité est rendue nécessaire la manque de moyens, qui ne permet pas d'avoir un secondaire séparé pour les garçons et les filles, et par la pression des familles indochinoises.

La réouverture en 1917 de l'Université de Hanoï n'attire que quelques dizaines d'étudiants. Simple rassemblement d'écoles techniques[292], elle n'a pas le statut d'une véritable université, et les étudiants préfèrent partir en métropole[293].

Horizontalisme et adaptation

Les réformes Sarraut ne rencontrent pas le succès escompté. Au début des années 1920, 90% des élèves ne dépassent pas l'enseignement élémentaire[294]. L'enseignement primaire en français est d'une utilité douteuse pour des élèves quittant rapidement le système scolaire[295]. En 1924, le Gouverneur Général Martial Merlin[296] réorganise l'enseignement franco-indigène en une seule voie menant du primaire à l'Université sur le principe de l'école unique, alors très débattue en France. L'accent est mis sur l'enseignement de base au détriment de l'éducation secondaire et supérieure : c'est la doctrine de l'horizontalisme, « *instruction ordinaire sur le plan horizontal, instruction spéciale sur le plan vertical* »[297]. Cette doctrine, qui doit limiter le nombre d'Indochinois susceptibles d'accéder à des postes de responsabilité, reflète une atmosphère défavorable à une politique coloniale libérale. Les fonctionnaires français arrivés après la guerre ont des relations plus distantes avec les populations et craignent la concurrence des élites indochinoises[298]. On craint aussi les « *retours de France* », ces étudiants, ouvriers ou soldats partis en métropole, et qui reviennent après avoir goûté à des libertés inconnues aux colonies[299]. En 1925, les autorités condamnent « *les titulaires de diplômes français facilement octroyés par l'indulgence des jurys métropolitains* »[300].

La doctrine de l'association évolue en une doctrine d'« adaptation » : l'enseignement doit s'adapter à la culture locale. La langue maternelle devient « *le véhicule exclusif de*

Cécile HOCHARD, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin-Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », *op. cit.*

[292] Médecine (1902), Pharmacie (1919), Travaux publics (1913), Pédagogie (1917), Agriculture et Sylviculture (1918), Commerce (1920), Droit (1917).

[293] PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes]*, *op. cit.*, p. 186.

[294] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 135.

[295] HOÀNG THỊ TRỢ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 140.

[296] Gouverneur Général de l'Indochine de 1923 à 1925. Voir la notice biographique de Martial Merlin dans l'Annexe 5.

[297] Citant probablement le Gouverneur Général Merlin, Arthur-Raphaël FONTAINE, *La politique d'éducation*, Paris, Les Editions du Monde Moderne, 1927, p. 32.

[298] Jean CHESNEAUX, *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne*, *op. cit.*, p. 198.

[299] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 142.

[300] Maurice COGNACQ, *Discours prononcé par M. le Docteur Maurice Cognacq, Gouverneur de la Cochinchine, à l'ouverture de la session ordinaire du Conseil Colonial, le 26 octobre 1925*, Saigon, Imprimerie du Centre, 1925, p. 6.

l'enseignement aux trois premiers cours du cycle primaire »[301], une situation unique dans les colonies[302]. Il faut aussi redonner des repères moraux aux élèves tentés par des idées dangereuses, comme l'écrit le pédagogue Henri Delétie :

> Délivré brusquement des liens rigides des anciennes doctrines, désormais étranger aux règles pratiques de conduite auxquelles ses pères s'étaient docilement pliés, il se lance imprudemment dans les opinions les plus extrêmes et devient, avec une étonnante facilité, la proie des semeurs des haines de races et de désordre. […] Les études littéraires, dans l'ancien enseignement, étaient avant tout un ensemble de préceptes moraux et civiques qui indiquaient clairement à chacun ses devoirs familiers et sociaux en même temps que ses devoirs envers lui-même.[303]

Dans le primaire supérieur et le secondaire sont introduites des « *humanités extrême-orientales* » : langues asiatiques (vietnamien, cambodgien, caractères chinois, pâli et sanskrit, ces dernières remplaçant donc le latin-grec des humanités de métropole), littérature sino-vietnamienne, philosophie, art, histoire et géographie de l'Extrême-Orient[304]. Des manuels spécifiques à l'Indochine sont édités, dont la DGIP vend 5 millions en cinq ans (contre quelques dizaines de milliers auparavant)[305]. Ces manuels traitent de la vie locale et de valeurs morales teintées de confucianisme : piété filiale, loyauté, hagiographies de Vietnamiens illustres[306]... Ils doivent éveiller chez l'élève un patriotisme « local » et le respect de la France : « *les élèves se rendront compte le loyalisme n'est qu'un autre nom du patriotisme* »[307]. Des extraits d'auteurs dits « indochinois »[308] exaltent la beauté et la culture de l'Indochine tout en faisant l'éloge de l'œuvre coloniale[309]. Même des ouvrages critiques de la colonisation, tels *Les Civilisés*[310] de Claude Farrère ou *La voie royale* d'André Malraux, sont utilisés pour leurs descriptions. Le manuel le plus célèbre est *Les Cinq Fleurs, l'Indochine expliquée* de Jean Marquet : conçu sur le modèle du *Tour de la France par deux*

---

[301] Arrêté du 18 septembre 1924, cité par Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 141.

[302] Antoine LÉON, *Colonisation, enseignement et éducation*, *op. cit.*, p. 63.

[303] Henri DELÉTIE. Cité par Hippolyte LE BRETON, « Un des cotés de la question de l'enseignement en Indochine. La préparation des maîtres », *Journal du Pacifique*, 15 Novembre 1930, p. 639‑658.

[304] François-Amédée THALAMAS, *Plan d'études et programme de l'enseignement secondaire franco-indigène*, Hanoi, Direction Générale de l'Instruction Publique, 1927, p. 4.

[305] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 152.

[306] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 179.

[307] Eugène PUJARNISCLE et QUẢNG HÀM DƯƠNG, *Lectures littéraires sur l'Indochine*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1929, p. 6.

[308] C'est-à-dire d'auteurs français ou vietnamiens parlant de l'Indochine dans leurs œuvres, parmi lesquels Claude Farrère, Jean Ajalbert, Jean Marquet, Pierre Loti, André Malraux, Phạm Quỳnh, Nguyễn Văn Nho, Jules Boissière, Louis Cardière, Chivas Baron…

[309] Une manuel entier réservé à l'enseignement primaire supérieur est consacré à ce thème : Eugène PUJARNISCLE et QUẢNG HÀM DƯƠNG, *Lectures littéraires sur l'Indochine*, *op. cit.*

[310] Prix Goncourt en 1905, ce roman situé à Saigon est un portrait acerbe des mœurs coloniales. Les colons apprécièrent peu de voir les colonies décrites comme « *un champ d'épandage pour tout ce que la métropole crache et expulse d'excréments et de pourritures* ». Claude FARRÈRE, *Les civilisés*, P. Ollendorff, 1906, p. 189.

enfants[311], il emmène les élèves dans les cinq pays de l'Indochine et leur enseigne l'amour du sol natal, la fidélité aux traditions et le goût du progrès et de l'ordre apportés par la France. Il résume l'ambigüité de ces manuels « adaptés » : fruit d'un vrai travail pédagogique, écrit pour un public ciblé, valorisant les cultures locales, il est aussi une œuvre de propagande coloniale.

L'adaptation est d'autant plus nécessaire que les programmes métropolitains font référence à des idées supposées néfastes. Le danger guette, même dans les pages du *Cid* :

> Chimène apparaît comme une « monstruosité » aux jeunes filles annamites qui ne sont heureusement pas près d'épouser le meurtrier de leur père, [...] Harpagon représente l'Européen sous les traits d'un avare odieux, et l'écolier annamite n'est déjà que trop porté à généraliser et à exagérer nos défauts… Notre théâtre classique, étudié trop tôt, n'est plus en Extrême-Orient une école de mesure et de raison…[312]

Jean-Jacques Bertrand, le directeur de la DGIP, met en garde :

> La Renaissance est pour les Annamites et les Cambodgiens pleine d'enseignement. […] Mais dès maintenant et pendant longtemps, prenons garde. La mentalité profonde de ces temps n'est plus celle d'aujourd'hui […]. Cette étude est pour eux pleine de dangers […]. Ce qui est bon et nécessaire pour les jeunes Français n'est pas nécessairement bon pour des fils de l'Asie.[313]

Le Gouverneur Général Varenne, à propos d'un sujet de Baccalauréat donné à Chasseloup-Laubat sur « *les causes et les origines de la Révolution de 1848* », remarque qu'« *il n'est peut-être pas indiqué d'enseigner aux indigènes comment* […] *on prépare et on fait les révolutions* »[314]. L'adaptation est donc une précaution politique : il faut filtrer ce qui vient de métropole afin d'en éliminer des dangers nuisibles aux élèves des colonies.

La ségrégation scolaire

Dans les années 1920, les autorités renforcent la ségrégation entre écoles françaises et écoles franco-indigènes. La conclusion de Nicola Cooper concernant le zonage entre quartiers « blancs » et « indigènes » des villes coloniales[315] peut s'appliquer à l'éducation :

> Révélatrice de soucis et d'anxiétés profonds et largement cachés concernant l'identité et l'intégrité impériale, l'importance de pratiques de zonage et de ségrégation renforçaient le sentiment de différenciation nécessaire à la maintenance du contrôle colonial.[316]

---

[311] Ouvrage de G. Bruno, écrit en 1877 et utilisé en France jusque dans les années 1950.

[312] Henri DÉLÉTIE, *Adaptation des programmes d'enseignement (Morale, Littérature) au milieu annamite*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1931, p. 6‑7, ANOM, Fonds Indochine, Dossier n°51287. Cinquante ans plus tard, une enseignante de français aux États-Unis rapporte au contraire que ses élèves vietnamiens appréciaient le *Cid* pour la piété filiale dont fait preuve le héros, qui sacrifie son amour pour venger l'honneur de son père. Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, Bloomington, iUniverse, 2004, p. 110.

[313] Jean-Jacques BERTRAND, *Instructions relatives à l'enseignement du français*, Hanoi, G. Taupin et Cie, 1938, p. 40.

[314] Hippolyte LE BRETON, « Un des cotés de la question de l'enseignement en Indochine. La préparation des maîtres », *op. cit.*

[315] La ville de Dalat fut fondée pour permettre aux colons de vivre dans un climat plus sain pour eux.

L'Indochine reproduit le compromis républicain de la fin du XIX[e] siècle consistant à concilier les « *principes révolutionnaires de l'égalité des individus et l'existence d'une stratification sociale* »[317] : la III[e] République n'abolit pas « l'ordre secondaire » des lycées avec leurs classes payantes destinées aux milieux aisés[318]. En Indochine, les réformes de 1917 et de 1924 figent deux ordres d'enseignements, le franco-indigène et le français. La présence des élèves autochtones dans les lycées français, vantée dans les années 1910, est maintenant contestée, voire accusée de causer des problèmes de niveau et de discipline :

> Le cycle B est alourdi par la présence d'élèves admis à titre étranger ou pour raisons politiques. La gêne qu'ils portent à la bonne marche des études est parfois si grande que l'Assemblée des professeurs a demandé de n'être point tenus pour responsables du peu de progrès fait par l'ensemble des élèves d'une classe où ils étaient en trop grand nombre.[319]

Les places déjà chères – une année d'étude coûte l'équivalent du salaire annuel d'un instituteur vietnamien[320] – se font rares. En 1924, les élèves autochtones sont exclus des petites classes du Lycée Albert-Sarraut :

> La non admission de tels élèves dans ces classes est une mesure heureuse à tous les points de vue; elle ne lèse pas les indigènes qui peuvent suivre les cours de l'enseignement primaire dans des écoles qui leur sont réservées ; elle est agréable aux familles européennes, qui nous confient leurs enfants en nombre de plus en plus grand; elle facilite la tâche des institutrices et leur permet d'obtenir des résultats plus féconds. [321]

L'enseignement secondaire franco-indigène, initialement donné dans les sections « indigènes » des lycées français, déménage dans ses propres établissements : Collège du Protectorat à Hanoï (1924, érigé en lycée en 1929) et Collège Pétrus-Ký à Saïgon (1928, érigé en lycée en 1929[322]). En 1930, une circulaire limite l'accès des Indochinois à certaines classes de 6[e], 2[e] et 1[ère] du Lycée Albert-Sarraut[323]. Le Lycée de Dalat, créé en 1927, est réservé aux élèves français, supposés bénéficier du climat sain de cette ville d'altitude. Une brochure vantant les mérites de l'établissement justifie l'exclusion des élèves asiatiques en affirmant qu'ils n'ont aucune raison de venir à Đà Lạt, car le climat leur serait défavorable…[324]

---

[316] Nicola COOPER, « Urban planning and architecture in colonial Indochina », *French Cultural Studies*, n° 11, 2000, pp. 75‑99.

[317] Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie*, *op. cit.*, p. 67.

[318] Claude LELIÈVRE, « Jules Ferry : des repères brouillés », *Communications*, vol. 72, n° 1, 2002, pp. 141‑158.

[319] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1926. Deuxième partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1927, p. 465‑467.

[320] Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 36.

[321] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1926. Deuxième partie*, *op. cit.*, p. 464.

[322] Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 60.

[323] CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS DU PEUPLE DU TONKIN, *Compte rendu des travaux de la session ordinaire de l'année 1931*, Hanoi, Résidence Supérieur du Tonkin, 1932, p. 74.

[324] Eric T. JENNINGS, *Imperial Heights*, *op. cit.*, p. 181.

Les ordres d'enseignement

Les années 1920 sont celles de la croissance du système éducatif. Les dépenses triplent entre 1921 et 1931, atteignant 13 millions de piastres[325]. Le tableau suivant présente les effectifs scolaires de 1919 à 1930[326].

Tableau 1. Effectifs de l'enseignement public de 1919 à 1930 (hors écoles de pagode)

Année	**1919**	**1920**	**1922**	**1923**	**1924**	**1925**	**1926**	**1927**	**1928**	**1929**	**1930**
Pénétration scolaire						19792	22795	26286	50543	56152	65440
Elémentaire	99626	111300	173528	193852	137573	135473	128082	158433	147697	155034	156486
Primaire élémentaire plein exercice	29845	33163			62155	75672	78898	66073	96876	105832	107549
Total 1er degré	129471	144463	173528	193852	199728	230937	229775	250792	295116	317018	329475
Primaire supérieur						4389	3895	4964	5503	4849	4615
Secondaire							56	54	121		157
Professionnel						1142	1215	1246	1426	1641	1746
Total 2nd degré + professionnel						5531	5166	6264	7050	6490	6518

Les cycles « horizontaux » sont un enseignement de masse. L'enseignement élémentaire, dispensé en langue locale[327], est suivi par l'enseignement primaire donné essentiellement en français. Ces cycles atteignent 330.000 élèves dans 5000 écoles en 1930[328]. Des formations « *de pénétration scolaire* » sont créées en 1926 pour atteindre les zones rurales et les minorités ethniques[329], auxquelles s'ajoute les écoles de pagodes, établissements

[325] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 135.

[326] Sources : GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1924-1930, Volume 2*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1921. Deuxième partie*, *op. cit.* GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1922*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1922. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1925. Deuxième partie*, *op. cit.* GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1927*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1927. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1928*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1928. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1929*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1929.

[327] HOÀNG THỊ TRỌ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 141‑143.

[328] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1931, Volume 3*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931, p. 63.

[329] « *Ecoles communales* » au Tonkin, « *écoles préparatoires* » en Annam et « *cours auxiliaires préparatoires* » en Cochinchine. HOÀNG THỊ TRỌ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 151‑153.

religieux dont les programmes ont été rénovés, qui scolarisent 40.000 élèves[330]. Les cycles « verticaux » ont des effectifs bien moindres. L'enseignement primaire supérieur, donné en français, compte un peu plus de 5000 élèves[331] pour 21 écoles[332] en 1931. Il est sanctionné par le Diplôme d'études primaires supérieures franco-indigènes, « *diplôme permettant de participer aux concours pour les emplois administratifs subalternes* »[333]. L'enseignement secondaire franco-indigène a des effectifs infimes : 157 élèves en 1930[334]. Les 78 bacheliers qui en sortent en 1931 sont la pointe effilée d'une pyramide scolaire aplatie[335]. L'enseignement public français, dispensé au Lycée Albert-Sarraut, au Collège Chasseloup-Laubat et au Lycée de Dalat[336], scolarise de son côté 4300 élèves en 1930, dont 953 dans le secondaire, encadré par 688 enseignants[337]. Ses élèves sont français, dont de nombreux Eurasiens[338], mais aussi étrangers et autochtones. Les filles y sont en nombre croissant (100 à Albert-Sarraut en 1925), une mixité toujours louée publiquement :

> La présence de nombreuses jeunes filles au Lycée Albert-Sarraut n'a donné lieu jusqu'à présent à aucune plainte ni aucun incident, [...] elle contribue au contraire à donner à l'établissement un aspect à la fois familial et distingué, et exerce la meilleure influence sur la tenue générale et l'éducation des élèves.[339]

L'enseignement professionnel compte 1680 élèves en 1930[340], ce qui est très insuffisant par rapport aux besoins[341]. L'Université est toujours peu ambitieuse. En 1927, Henri Gourdon rappelle que « *toutes ces écoles ont un caractère pratique et* [que] *leur but essentiel est de former des auxiliaires de l'Administration* »[342]. Seule l'École de Médecine a un certain prestige et d'un niveau métropolitain, étant privilégiée pour des raisons politiques : les

---

[330] DGIP, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, Hanoi, Gouvernement Général de l'Indochine, 1930. cité par HOÀNG THỊ TRỢ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 317.

[331] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 135.

[332] DGIP, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, *op. cit.*

[333] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 137.

[334] DGIP, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, *op. cit.*

[335] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 134.

[336] D'abord un « Petit Lycée », il s'agrandit en 1932 d'un « Grand Lycée » allant de la 6e à la Seconde. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1932*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1932, p. 90.

[337] DGIP, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, *op. cit.*

[338] Au Tonkin, les enfants eurasiens, souvent des pupilles de la Société d'Assistance aux enfants indochinois, forment près de la moitié des effectifs en 1930 et 1931. Leur niveau de français est considéré comme faible et une cause de ralentissement en primaire. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapport sur la situation administrative, économique et financière du Tonkin durant la période 1930-1931*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931, p. 226.

[339] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1925. Deuxième partie*, *op. cit.*, p. 464.

[340] DGIP, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, *op. cit.*

[341] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 174.

[342] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 131.

médecins indochinois sont des symboles utiles de la coopération franco-indigène auprès des populations[343]. D'autres écoles sont suspectes. L'École de Droit est supprimée en 1924[344]. L'École Supérieure de Pédagogie est critiquée : ses professeurs sont trop accusés d'être trop préoccupés d'« *impartialité et de respect de la personnalité* » pour « *donner aux futurs maîtres des directives fermes et des règles de conscience et de pratique* »[345] tandis que Gourdon reproche aux enseignants formés en histoire et en lettres d'être « *grisés par leur savoir et leurs titres* », et d'avoir « *mauvais esprit* »[346]. En 1931, l'Université accueille 571 étudiants pour 11 professeurs, des effectifs inchangés depuis 10 ans[347]. Elle reste cependant le seul établissement d'enseignement supérieur destiné aux autochtones dans les colonies[348].

L'enseignement privé – franco-indochinois, chinois, français religieux et laïc – joue un rôle majeur en scolarisant 60.000 élèves en 1930[349], soit 13% de la population scolaire. Son succès grandissant est dû à l'urbanisation du Vietnam, qui entraîne une forte demande de scolarisation, et il bénéficie de la disponibilité des diplômés du Baccalauréat local et du Diplôme d'études primaires supérieures franco-indigènes[350]. A partir de 1925, les diplômés de l'Université Indochinoise peuvent ouvrir et diriger des écoles privées jusqu'au secondaire[351].

4.2. Bilan et réactions

Monopole et limites de l'enseignement colonial

Au début des années 1930, le système éducatif colonial est constitué. L'enseignement franco-indigène basé sur le quốc ngữ et le français a le monopole de l'éducation, l'enseignement traditionnel ayant pratiquement disparu en même temps que le système des concours, brisant « *les mécanismes essentiels qui assuraient l'affiliation de l'élite dirigeante à*

[343] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 344.

[344] HOÀNG THỊ TRỢ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 134‑135.

[345] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1925. Deuxième partie*, *op. cit.*, p. 489.

[346] Henri Gourdon, 1927, cité par TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 60. Outre le fait que certains de ses diplômés se tournèrent vers l'activisme politique, Trịnh Văn Thảo note plusieurs de ses enseignants français, comme Paul-Gustave Houlié et Félix Milon, étaient connus pour leurs idées progressistes.

[347] *Ibid.*, p. 130 et p. 137.

[348] La Faculté de Droit d'Alger, fondée en 1879, est réservée aux étudiants européens. Laure BLÉVIS, « Une université française en terre coloniale. Naissance et reconversion de la Faculté de droit d'Alger (1879-1962) », *Politix*, vol. 4, n° 76, 2006, pp. 53‑73.

[349] DGIP, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, *op. cit.*

[350] Les intellectuels vietnamiens de différentes générations ont raconté leurs parcours scolaires et leur carrière dans de nombreux mémoires. Notre mémoire de DEA en propose une sélection. NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, « L'enseignement de la littérature française dans l'école franco-vietnamienne à l'époque coloniale », *op. cit.*

[351] PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes]*, *op. cit.*, p. 184.

l'univers confucéen sino-vietnamien »[352]. L'enseignement colonial dispose de structures solides et de 8000 écoles scolarisant 450.000 élèves. Fait rare aux colonies, il est adapté aux sociétés locales et des enseignements destinés aux populations rurales, aux minorités ethniques et aux bouddhistes ont été créés. L'éducation des filles se développe. Mais ces avancées sont au service de la doctrine horizontaliste. Les examens sont autant de barrières au passage d'un cycle à l'autre. Des limites d'âge sont instaurées afin d'éviter les candidats trop vieux. Bùi Quang Chiêu, chef du Parti Constitutionaliste[353], écrit en 1925 que « *si l'on exige l'acte de naissance pour admettre un enfant à l'école, aucun papier n'est demandé pour lui vendre un tael d'opium* »[354]. Seuls quelques élèves accèdent aux enseignements secondaire et supérieur. Le post-primaire n'est dispensé que dans 36 établissements et dans 11 villes pour toute l'Indochine[355]. Les établissements primaires sont hors d'atteinte des familles rurales. L'utilisation du français comme langue d'enseignement se heurte au mauvais niveau des maîtres. Les élèves doivent abandonner leurs études en cas d'urgence familiale (mauvaise récolte, maladie des parents…)[356] ou d'expulsion pour mauvais résultats[357]. Enfin, l'obtention d'un diplôme ne permet pas toujours d'obtenir un poste du niveau correspondant, les Français, même moins qualifiés, étant toujours prioritaires[358]. En 1927, une mission du Ministère des Colonies critique la politique scolaire

> trop sélective car seul un tiers au plus des élèves continuent au-delà des cours complémentaires, […] notoirement insuffisante car elle ne touche qu'un quart de la population d'âge scolaire, […] « médiocre » en partie à cause du « tout-français » et de la formation insuffisante des maîtres.[359]

Tout cela limite l'accès des populations aux études, à la mobilité sociale et aux responsabilités qu'Albert Sarraut avait fait miroiter aux élites indochinoises en 1919. Les milieux coloniaux, qui n'ont cessé de protester contre la concurrence de ces élites et d'agiter la menace des « déclassés », ont eu gain de cause.

---

[352] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 218.

[353] Bùi Quang Chiêu (1872-1945), ingénieur agronome de l'Institut National Agronomique, grand propriétaire terrien en Cochinchine, fonde le Parti Constitutionaliste en 1917. Ce parti souhaite une réforme du système politique associant plus directement les Indochinois. Très critique initialement de la colonisation, ce Parti évolue vers des positions plus modérées et pro-françaises, notamment après les révoltes des années 1930.

[354] BÙI QUANG CHIÊU, *France d'Asie. L'Indochine moderne. Être ou ne pas être. Vers le dominion*, Toulouse, Imprimerie du Sud-Ouest, 1925, p. 9.

[355] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 43.

[356] *Ibid.*, p. 42.

[357] L'École Normale de Saigon fut agitée de grèves à répétition dans les années 1920. Etait mise en cause la pratique consistant à renvoyer sans diplôme des élèves ayant accompli leurs 4 ans d'étude, ce qui permettait à l'Etat de se constituer un vivier d'instituteurs formés mais non diplômés et aux salaires deux à quatre fois inférieurs à ceux des diplômés. Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 203‑204.

[358] Dans l'*Annuaire Administratif de l'Indochine* de 1930, qui liste les cadres de l'administration coloniale, on relève moins de 200 patronymes vietnamiens, cambodgiens et laotiens sur plus de 7000 noms de fonctionnaires. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire administratif de l'Indochine. 1930*, Impr. d'Extrême-Orient, 1930, book p.

[359] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 59.

L'enseignement à tout prix

Les élites indochinoises perçoivent bien que les limites de l'enseignement colonial visent à les écarter du pouvoir politique et économique[360]. Bùi Quang Chiêu écrit en 1925 :

> Les peuples asiatiques voisins assistent en témoins amusés à cette politique inattendue d'une nation protectrice occidentale qui cherche par tous les moyens à empêcher ses protégés d'apprendre sa langue et sa littérature.[361]

Des stratégies de contournement sont mises en œuvre. Des élèves pauvres se font aider par des organisations privées[362], par des mécènes[363], par des parents éloignés, voire par des familles riches qui attendent de leur protégé qu'il épouse leur fille une fois le diplôme obtenu[364]… Le Baccalauréat local étant considéré comme un diplôme au rabais, les Indochinois se pressent dans les lycées français d'Indochine pour y passer le Baccalauréat français, malgré le coût élevé des études et la rareté des places. En 1925, ils représentent 45% des élèves du cycle secondaire d'Albert-Sarraut[365], et, en 1930, 48% (soit 700 élèves) des effectifs primaire et secondaire d'Albert-Sarraut et de Chasseloup-Laubat[366]. Cette forte demande est déplorée par le Gouverneur Général Pierre Pasquier :

> Il y a encore beaucoup de familles indigènes qui s'obstinent à se lancer à l'assaut du petit nombre de places restant disponibles dans nos lycées français.[367]

Pourtant, quand l'Exposition Coloniale de 1931 doit donner au public l'image d'une France coloniale libérale et non raciste – contrairement à l'Allemagne nazie – la forte proportion d'Indochinois dans les classes des lycées français est citée en exemple :

> On ne saurait donner preuve plus nette de notre libéralisme scolaire et de notre absence de préjugés en ce qui touche la question des races.[368]

---

[360] Pour une discussion détaillé de l'attitude de ces élites, voir Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 336‑366.

[361] BÙI QUANG CHIÊU, *France d'Asie. L'Indochine moderne. Être ou ne pas être. Vers le dominion*, *op. cit.*, p. 7.

[362] Société pour la protection des études françaises (Pháp học bảo trợ hội), par exemple. David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 43.

[363] Ainsi, Trần Văn Đôn (père du Général Trần Văn Đôn, l'un des auteurs du coup d'état de 1963), est aidé à l'âge de 8 ans par un médecin français qui l'envoie en France continuer ses études. Devenu médecin et diplomate, Đôn aidera à son tour des élèves vietnamiens. TRẦN VĂN ĐÔN, *Our endless war inside Viêtnam*, Santa Rosa, Presidio Press, 1978, p. 4.

[364] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 43.

[365] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1926. Deuxième partie*, *op. cit.*, p. 465‑467.

[366] Le lycée de Dalat ne prend pas d'élèves indigènes (jusqu'en 1934) mais accueille des indochinois naturalisés. HOÀNG THỊ TRỌ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 216‑218.

[367] Pierre PASQUIER, *Discours d'ouverture du Grand conseil des Intérêts Economiques et Financiers*, *op. cit.* Cité par Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 122.

[368] *Indochine, Documents officiels*, *op. cit.*, p. 136.

La solution la plus radicale est l'expatriation en France. Les rares bourses – une douzaine par an entre 1920 et 1929[369] – sont en majorité données par le gouvernement[370]. D'autres viennent d'entreprises (comme les Distilleries de l'Indochine[371]), de revues (le magazine *Phụ Nữ Tân Văn*[372]) ou d'autres organisations privées. Des fils de familles riches partent comme touristes tandis que des élèves pauvres embarquent comme garçon de cabine ou passager clandestin. La *Tribune Indochinoise*, le journal du Parti Constitutionaliste, se vante d'avoir envoyé clandestinement 147 étudiants en une seule année[373] ! Les boursiers du gouvernement sont d'ailleurs minoritaires parmi les expatriés[374]. Fin 1924, le gouvernement assouplit les conditions de sortie et le nombre d'étudiants expatriés passe de 600 à 1700 entre 1925 et 1930, ce qu'un rapport de la DGIP décrit comme une « *invasion* »[375]. Il s'agit surtout de fils de mandarins ou de grands propriétaires du Sud, auxquels s'ajoutent quelques élèves issus des classes moyennes, ainsi que des élèves exclus en Indochine pour insubordination.

Agitation étudiante et crispation coloniale

« *Le chemin de la France est celui de l'anti-France* », écrit le journal *Le Courrier Saïgonnais* en 1925[376]. Les étudiants indochinois en France sont alors une source d'inquiétude pour l'administration. Souvent livrés à eux-mêmes, leurs conditions de vie sont difficiles : un tiers d'entre eux abandonnent pour raisons de santé ou pour résultats insuffisants[377]. La crainte de les voir devenir contestataires empire quand apparaissent en France des associations étudiantes indochinoises[378] protestataires. Les autorités améliorerent les conditions d'accueil afin d'apporter une « *protection morale, mais libérale et discrète* »[379] aux étudiants, mais se servent des structures créées pour surveiller leurs activités[380]. La Sûreté

[369] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 272.

[370] Les bourses de l'administration vont en majorité aux enfants des classes dirigeantes et des grands propriétaires. *Ibid.*, p. 274.

[371] Elles servent à former leurs personnels. Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 52.

[372] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 282.

[373] Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 52‑54.

[374] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 221.

[375] Les autorités françaises semblent avoir été incapables de connaître ce chiffre avec précision. Le chiffre de 1700 est cité par Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 52. La Sureté Générale donne pour 1930 le chiffre voisin de 1556, cité par David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 40. Une source non précisée propose pour la même année le chiffre de 665, cité par Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 221.

[376] Cité par NGUYỄN AN NINH, « La France et l'Indochine », *Europe*, n° 15, Juillet 1925.

[377] Selon une étude de 1930. Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 94.

[378] Association Générale de Étudiants Indochinois, Association Mutuelle des Indochinois, Comité d'Organisation des causeries amicales des étudiants indochinois…

[379] COMITÉ DE LA MAISON DE L'INDOCHINE, *La Maison des Étudiants de l'Indochine*, Paris, 1928, p. 16.

[380] Création en 1927 du SAMI (Service d'assistance morale et intellectuelle des indochinois en France); fondation en 1929 du Foyer de l'Étudiant Indochinois (rue Vauquelin, 5e arrondissement de Paris), puis en 1930 de la Maison des Étudiants de l'Indochine.

Indochinoise est consultée, et toute fréquentation douteuse, tout témoignage défavorable peut faire refuser une bourse[381]. En Indochine, les établissements connaissent des troubles à répétition, décrits par Gail Kelly[382] et Trịnh Văn Thảo[383]. A partir de 1920, on dénombre une centaine de rébellions, grèves et manifestations touchant tous les types d'établissement, notamment ceux fréquentés par les élites[384]. Les problèmes scolaires sont une cause majeure[385] : injustices, racisme[386], revendications d'égalité de droits avec les élèves français[387], protestations contre des activités jugées indignes[388]... La contestation devient politique en 1926 à l'occasion des funérailles de Phan Châu Trinh, prétexte à une vague de grèves et de manifestations qui se termine par l'exclusion d'un millier d'élèves[389]. Ces grèves continuent en Annam en 1927[390]. Les autorités sont stupéfaites de voir participer à ces actions des fils de notables et des filles, tant cela contredit l'imagerie coloniale, cette « *docilité* […] *conforme aux traditions de leur race* »[391], la « *modestie* » et la « *douceur* » des filles. On accuse « *l'orgueil démesuré qui fait le fond de leur caractère* », les révolutionnaires et les « retours de France »[392]. Des administrateurs défendent parfois les élèves contre les abus de pouvoir[393], ou récusent les allégations de mainmise communiste[394] mais la répression est

[381] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 220.

[382] Gail Paradise KELLY, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n° 2, 1987, p. 191‑212.

[383] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 185‑215.

[384] Gail Paradise KELLY, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *op. cit.*, p. 207.

[385] Ils rappellent d'ailleurs ceux qui eurent lieu en France dans certains lycées dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle.

[386] Grève de 1926 à l'École des Jeunes filles indigènes, dont la directrice proclame « *vouloir écraser les vietnamiens sous ses pieds* », cité par Gail Paradise KELLY, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *op. cit.*, p. 201‑202. Kelly cite aussi d'autres insultes rapportées par les élèves : « *Tas de cochons* », « *Membres d'une sale race* », « *Bande de crétins, race de menteurs* » etc.

[387] Grèves de 1920 et 1921 au Collège Chasseloup-Laubat, où les élèves indochinois réclament des uniformes en aussi bon état que ceux des élèves français. *Ibid.*, p. 202.

[388] Grèves dans des Écoles pratiques, des Écoles primaires supérieures et à l'École des Beaux-Arts, cité par Gail Kelly, *Ibid.*

[389] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 299.

[390] Ce mouvement touche les Collèges Quốc Học et Đồng Khánh, le Collège Pellerin et d'autres établissements prestigieux. Provoqué par une gifle donnée par un enseignant français à un fils de la famille royale, le mouvement prend de l'ampleur suite à la prosternation des mandarins devant des officiels français. Gail Paradise KELLY, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *op. cit.*, p. 205.

[391] Paul Blanchard de la Brosse, Directeur (par intérim) de l'Instruction Publique, cité par Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 324. De la Brosse fait cependant partie de ceux qui notent la responsabilité des « *actes d'autorité insuffisamment justifiés* » de certains enseignants et directeurs d'établissement.

[392] *Ibid.*, p. 202‑203.

[393] George Taboulet, chef du service de l'enseignement en Cochinchine, réprimande en 1926 une équipe enseignante coupable de vexations et de brutalités, mais l'affaire s'arrête là. Gail Paradise KELLY, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *op. cit.*, p. 202. Le Recteur Thalamas proteste, lui-aussi sans succès, contre l'exclusion de la quasi-totalité d'une classe au collège de Nam Dinh en 1928. TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 205‑207.

sévère : exclusions, interdiction de passer les examens ou d'exercer dans la fonction publique… Nombre de chefs de la résistance anticoloniale forgent leur conscience politique dans ces révoltes scolaires. « Âge d'or » de l'enseignement en Indochine, cette période porte les germes des troubles à venir. L'accroissement des effectifs du primaire ne pouvait se traduire que par une augmentation de la demande d'accès aux niveaux supérieurs, inacceptable pour les autorités[395]. Par ailleurs, les élèves mesurent la distance séparant les promesses de l'« association », que l'école leur rappelle au quotidien, et la réalité de la domination coloniale. Les tentatives de réformisme s'enlisent dans « *la simple tactique à court terme destinée à clientéliser les nouvelles élites vietnamiennes* »[396]. La période se termine par une crispation des autorités vis-à-vis de la contestation scolaire, sans remise en question de la sélection induite par l'horizontalisme, des conditions d'enseignement, et de l'opposition des milieux coloniaux au développement d'une élite autochtone.

5. La crise de l'école coloniale : 1930-1939

5.1. Le temps des crises

La crise de 1929, en provoquant l'effondrement des cours du riz et du caoutchouc[397], entraîne une chute du budget de la colonie, divisé par deux entre 1931 et 1934[398]. Le recrutement est suspendu en août 1931[399]. La DGIP, accusée par le Ministère des Colonies de mauvaise gestion et de coûts salariaux trop élevés[400], diminue ses dépenses : fermetures d'écoles[401], licenciements, réduction des bourses, arrêt d'expériences pédagogiques[402]… En 1933, il est proposé de supprimer certains établissements (internats et écoles de filles en province, écoles de moins de 40 élèves…), mais ce projet est abandonné par crainte d'impopularité[403]. La Dépression entraîne une crise des débouchés. L'administration ne peut plus absorber les élèves issus de l'école franco-indigène. Des promotions de l'École de Pédagogie se retrouvent sans affectation[404]. La volonté de former des auxiliaires techniques

[394] Pierre Pasquier, cité par Gail Paradise KELLY, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *op. cit.*, p. 205.

[395] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 231.

[396] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 293‑294.

[397] *Ibid.*, p. 259‑261.

[398] *Ibid.*, p. 315.

[399] Sauf pour les services de Police… *Note sur la question des élites*, 1936, ANOM, Agence Economique de la France d'Outre-mer, Carton 249, Dossier 367.

[400] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 237.

[401] Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 220.

[402] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 233.

[403] Par exemple, les écoles normales et les cours normaux sont fermés en Cochinchine, et ne rouvrent qu'en 1936. *Ibid.*, p. 238.

[404] *Ibid.*, p. 240.

plutôt que des fonctionnaires se heurte au choix des étudiants et au marché de l'emploi. Certains blâment la tradition confucéenne, accusée de pousser les étudiants à préférer l'administration au commerce ou à l'industrie[405]. D'autres, comme l'économiste Paul Bernard[406], prônent une industrialisation à la japonaise, qui « *peut offrir à cette classe nouvelle les emplois qui la préparent aux destinées qu'elle ambitionne* »[407] et dont l'intérêt politique est certain : « *Les velléités d'indépendance, les aspirations autonomistes, cèderont devant le faisceau compact des intérêts réciproques qui se seront noués* ». Cette idée séduit[408] mais se heurte à certains intérêts métropolitains, ainsi qu'à la peur de voir se développer un prolétariat ouvrier[409]. Finalement, le « repli vers l'Empire » l'emporte et l'Indochine ne sera jamais industrialisée[410]. Des troubles politiques majeurs s'enchaînent : assassinats, mutinerie de la garnison de Yên Bái, grèves et révoltes au Centre et au Nord, formation de « soviets » ruraux dans les provinces de Nghệ An et Hà Tĩnh. La répression fait des milliers de morts.

Ces évènements débordent sur la sphère éducative. A Paris, le 27 mars 1930, la police arrête une quinzaine de manifestants vietnamiens venus perturber la cérémonie d'inauguration de la Maison de l'Indochine[411]. En mai, 150 trotskystes manifestent devant l'Elysée pour demander la libération des « camarades » de Yên Bái. Outre l'expulsion des contestataires vers l'Indochine, ces évènements entrainent un débat à la Chambre des Députés et dans le public sur le bien-fondé de l'éducation offerte aux Indochinois. Le Gouverneur Général Pasquier écrit une circulaire aux parents indochinois décrivant les dangers qui attendent leurs enfants en France,

> fatalement rejetés vers les milieux ouverts à tous sans contrôle, hôtels, cafés, lieux de plaisir, où ils seront livrés à eux-mêmes, aux tentatives, aux manœuvres de certains groupements avides de recruter des adeptes, pour qui ils sont une proie facile et indiquée, qui leur enseignent les doctrines dangereuses et les incitent parfois à des manifestations scandaleuses où ils compromettent, avec leur avenir, le bon renom de leur pays.[412]

---

[405] Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 96. Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 239.

[406] Paul Bernard (1892-1960), administrateur de la Société Française Financière et Coloniale. Bernard participera après la Seconde Guerre Mondiale à la mise en place d'un plan d'industrialisation de l'Indochine qui ne sera finalement pas réalisé.

[407] Paul BERNARD, *Nouveaux aspects du problème économique indochinois*, Paris, Fernand Sorlot, 1937, p. 174.

[408] Pour l'ancien gouverneur Alexandre Varenne, « *ce sont les industries qui intéressent la défense nationale qu'il nous faut installer d'urgence en Indochine* ». Alexandre VARENNE, « Les événements d'Extrême-Orient et notre avenir en Indochine », *Politique étrangère*, vol. 3, n° 1, 1938, p. 20.

[409] Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, *op. cit.*, p. 90‑92.

[410] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 313.

[411] Jehnie I. REIS, « L'identité indochinoise en question : Idéalisme français et dissidences à la Cité Universitaire de Paris dans l'entre-deux-guerres », *Migrances*, n° 39, Octobre 2012, pp. 7‑19.

[412] DGIP, *Circulaire aux familles au sujet de l'envoi des étudiants indochinois en France*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1930, p. 486‑491.

Les efforts du gouvernement général et la crise économique font diminuer le flux d'étudiants[413]. Dans le discours colonial, le lien entre éducation et subversion est bien établi : enseignants, écoliers et étudiants sont directement accusés.

> Les derniers événements ont permis de se rendre compte que ces jeunes maîtres des écoles officielles livrés à eux-mêmes, très souvent en lutte avec les autorités locales, s'étaient laissés entraîner hors du droit chemin et que nombre d'entre eux avaient été compromis dans les derniers complots.[414]

On vise les étudiants et élèves « *ratés* »[415],

> toute une jeunesse oisive, composée d'anciens écoliers vivant dans les villages aux crochets de leurs familles, [...] des jeunes hommes, qui refusent, parce qu'ayant reçu quelque instruction, de s'adonner à tout travail manuel, [...] quelques dizaines de jeunes gens sans situation, chassés des écoles pour leur mauvaise conduite, lancés dans une vie d'expédients et d'aventures.[416]

En Indochine, exclusions et peines de prison sanctionnent toute activité jugée subversive. Des élèves de 10 à 13 ans sont condamnés pour des « *manœuvres communistes* »[417]. Le durcissement des sanctions vise aussi à impressionner les parents[418].

L'arrivée au pouvoir du Front Populaire en 1936 soulève de grands espoirs : le gouvernement accepte des revendications sociales, amnistie 1500 prisonniers politiques et libéralise l'expression politique. Mais la mainmise communiste sur les mouvements sociaux effraie, et, alors que débute la Guerre Sino-japonaise, l'Indochine acquiert une nouvelle importance stratégique. Les voix françaises qui revendiquaient des droits politiques pour les Indochinois se font discrètes, tant au PCF qu'à la SFIO. La commission d'enquête parlementaire qui travaille à « *rechercher quels sont les besoins et aspirations légitimes des populations habitant les colonies* » est dissoute faute de crédits[419]. Le Congrès Indochinois, qui devait présenter des revendications à cette commission, est interdit. Les partis modérés sont discrédités alors que des forces radicales, comme le Parti Communiste Indochinois,

---

[413] McConnell, op. cit., p. 133-134

[414] Gouvernement Général de l'Indochine, Rapport sur la situation administrative, économique et financière du Tonkin durant la période 1929-1930, Imprimerie Le Van Tan, Hanoi, 1930, p. 34-35.

[415] Nguyễn Thái Học, le chef du VNQDĐ, est ainsi qualifié d'« *intellectuel raté* » dans une note d'information de la Sureté. Service de la sureté du Tonkin et du Nord-Annam. *Notice sommaire sur le parti communiste indochinois*. 1931, Imprimerie Trung-Bac Tan-Van, Hanoi, p. 7

[416] Pierre PASQUIER, « L'état politique et l'Activité extérieure de l'Indochine en 1932, Discours prononcé le 17 décembre 1932, par M. Pierre Gouverneur Pasquier, de général de l'Indochine, à l'ouverture de la session du Conseil Gouvernement à Hanoi », *La Revue du Pacifique*, 15 Janvier 1933, pp. 11‑26.

[417] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 208‑215.

[418] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 217.

[419] Alain RUSCIO, « Front Populaire français et mouvements nationalistes vietnamiens, rencontre et divorce », *in* Justin GODARD (ed.), *Rapport de mission en Indochine de Justin Godard, 1er janvier-14 mars 1937*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 21‑32.

disposent maintenant de militants aguerris par le bagne, l'exil et la clandestinité. La répression qui reprend met fin à « *l'occasion manquée d'une décolonisation pacifique* »[420].

5.2. Le développement de l'enseignement élémentaire et primaire

Le tableau suivant récapitule les effectifs de l'enseignement franco-indigène pour la période 1931-1939[421].

Tableau 2. Effectifs de l'enseignement franco-indigène de 1931 à 1939 (inclut les écoles de pagode)

Année	**1931**	**1932**	**1933**	**1934**	**1935**	**1936**	**1937**	**1938**	**1939**
Pénétration scolaire	113750	138935	115757	131307	146397	164108	173414	194263	132212
Elémentaire	258110	255109	148470	155276	162616	166621	161905	172136	236720
Elémentaire plein exercice			63172	66107	69467	75940	77579	146448	149805
Primaire plein exercice			37038	41011	48181	55025	61540		
Total 1er degré	371860	394044	364437	393701	426661	461694	474438	512847	518737
Primaire supérieur	4274	3883	3763	3734	4022	4611	4890	5278	5637
Secondaire	298	310	293	288	323	415	446	510	553
Professionnel	1941	1821	1995	1746	1630	1889	2370	2693	?
Total 2nd degré + professionnel	6513	6014	6051	5768	5975	6915	7706	8481	?

L'enseignement de base continue à se développer. En 1931, le service d'Enseignement du Tonkin propose de supprimer le Certificat d'Etudes Primaires, d'éliminer des établissements et de rendre payant l'enseignement primaire, mais l'impopularité des propositions fait reculer les autorités, ce qui démontre le poids des familles indochinoises sur les politiques scolaires[422]. Le succès de la pénétration scolaire confirme l'intérêt de ce type d'enseignement, massif, peu coûteux et peu risqué : non seulement ces élèves ne deviendront pas des « déclassés » mais cet enseignement populaire contribue à entretenir un sentiment de gratitude envers le colonisateur et garde ces populations sous le contrôle des autorités[423]. En 1937 est institué en Cochinchine le système des classes à mi-temps (un groupe d'élèves par

[420] Selon l'expression de Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 321.

[421] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1932*, *op. cit.* GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1933*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1933. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1931*, *Volume 3, op. cit.* GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1935-1936, Volume 6*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1937. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1936-1937, Volume 7*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1938. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1937-1938, Volume 8*, *op. cit.* Albert CHARTON, *Tableau statistique de l'enseignement en Indochine (1930, 1938, 1944)*, Fédération Indochinoise, 1946, ANOM, Fonds Ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

[422] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 242.

[423] *Ibid.*, p. 182.

demi-journée), populaire dans les campagnes car il concilie école et travaux des champs. Le programme minimum de cette « *formation scolaire à grand rendement et à faible prix de revient* »[424] rend presque impossible le passage dans les cycles suivants.

La crise politique du début des années 1930 convainc les autorités de la nécessité de concéder des pouvoirs aux autorités traditionnelles afin de priver les révolutionnaires du soutien des élites[425]. En 1932, un Ministère de l'Éducation nationale est créé en Annam, avec à sa tête l'écrivain Phạm Quỳnh[426]. Ce ministère hérite de l'enseignement élémentaire et primaire, que le Ministre souhaite baser sur « *l'Éducation familiale et* [...] *la Morale traditionnelle* », en accord avec le Gouverneur Pasquier, désireux « *d'opérer un redressement de l'éducation morale et civique des jeunes générations annamites* »[427].

L'enseignement élémentaire et primaire continue sa progression, atteignant 520.000 élèves en 1939[428] mais la qualité de cet enseignement laisse à désirer. Francisque Vial, en voyage d'étude en 1938, rapporte que les élèves parlent « *une sorte de langue scolaire et barbare qui n'est ni le français, ni l'annamite ou le khmère* [...] *une déformation affreuse et morbide de l'une et l'autre langue* »[429]. L'enseignement privé se développe toujours, atteignant 116.000 élèves en 1938[430], témoignant d'une demande qui dépasse les capacités de l'enseignement public. La libéralisation de l'ouverture d'écoles privées est d'ailleurs un vœu récurrent des représentants aux Conseils et un Comité Provisoire pour l'Éducation Libre est créé à Hanoï en 1937[431]. Les intellectuels s'engagent dans l'alphabétisation : l'Association pour l'expansion de l'étude du quốc ngữ (Hội Truyền bá Quốc ngữ) propose des cours dans les grandes villes[432].

---

[424] *Ibid.*, p. 260. Rapport de la Résidence supérieure du Tonkin sur le Projet de réforme des écoles communales en 1938.

[425] NGUYỄN THẾ ANH, *L'impact des évènements de 1930-31 sur l'attitude de l'administration française à l'égard de la monarchie vietnamienne*, Paris, 2004.

[426] Voir la notice biographique de Phạm Quỳnh dans l'Annexe 5.

[427] Pierre PASQUIER, « La politique française en Indochine, Discours au Conseil de Gouvernement de l'Indochine du 28 octobre 1930 », *La Revue du Pacifique*, 15 Décembre 1930, pp. 700‑712.

[428] *Renseignements statistiques sur l'Indochine*, Direction de la documentation, Service des statistiques, avril 1946, ANOM, Agence Economique de la France d'Outre-mer, Carton 163, Dossier 1.

[429] Francisque Vial (1869–1939) fut directeur de l'enseignement secondaire en France entre 1924 et 1936 et l'un des théoriciens de l'école unique. Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 144.

[430] *Rapport Général de la Section Enseignement et Education*, Commissariat Général du Plan, 1946, ANOM, Fond du Haut Commissariat, Conspol, Carton 23.

[431] Son secrétaire est le futur général Võ Nguyên Giáp. David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 178.

[432] Le président est un chercheur de l'EFEO, Nguyễn Văn Tố, qui rejoindra plus tard la résistance anticoloniale. Võ Nguyên Giáp est trésorier. *Ibid.*

5.3. L'irréductible enseignement secondaire

En 1930, l'enseignement secondaire franco-indigène devient gratuit[433] et le Baccalauréat local devient équivalent au Baccalauréat français. Au Lycée du Protectorat et au Lycée Pétrus Ký s'ajoutent en 1935 le Lycée Sisowath à Phnom Penh et en 1936 le Lycée Khải Định à Huế. Les effectifs passent de 157 élèves en 1930 à 636 élèves en 1940 (dont 49 filles)[434]. A la rentrée 1939, l'affluence est telle que l'Annam, la Cochinchine et le Tonkin instaurent un concours d'entrée : 700 candidats se présentent et 196 sont reçus[435]. Le programme très chargé de cet enseignement et le Baccalauréat local restent très critiqués. En 1935, le Grand Conseil demande leur disparition, considérant « *que des cas de maladie et même de mort ont été signalés chez les élèves ainsi soumis à ce surmenage* »[436]. Les candidats au Baccalauréat local sont rares : 7 en 1ère première partie en 1937, 22 en 2nde partie en 1938[437]. Les lycées franco-indigènes reviennent aux programmes français, signifiant la fin d'une réforme « *parfaitement impopulaire* » dont le Recteur Bertrand prononce « *l'oraison funèbre* » en 1937[438]. Le Lycée du Protectorat comprend alors deux classes de terminale de l'enseignement secondaire français, ce qui en fait « *un véritable lycée français* »[439]. En 1938, un enseignement allégé de langue et de littérature vietnamienne est réintroduit[440].

Les lycées français continuent à attirer les enfants des élites indochinoises. Dans le cas du Lycée Yersin, réservé aux Européens, les élites vietnamiennes font pression par voie de presse sur les autorités coloniales afin que l'accès de l'établissement soit autorisé pour leurs enfants, qui y sont admis progressivement à partir de 1934[441]. Les pourcentages d'élèves indochinois sont variables : en 1935, ces élèves représentent 39% des élèves d'Albert Sarraut, 15% des élèves de Chasseloup-Laubat[442] et 12% des élèves de Yersin[443]. La part d'élèves

[433] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 414.

[434] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 145.

[435] Albert CHARTON, *Tableau statistique de l'enseignement en Indochine (1930, 1938, 1944)*, *op. cit.*, p. 6‑7.

[436] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Réponses aux vœux émis par le Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine au cours de sa session ordinaire de 1935*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin et Cie, 1936, p. 98‑99.

[437] Henri BRENIER, *L'œuvre française en Indochine*, Institut Colonial, 1945, p. 83.

[438] Jean-Jacques-Achille Bertrand, cité par Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 123‑125.

[439] CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS DU PEUPLE DU TONKIN, *Compte rendu des travaux de la session ordinaire de l'année 1937*, Hanoi, Résidence supérieure du Tonkin, 1938, p. 51.

[440] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 125.

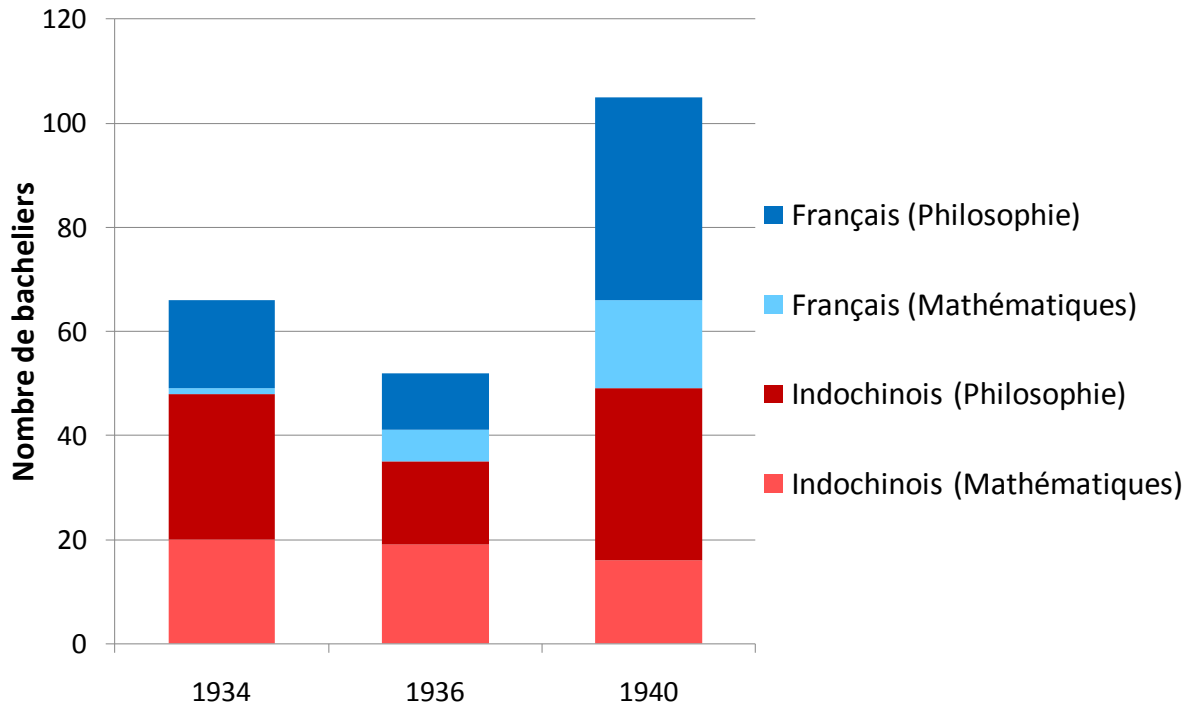
[441] Eric T. JENNINGS, *Imperial Heights*, *op. cit.*, p. 183.

[442] Mais ce taux monte à 28% si on inclut les élèves naturalisés, nombreux en Cochinchine.

[443] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1936*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1936, p. 91‑92.

indochinois descend à 20% en 1939[444] du fait des nombres croissants d'élèves français. Les effectifs totaux passent 2285 élèves en 1939, entraînant une congestion des lycées : il y a des classes de 50-60 élèves à Albert Sarraut[445]. Ceci n'empêche pas la réussite des élèves vietnamiens. En 1934, au Lycée Albert-Sarraut, près des trois-quarts des bacheliers de 2e partie et presque tous les bacheliers de mathématiques sont vietnamiens. Trần Đức Thảo, le futur philosophe, est 1er prix de dissertation philosophique, 1er prix de mathématiques, 1er prix de physique-chimie et 2e prix d'histoire-géographie ! En 1941, les vietnamiens représentent toujours près de la moitié des bacheliers de 2e partie de ce lycée[446].

Figure 1. Nombre de bacheliers de 2e partie du Lycée Albert-Sarraut en 1934, 1936 et 1940



Cette forte présence autochtone suscite l'inquiétude. La loi de 1933 instituant la gratuité de l'externat dans le secondaire n'est pas appliquée en Indochine car cela « *aurait pour effet immédiat une poussée violente vers les établissements d'Enseignement secondaire déjà au*

[444] *Renseignements statistiques sur l'Indochine*, *op. cit.*

[445] Ce chiffre est cité par Bérit-Débat, Chef du Service de l'Enseignement au Tonkin, pour justifier le refus de placer un élève indochinois à Albert Sarraut. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session ordinaire de septembre 1938*, Hanoi, Imprimerie Le Van Phuc, 1939, p. 18.

[446] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Lycée Albert-Sarraut. Distribution solennelle des prix faite le samedi 15 juin 1935*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin, 1935. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Lycée Albert-Sarraut. Distribution solennelle des prix faite le vendredi 11 juin 1937*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin, 1937. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Lycée Albert-Sarraut. Année scolaire 1940-1941. Palmarès du Petit Lycée*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1941.

complet »[447]. Outre les problèmes de place, l'ambiance des classes où se côtoient Français et Indochinois préoccupe les autorités :

> Cette question de l'admission des jeunes indigènes dans les lycées français a été très discutée. Il est un fait sur lequel sont d'accord tous ceux qui ont suivi de près l'évolution de nos établissements scolaires ; c'est que, au point de vue des relations entre Français et Annamites, il y a tout intérêt à ce que ces derniers soient en minorité ; lorsqu'ils sont trop nombreux, les Annamites restent entre eux, ne parlent pas français et sans qu'il y ait véritable hostilité, il y a une séparation bien nette qui se poursuit dans toutes les classes. Au contraire, s'il y a moins d'Annamites, il y a véritable fusion, des amitiés durables se créent, qui subsistent souvent même après la sortie du lycée.[448]

Francisque Vial écrit dans son rapport de mission en 1939 :

> Le vœu des Indochinois, de ceux du moins qui ont ou qui expriment un avis, est qu'on enseigne le français à leurs enfants. Mais si ce vœu est celui de la vanité et non celui de la sagesse et s'il va contre leurs intérêts, devons-nous y satisfaire ?[449]

Certains colons se plaignent de problèmes « *d'éducation, de morale et même quelques fois d'hygiène* », et rappellent qu'il est « *dangereux de mettre en contact des jeunes filles avec des hommes mariés, les Annamites étant mariés très jeunes* »[450]. Une autre récrimination fréquente est la libéralité dont feraient preuve les examinateurs à l'égard des Indochinois :

> De l'indulgence. Encore de l'indulgence. Oui, messieurs, un bachelier de plus. Par chance, le président du jury est un homme de bon sens et de bonne foi; mais il ne peut rien contre le bon cœur des examinateurs qui ne se manifeste pas en faveur des jeunes filles françaises, par exemple, mais en faveur des jeunes gens annamites.[451]

En 1936 (ou 1937), l'Académie de Paris envoie des instructions pour rendre les jurys plus sévères. Ces instructions semblent avoir été suivies d'effets, un membre cochinchinois du Grand Conseil[452] se plaignant en 1938 de la sévérité des examinateurs[453].

---

[447] Réponse faite au Vœu N°49 des membres indochinois du Grand conseil économique et financier. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Réponses aux vœux émis par le Grand conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine au cours de sa session ordinaire de 1937*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin et Cie, 1938, p. 67.

[448] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1932*, *op. cit.*, p. 90‑91.

[449] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 146.

[450] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session ordinaire de septembre 1938*, *op. cit.*, p. 21.

[451] Christiane FOURNIER, « La culture occidentale chez les fils de Confucius », *op. cit.* Christiane Fournier (1899-1980) est dans les années 1930 professeur d'anglais, de français et de philosophie dans les lycées français de Saigon, où elle dirigea aussi l'Alliance Française.

[452] Trương Văn Bền (1884-1956) est un des rares « capitaines d'industrie » vietnamiens et un des principaux propriétaires fonciers vietnamiens du Sud. La grande bourgeoisie vietnamienne prenait très au sérieux ces problèmes d'accès aux études secondaires et supérieures. Ralph Bernard SMITH, « The Vietnamese Élite of French Cochinchina, 1943 », *Modern Asian Studies*, vol. 6, n° 4, 1972, pp. 459‑482.

[453] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Recueil des procès-verbaux des séances plénières du Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine, session ordinaire de 1937*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1938, p. 163.

Alors que les effectifs des écoles primaires ne cessent d'augmenter, les élèves refusés dans les lycées publics franco-indigènes ou français sont accueillis dans l'enseignement secondaire privé : en 1931, le Lycée franco-chinois de Saïgon-Cholon compte à lui seul 250 élèves, auxquels s'ajoutent 150 élèves des lycées privés français[454]. A Hanoï, le Lyceum Gia Long et l'École Thăng Long, qui compte 1800 élèves en 1936-1937[455], dispensent un enseignement primaire et secondaire, assuré par des diplômés des écoles supérieures ou par de jeunes intellectuels dont certains, tel Võ Nguyên Giáp, qui enseigne l'histoire à Thăng Long, deviendront des personnalités du Vietnam indépendant. A Saïgon, une société française fonde en 1934 le Lyceum Paul Doumer, équipé de façon moderne (laboratoire, piscine, stade…) et disposant d'un internat mixte de 600 places[456].

5.4. Démantèlement et reconstruction de l'enseignement supérieur

Dans les années 1930, les autorités entreprennent de démanteler en partie l'enseignement supérieur[457]. En 1933, les bourses sont suspendues, ce qui provoque la colère des membres indochinois du Grand Conseil (et de quelques français, dont Alexandre Yersin[458]). Elles sont rétablies en 1934, mais avec des conditions d'attribution plus strictes[459]. Mais le principal coup porté à l'Université Indochinoise est la suppression d'une partie des écoles : en 1935, il ne reste plus que l'École de Médecine et de Pharmacie, l'École Supérieure de Droit, et l'École des Beaux-arts. Le Gouverneur Général Robin affirme avoir voulu « *mettre fin à la grande misère de l'Université Indochinoise* ». Effectivement, l'École de Médecine propose désormais un cursus allant jusqu'au doctorat (et à l'agrégation à partir 1936), ce qui la met au niveau des facultés métropolitaines. Mais l'objectif reste politique : il faut en finir avec l'exode des étudiants vers la France, lesquels partent « *soit par vanité, soit par esprit d'imitation* » et reviennent avec des « *préjugés de nature à les détourner de leurs devoirs envers la Société et envers la famille* »[460]. Par ailleurs, cette « *mise en sommeil* » aura « *supprimé radicalement une catégorie de chômeurs intellectuels* »[461]. Les Écoles

[454] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 138‑139.

[455] Philippe PAPIN, *Histoire de Hanoï*, Paris, Fayard, 2001, p. 279.

[456] PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes]*, *op. cit.*, p. 184.

[457] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 136.

[458] Alexandre Yersin (1863-1943), découvreur du bacille de la peste et personnalité toujours admirée au Vietnam. Voir sa notice biographique dans l'Annexe 5.

[459] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Réponses aux vœux émis par le Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine au cours de sa session ordinaire de 1933*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1934, p. 29‑30.

[460] René ROBIN, « La Situation politique de l'Indochine, Discours prononcé le 26 décembre 1934, par M. René Robin, Gouverneur Général de l'Indochine, à l'ouverture de la session ordinaire du Conseil de Gouvernement », *Revue du Pacifique*, 15 Février 1935, pp. 69‑88.

[461] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1935*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1935, p. 112.

d'Agriculture et de Travaux Publics rouvrent en 1939 mais la suspecte École de Pédagogie restera fermée. En 1939, plus de vingt ans après sa création, l'Université n'a que 732 étudiants, à peine 200 de plus qu'en 1921[462].

5.5. La hantise du « chômage intellectuel »

Les questions des débouchés et du dangereux « *chômage intellectuel* » hantent les autorités, qui doivent admettre la faiblesse de l'accusation d'ingratitude portée contre les mécontents. Ceux qui réussissent brillamment – Grandes Écoles, doctorat, agrégation –sont célébrés dans la presse en tant qu'exemples de l'œuvre civilisatrice. La thèse de Nguyễn Văn Huyên[463], premier doctorat ès-lettres obtenu par un Vietnamien, est décrite par la *Dépêche coloniale* comme un « *évènement [...] d'une valeur considérable* [qui] *apporte à l'œuvre de colonisation française un témoignage de la plus haute portée* »[464]. Les agrégations de lettres de Phạm Duy Khiêm[465] et de Léopold Sédar Senghor en 1935 font aussi l'objet d'un article élogieux[466]. Quand ces « retours de France » loyaux se retrouvent dans des situations indignes, ils trouvent des relais dans l'opinion française. Le Député de Cochinchine Eugène Outrey, peu suspect d'anticolonialisme, plaide ainsi leur cause :

> La jeunesse annamite désire avec nous une collaboration franche et réelle. Surtout ne la décevons pas davantage [...]. Quels lendemains sombres alors n'aurions nous pas à craindre ! [467]

Hoàng Thị Nga, première vietnamienne à obtenir un doctorat ès-science en 1935 est soutenue par son tuteur, l'ancien directeur de la DGIP François-Amédée Thalamas, qui se plaint auprès du ministère de l'Instruction Publique du « *pire esprit colonial* » qui fait refuser à la jeune femme un poste à la hauteur de ses capacités[468]. Roger Bauduin de Belleval, directeur de la Maison de l'Indochine, se scandalise de la « *mesquinerie lamentable* » de l'Éducation Nationale, qui a failli interdire à Phạm Duy Khiêm de passer son agrégation, étant « sujet » et non citoyen français[469]. Hippolyte Le Breton, ancien professeur au Lycée Albert-

[462] Ibid.

[463] Futur Ministre de l'Éducation du Nord-Vietnam. Voir la notice biographique de Nguyễn Văn Huyên dans l'Annexe 5.

[464] « A la Sorbonne. M. Nguyen-van-Huyen est reçu brillamment au doctorat ès-lettres », *La Dépêche Coloniale*, 20 février 1934.

[465] Professeur et écrivain. Voir la notice biographique de Phạm Duy Khiêm dans l'Annexe 5.

[466] Roger BAUDUIN DE BELLEVAL, « Un Annamite et un Sénégalais agrégés de lettres », *La Nouvelle Dépêche Coloniale*, 15 Août 1935.

[467] Eugène OUTREY, « La détresse de la jeunesse annamite revenant en Indochine avec des diplômes », *Le Midi Colonial*, 12 avril 1934.

[468] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 432.

[469] Roger BAUDUIN DE BELLEVAL, « Un Annamite et un Sénégalais agrégés de lettres », *op. cit.* Phạm Duy Khiêm n'aura cependant pas le droit d'enseigner en France dans le secondaire et ne pourra trouver de poste correspondant à son diplôme lors de son retour en France dans les années 1950. Jean-François SIRINELLI, « Deux étudiants « coloniaux » à Paris à l'aube des années 1930 », *Vingtième Siècle*, vol. 18, n° 18, 1988, pp. 77‑88.

Sarraut, défend aussi par voie de presse son ancien élève Hoàng Xuân Hãn, qui peine à trouver un emploi non subalterne bien qu'étant polytechnicien et agrégé[470].

En 1935, il est mis fin au moratoire sur les recrutements administratifs. Des postes sont trouvés pour les diplômés des Écoles de Médecine et de Pédagogie[471]. Des cadres de professeurs indochinois des enseignements primaire et secondaire sont créés. Mais les autorités rappellent que l'administration ne peut être l'objectif unique des diplômés :

> Quant au droit à des emplois, il convient plus que jamais de bien indiquer à nos étudiants que les diplômes ont leur fin en eux-mêmes, et qu'ils ne donnent jamais lieu à l'octroi d'office d'un emploi. Ceci étant contraire à la mentalité indigène, il y a lieu de bien insister pour le faire comprendre, encore n'y réussirons-nous jamais qu'imparfaitement. [472]

Il n'est pas non plus question d'offrir aux fonctionnaires indochinois de traitements identiques à ceux des Français. L'argument tient en trois points : les Français ont des besoins que les Indochinois n'ont pas ; le traitement d'un enseignant indochinois est en termes relatifs plus élevé que celui d'un enseignant français en France ; les élites indochinoises doivent « *uniquement leur culture à l'aide généreuse de la collectivité publique* »[473]. De nombreux coloniaux restent hostiles à tout progrès dans le domaine de l'éducation coloniale, politiquement dangereuse et coûteuse de surcroit[474]. Certains regrettent l'existence des diplômes, voire celle de l'enseignement indigène, comme en témoigne cet échange qui a lieu en 1935 entre deux membres du Conseil Français des intérêts économiques du Tonkin :

> Dr. FOREST. — C'est un courant que nous ne pouvons plus remonter. C'est la première école qu'il ne fallait pas ouvrir. C'est le premier pas qui nous oblige à continuer.
>
> Me BONA. — Le tort que l'on a eu, ça été de donner des diplômes, même dans l'enseignement primaire, étant donné le prix que les Annamites attachent aux diplômes. Possédant les diplômes d'enseignement franco-annamite, les jeunes gens ont cru qu'ils pouvaient quitter la rizière définitivement, alors qu'en France, après le certificat, les enfants restent chez eux.[475]

En 1935, Jehan-Laurent Gheerbrandt, directeur de l'Institut colonial français, déclare qu'il y est temps de « *mettre un frein à nos efforts éducatifs* »[476]. En partance pour l'Indochine

---

[470] Hippolyte LE BRETON, « Les élites annamites formées à nos grandes écoles », *La Tribune Indochinoise*, 10 janvier 1938.

[471] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1935*, *op. cit.*, p. 112.

[472] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session de novembre 1932*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1933, p. 46.

[473] *Note sur la question des élites*, *op. cit.*

[474] Evoquant la possibilité de supprimer la prestigieuse École des Beaux Arts, dirigée par le célèbre peintre Victor Tardieu, un membre du Conseil des intérêts français s'écrie « *Cette École sert à garder M. TARDIEU seul* ». GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session de novembre 1934*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1935, p. 60.

[475] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session d'octobre 1935*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1936, p. 93.

[476] Rapporté par *La Dépêche Coloniale* du 27-29 octobre 1935, cité par Scott MCCONNELL, *Leftward journey*, *op. cit.*, p. 98.

fin 1936, le nouveau Gouverneur Général Jules Brévié, nommé par le Front Populaire, ne voit d'autre solution que la diminution des diplômes et l'absorption par l'administration de ces diplômés encombrants :

> Il convient, je crois, de ne pas accorder trop facilement les diplômes supérieurs : l'Annamite n'a pas oublié que, hier encore, le succès aux examens donnait droit à une situation administrative. Et je ne saurais trop approuver la décision de mon prédécesseur s'efforçant [...] de donner des situations à tous les diplômés des établissements supérieurs restés ouverts. Il a ainsi évité la formation d'un groupement intellectuel qui, au lieu de collaborer franchement et loyalement avec nous, aurait peut-être été amené à se dresser contre nous.[477]

Justin Godart, en mission d'étude pour le Front Populaire, émet à son retour des propositions radicales pour enrayer le chômage intellectuel :

> Que faire pour arrêter cette situation dangereuse ? Arrêter sans tarder le développement des lycées et collèges pour les Indochinois, établir des barrages éliminatoires, mettre en honneur l'enseignement technique, reporter sur lui les crédits libérés par l'enseignement universitaire. Solution cruelle, brutale, recul moralement impossible ![478]

Il propose en revanche l'extension du Lycée de Dalat pour les élèves européens du fait du « *drame familial profond* » que cause l'envoi des élèves français en Métropole. Francisque Vial est sur une ligne identique : parlant des Écoles de Médecine et de Droit, « *il semble pour le moment qu'il n'y ait pas lieu de les modifier ni de les développer* ». Quant à l'enseignement secondaire, « *il ne semble pas qu'il y ait lieu de le développer davantage* »[479]. Il est significatif que des personnalités aussi éprises de progrès social que Godart et Vial se rangent à l'idée que les enseignements secondaire et supérieur sont superflus en Indochine.

5.6. Les demandes des élites indochinoises

Le développement de l'éducation secondaire et supérieure n'est pas négociable pour les élites indochinoises. Celles-ci avaient accepté le développement d'une éducation franco-indigène en quốc ngữ dans la mesure où elle concernait d'abord les classes sociales inférieures, mais la question du post-primaire pour les élites restait entière et, dans les années 1930, les pétitions vont dans le sens d'un plus grand développement de ce dernier. Ainsi, la Chambre des Représentants du Peuple du Tonkin, représentée par le journaliste et traducteur Nguyễn Văn Vĩnh[480], demande en 1931 que les budgets de l'enseignement primaire soient dédiés au post-primaire et que le développement du primaire soit laissé à l'initiative privée :

---

[477] Jules BRÉVIÉ, « Une conversation avec M. le Gouverneur général Jules Brévié, propos recueillis le 10 décembre 1936 par M. Paul Chassaing, professeur à l'Ecole Nationale de la France d'Outre-Mer », *Revue du Pacifique*, 15 Janvier 1937, pp. 4‑15.

[478] Justin GODART, *Rapport de mission en Indochine, 1er janvier-14 mars 1937*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 152‑153.

[479] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 93 et 131.

[480] Pionnier du journalisme au Vietnam. Voir la notice biographique de Nguyễn Văn Vĩnh dans l'Annexe 5.

> N'y aurait-il donc pas lieu de porter tout l'effort budgétaire sur l'enseignement primaire supérieur et professionnel et sur l'enseignement supérieur, pour laisser les études primaires et élémentaires aux organisations libres sans leur imposer aucune législation restrictive qui limite le nombre des écoles régulières tout en les rendant indispensables ?[481]

En 1936, les revendications publiées dans la revue d'extrême-gauche *La Lutte* à l'occasion de la préparation du Congrès Indochinois incluent l'enseignement élémentaire obligatoire, l'extension de l'enseignement secondaire et la transformation de l'enseignement supérieur[482]. Ces demandes ne seront pas entendues, et la question de l'accès à l'enseignement post-primaire et de son contenu ne sera jamais résolue, tant elle est au cœur de multiples contradictions. La société coloniale craint depuis toujours de se voir concurrencer politiquement, socialement et économiquement par des élites éduquées. Les revendications croissantes de ces dernières, mêmes exprimées pacifiquement dans le contexte inoffensif des conseils coloniaux ou des périodiques modérés tels que la *Tribune indigène*, ne font qu'ajouter à ces peurs. D'un autre côté, le pouvoir colonial, qu'il s'agisse de l'administration ou des grandes entreprises, doit composer avec ces mêmes élites, qui lui confèrent en collaborant avec lui une forme de légitimité dont il a besoin et qu'il ne peut s'aliéner. Certains entrepreneurs sont même assez lucides, comme Auguste-Raphaël Fontaine, directeur des Distilleries de l'Indochine, mais aussi mécène et co-fondateur de la Maison de l'Indochine et du Foyer de l'Étudiant Indochinois :

> Et il faut tout de même bien admettre qu'un temps viendra, où chaque degré de la hiérarchie indigène n'aura plus à être doublé par des degrés concordants des hiérarchies françaises, et que, par suite, l'administration territoriale et le gouvernement intérieur seront indochinois, dirigés par des Indochinois, pour le bien futur de l'Indochine.[483]

L'administration doit aussi démontrer aux yeux des opinions françaises et indochinoises les bienfaits de la mission civilisatrice, dans lequel l'éducation joue un rôle de vitrine où sont exposés une poignée d'agrégés, de médecins ou d'ingénieurs parfaitement francophones.

Les élites indochinoises sont elles-mêmes prises au piège de leurs contradictions. Elles sont convaincues que la modernité passe par leur adhésion au projet colonial auquel elles sont liées économiquement et culturellement. Le futur ne peut s'écrire qu'en français, langue de culture, de science et de technologie. Certaines de ces élites tournent le dos à la tradition, acceptant l'idée d'un lien étroit entre « civilisation », « modernisation » et « occidentalisation ». D'autres, comme Phạm Quỳnh, veulent réconcilier, via le ralliement autour de la monarchie et d'un confucianisme rénové, « *personnalité nationale* » et « *individualité historique* » et les « *apports de la science et de la civilisation moderne* »[484]. Mais, quelque soit leur orientation, ces élites ne peuvent que constater leur état d'infériorité

[481] CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS DU PEUPLE DU TONKIN, *Compte rendu des travaux de la session ordinaire de l'année 1931*, *op. cit.*, p. 64.

[482] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 68.

[483] Auguste-Raphaël FONTAINE, *La politique d'éducation*, *op. cit.*, p. 50‑51.

[484] PHẠM QUỲNH, *Nouveaux essais franco-annamites*, Huê, Annam, Doc-Lap, 1938.

politique, où chaque avancée doit être négociée âprement en attendant l'heure promise et toujours retardée de l'émancipation.

La question de l'accès à l'enseignement post-primaire et notamment au secondaire et au supérieur est donc insoluble. Les élites indochinoises souhaitent y envoyer leurs enfants car cet enseignement constitue un passeport vers l'avenir, mais il est aussi le symbole de leur dépendance vis-à-vis du pouvoir colonial : quasiment inexistant pour l'enseignement franco-indigène, d'accès restreint pour l'enseignement français. Les autorités coloniales sont contraintes politiquement d'accepter l'existence de cet enseignement ainsi que l'accès des Indochinois à l'enseignement français, tout en sachant qu'une partie de l'opinion coloniale y est opposée et que les débouchés sont rares.

6. Révolution Nationale et enseignement colonial : 1940-1945

6.1. La Révolution Nationale en Indochine

Vichy sous les Tropiques

En juin 1940, le commandant en chef des Forces Navales d'Extrême-Orient, le Vice-Amiral d'Escadre Jean Decoux[485], est nommé Gouverneur Général de l'Indochine, où il assure près de cinq ans de mandat ininterrompu. Coupée de la métropole à partir de 1941[486], l'Indochine ne peut offrir aucune résistance au Japon, avec lequel Decoux collabore, « *navigant adroitement entre les ultimatums japonais* »[487], parvenant à maintenir la souveraineté française sur l'Indochine jusqu'en mars 1945[488]. L'Amiral, qui se réclame du maurrassien Henri Massis[489] et dénonce la « *pourriture démocratique* »[490], dissout les corps élus, qu'il juge avoir été « *particulièrement nocifs* »[491], et applique la politique de Vichy, y compris les lois anti-franc-maçonnes[492] et anti-juives[493], avec un zèle cependant variable[494]

[485] Voir la notice biographique de Jean Decoux dans l'Annexe 5.

[486] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, Paris, Plon, 1949, p. 358.

[487] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 69.

[488] Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 30‑49.

[489] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 369.

[490] Jean Decoux, dans la revue *Indochine* du 29 octobre 1942, cité par Alain RUSCIO, *La guerre française d'Indochine*, Paris, Editions Complexe, 1992, p. 28.

[491] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 391.

[492] Ainsi, Raymond Guilmet, professeur de mathématiques à Albert-Sarraut et franc-maçon, est muté en 1940 à Pétrus-Ky puis arrêté en 1941. Rayé des cadres, interdit d'enseignement et privé de salaire, il est exilé dans la brousse et mis sous surveillance jusqu'en 1945. Daniel GUILMET, « Viêtnam, un pays presque mien », *La lettre de l'Adamap*, n° 13, Mars 2009, p. 27.

[493] Le quota maximal d'enfants juifs dans les écoles publiques est fixé à 2%. Anne RAFFIN, *Youth mobilization in Vichy Indochina and its legacies, 1940 to 1970*, *op. cit.*, p. 66.

[494] Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 174.

car la main-d'œuvre européenne est rare et précieuse[495]. Decoux réprime par la force toute tentative de subversion, qu'il s'agisse des communistes, des nationalistes, et des gaullistes[496]. Si « *l'orthodoxie pétainiste de Jean Decoux ne saurait faire de doute* »[497], son application en Indochine prend des formes originales dues au contexte particulier de la compétition entre Français et Japonais pour « les cœurs et les esprits » des autochtones. La France se trouve confrontée à une « mission civilisatrice » concurrente, asiatique de surcroît, qui a l'avantage des armes et le prestige du vainqueur. La technologie des Japonais, leur style martial et leur discipline impressionnent les Vietnamiens, d'autant plus que l'armée française semble à côté obsolète[498]. Les Japonais profitent de cette situation pour tenter de rallier les populations à la « *Sphère de coprospérité de la Grande Asie orientale* »[499]. Ils mobilisent à cet effet la Kempeitai (police militaire), les services de propagande, des firmes privées, des journalistes et des « consultants », recrutent des auxiliaires locaux et soutiennent des groupes nationalistes (Đại Việt) et religieux (Cao Đài, Hòa Hảo)[500]. Ils s'efforcent de recruter les étudiants et les intellectuels à leur cause[501], organisant pour eux des voyages au Japon. Cette activité politique est complétée par une intense activité culturelle : ouverture de centres culturels à Hanoï, Huế et Saïgon[502], cours gratuits de japonais, projections de films, diffusion de livres et magazines sur la culture nippone, tournées de personnalités culturelles venues du Japon, émissions de radio rappelant que « *les asiatiques sont les peuples les plus civilisés du monde* »[503].

Le renforcement des identités nationales

Pour lutter contre cette influence, Decoux cherche à s'attirer les sympathies des élites conservatrices et monarchistes, qui, à l'image de Phạm Quỳnh, rêvent d'une synthèse entre modernité occidentale et traditions intellectuelles orientales. La Révolution Nationale et ses symboles – culte de Pétain[504], « *Maréchal nous voilà* » chanté dans les écoles… – sont mis au

[495] Louis Manipoud, l'artisan des écoles de pagodes rénovées au Cambodge, est mis à la retraite anticipée pour avoir participé à une réunion maçonnique, mais se voit proposer sa réintégration « *à titre provisoire précaire et essentiellement révocable* » pour cause de pénurie de personnel enseignant. Manipoud refusera sa réintégration. Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 314‑315.

[496] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 354‑357.

[497] Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 30.

[498] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 90.

[499] Khối thịnh vượng chung Đại Đông Á (大東亜共栄圏 *Đại Đông Á cộng vinh quyền*)

[500] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 117.

[501] BÙI DIỄM et David CHANOFF, *In the jaws of history*, Bloomington, Indiana University Press, 1999, p. 17.

[502] TRAN MAY-VAN, « Japan through Vietnamese eyes (1905-1945) », *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 30, n° 1, 1999, pp. 126‑146.

[503] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 81.

[504] Une gravure d'époque montre ainsi Pétain vêtu en mandarin. Cité par Eric Thomas JENNINGS, « Conservative confluences, « Nativist » synergy: Reinscribing Vichy's National Revolution in Indochina, 1940-1945 », *French Historical Studies*, vol. 27, n° 3, 2004, p. 610.

service d'une opération de séduction destinée aux Indochinois[505]. Decoux travaille à renforcer les identités culturelles locales, reprenant à son compte les thèmes régionalistes de Vichy. Les « *patriotismes indochinois* » vietnamien, cambodgien et laotien sont des « *réalités profondes que nous ne saurions méconnaître et que nous nous devons d'encourager* », dit-il en 1944[506]. Ce « *patriotisme local* » concerne la « *petite Patrie* », au-dessus de laquelle il y a la « *grande Patrie* », c'est-à-dire la France. A ces « *patriotismes particuliers* », Decoux oppose « *les nationalismes sous toutes leurs formes* »[507]. Il est le premier officiel français à employer le nom de Vietnam[508], cooptant ainsi l'un des principaux symboles du nationalisme vietnamien[509]. Le pétainisme indochinois oppose à la corruption de l'individualisme moderne une version locale du retour à la terre et du culte du chef. La société vietnamienne est idéalisée comme une hiérarchie parfaite : famille, village, notables, mandarins, et, au sommet, l'Empereur, « *personne sacrée de qui s'incarne la terre et l'âme de votre pays* ».[510] Une « *politique d'égards* » voit la restauration des fastes monarchiques et mandarinaux, des mises en scène de passés mythifiés, et l'organisation de grandes cérémonies auxquelles Decoux, « *Prince protecteur de l'Annam* »[511], participe avec enthousiasme. Étudiants, intellectuels et artistes sont encouragés, via des concours littéraires, des manifestations publiques et des revues[512], à redécouvrir le passé et ses traditions. Des écrivains partent étudier les folklores ou interroger les derniers lettrés confucéens, produisant en retour essais et poésies[513]. Dans le même temps, Decoux s'efforce de créer une « identité indochinoise » : mise en œuvre du concept de « *Fédération indochinoise* »[514], évènements culturels et sportifs communs, voyages officiels, mais aussi recrutement de Laotiens et Cambodgiens dans l'administration[515]. Ces identités asiatiques sont mises en regard avec la « *grande patrie*

[505] Nombre de colons sont pétainistes et Decoux doit pactiser avec les plus « *ultras* » qui lui reprochent de ne pas aller assez loin dans l'épuration. Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 31. Eric JENNINGS, *Vichy in the Tropics: Petain's National Revolution in Madagascar, Guadeloupe, and Indochina, 1940-44*, Palo Alto, Stanford University Press, 2004, p. 146.

[506] Jean DECOUX, « Après quatre ans », *Indochine*, n° 203, 20 Juillet 1944, pp. 1‑4.

[507] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 388.

[508] Le 8 octobre 1942 lors d'une allocution de remise des diplômes au lauréat du concours du mandarinat. Jean DECOUX, « Allocution prononcée à l'Université indochinoise », *Indochine*, n° 112, 22 Octobre 1942, p. 11.

[509] Le nom de Vietnam passe dans l'histoire lors de l'exécution publique, en 1930, du leader du VNQDĐ Nguyễn Thái Học, qui s'exclame « *Việt Nam vạn tuế !* » (Longue vie au Vietnam) avant d'être guillotiné. Christopher E. GOSCHA, *Vietnam or Indochina?: Contesting Concepts of Space in Vietnamese Nationalism, 1887-1954*, Copenhagen, NIAS Press, 1995, p. 40 et 54.

[510] Jean Decoux, cité par Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 302.

[511] Michel HUGUIER, *De Gaulle, Roosevelt et l'Indochine de 1940 à 1945*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 98.

[512] Notamment les revues *Thanh Nghị* (Opinion pure) et *Tri Tân* (Comprendre la modernité).

[513] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 95.

[514] Proposée par Albert Sarraut dans son fameux discours du Văn Miếu en 1919, le concept fédératif fut discuté tout au long des années 1920 et 1930, tant par les autorités coloniales que par les intellectuels locaux.

[515] Christopher E. GOSCHA, *Vietnam or Indochina?: Contesting Concepts of Space in Vietnamese Nationalism, 1887-1954*, *op. cit.*, p. 48‑52.

française, gardienne et tutrice de la Fédération »[516]. On exalte une « *Renaissance franco-vietnamienne* » (Pháp-Việt phục hưng)[517], « *fusion harmonieuse de deux civilisations : le confucianisme positif spiritualisé par le bouddhisme et la culture gréco-latine vivifiée par l'esprit chrétien* »[518]. On invente un patriotisme syncrétique assimilant les Sœurs Trưng à Jeanne d'Arc[519] et le Maréchal Pétain à Confucius, tandis que « *Travail, Famille, Patrie* » est en mis en liaison avec les quatre qualités de l'homme confucéen : « *Tu thân, Tề gia, Trị quốc, Bình thiên hạ* » (s'améliorer soi-même, gérer la famille, gouverner, préserver la paix)[520].

La libéralisation de la politique indigène

Toujours dans le souci de s'attacher les populations indochinoises, mais aussi poussé par la nécessité de remplacer les Français mobilisés en métropole, Decoux prend des mesures libérales : suppression des « *cadres latéraux* » sous-payés et ouverture de « *cadres indochinois* » – le nombre de fonctionnaires de niveau moyen à supérieur double entre 1940 et 1944[521] –, égalité de situation et de traitement entre fonctionnaires métropolitains et indochinois dont les titres sont identiques[522], hausse des salaires des mandarins, instructions visant au respect des autochtones, dont le remplacement du terme « indigène » par « indochinois » dans le vocabulaire administratif[523]... Pour l'Amiral, l'objectif est de

> rendre la main aux élites autochtones, en vue de leur assurer une participation de plus en plus poussée dans toutes les fonctions de gestion et d'exécution, voire même d'autorité.[524]

L'efficacité de ces mesures a été contestée[525] mais elles répondent à des revendications réelles, que Decoux estime légitimes :

---

[516] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 389.

[517] Terme employé par le Gouverneur de Cochinchine Ernest Hoerfel en 1943 au cours d'une cérémonie en l'honneur du poète Nguyễn Đình Chiểu (1822-1888). On voit que les autorités coloniales n'hésitent pas à récupérer une figure historique célèbre pour ses sentiments nationalistes et anticolonialistes. David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 93.

[518] LÊ THÀNH Ý, *Une grande expérience intellectuelle : la culture franco-annamite*, 1942, Archives du Centre d'informations des Sciences sociales dépendant de l'Institut d'informations des Sciences sociales, Hanoi, QTO 03896/4° 963 (10). Lê Thành Ý est alors professeur au Lycée Albert Sarraut et poursuivra sa carrière au lycée Henri IV à Paris.

[519] Eric JENNINGS, *Vichy in the Tropics*, *op. cit.*, p. 154. Les Sœurs Trưng, héroïnes de la résistance antichinoise au 1er siècle cooptées par les anticolonialistes, sont donc également récupérées par les autorités coloniales.

[520] *Ibid.*, p. 151.

[521] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, Paris, Editions du Seuil, 1952, p. 85.

[522] Ainsi, mes bénéfices des augmentations de salaire auraient en fait été absorbés par l'inflation, et les inégalités de traitements n'aurait pas disparu. TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 68.

[523] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 397‑402. Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 37. Parmi les marques de respect, l'interdiction du tutoiement (en fait déjà interdit dans l'administration en 1930). Decoux stigmatise « *le manque d'égards, la morgue et les maladresses des petits fonctionnaires* » vis-à-vis des autochtones.

[524] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 390.

[525] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 68.

> Faut-il s'étonner que ces diplômés indochinois, se voyant en général refuser, à leur retour, les situations qu'ils étaient légitimement en droit d'ambitionner, soient devenus pour la plupart des révoltés, des nationalistes, voire même des anti-français ? [...] Les doléances des autochtones dans ce domaine étaient d'autant plus justifiées [...] qu'une proportion considérable des emplois subalternes qui auraient pu, sans inconvénients, et même depuis longtemps être confiés à des Indochinois, continuaient à être attribués à des fonctionnaires français, manquant le plus souvent d'instruction générale et d'éducation, et totalement dépourvus de sens politique. [526]

Par ailleurs, le Gouvernement Général cherche à apaiser les relations entre Européens et autochtones par une politique visant à développer les contacts entre les deux populations, voire à imposer une certaine intégration raciale, notamment à travers les mouvements de jeunesse[527]. Ces mesures se situent dans la lignée d'une conception développée par le Maréchal Lyautey[528], selon laquelle l'officier, « *éducateur de la nation entière* »[529], a une mission sociale et morale dépassant le cadre militaire. Dans un cadre colonial pacifié, il a pour devoir d'aménager le territoire, d'y développer l'industrie, l'agriculture et l'instruction. Loin des « *mauvais bruits de la Métropole* », la mission impériale doit raffermir une France affaiblie par l'incurie des administrations et du parlement[530]. Cette vision régénérative de l'action militaire coloniale, populaire dans certains cercles conservateurs d'avant-guerre[531], inspire sans doute celle de Decoux, qui est parfois à contre-courant des pratiques coloniales. Ce libéralisme reste cependant très encadré, la France restant le ciment de la Fédération Indochinoise. Decoux crée un Conseil Fédéral d'Indochine composé d'autochtones, puis un Grand Conseil Fédéral, où ils sont en légère majorité, mais ces instances purement consultatives ne se réuniront pratiquement jamais[532]. Comme ses prédécesseurs civils, Decoux exerce une autorité absolue pour toutes les questions importantes : il est entendu que « *les organes de contrôle, de commandement et de sûreté* […] *devaient plus que jamais être tenus fermement dans des mains françaises.* »[533].

---

[526] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 398.

[527] Anne RAFFIN, « The integration of difference in French Indochina during World War II: Organizations and ideology concerning youth », *Theory and Society*, vol. 31, 2002, pp. 365‑390.

[528] Lyautey commença à développer ces idées lors de son séjour en Indochine auprès de Galliéni et de Lanessan au début des années 1890. Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 67.

[529] Hubert LYAUTEY, « Du rôle social de l'officier dans le service militaire universel », *La Revue des Deux Mondes*, 15 Mars 1891.

[530] Hubert LYAUTEY, *Du rôle colonial de l'armée*, Paris, Armand Colin et Cie, 1900, p. 26‑27.

[531] Aviel ROSHWALD, « Colonial dreams of the French Right Wing, 1881-1914 », *The Historian*, vol. 57, n° 1, 1994, pp. 59‑74.

[532] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 393.

[533] *Ibid.*, p. 390.

6.2. Politique éducative

Un instrument politique revalorisé

Instrument politique majeur, la politique éducative résulte pendant la guerre d'un « *savant mélange entre les principes de Maréchal Pétain et les initiatives de l'Amiral Decoux* »[534]. Ce dernier adopte et adapte les principes de l'enseignement vichyste : éducation morale (famille, obéissance, respect de la hiérarchie), éducation « nationale » (patriotisme), importance du travail manuel (goût de l'effort, amour du travail), pratique du sport (santé, courage, discipline). La présentation de l'œuvre française « *dans la grandeur, dans la noblesse de sa mission et de sa civilisation* » doit inspirer « *affection et reconnaissance au peuple protecteur* »[535]. Comme en Métropole, le culte du Maréchal est imposé dans les écoles. Les élèves sont invités à afficher un portrait de Pétain pour se motiver. Les remises de prix, auxquelles participe l'Amiral, font passer le message d'un pétainisme adapté à chaque public : pétainisme « confucéen » pour les Vietnamiens, pétainisme « bouddhique » au Laos et au Cambodge[536].

Decoux se donne les moyens de cette instrumentalisation de l'école. Le budget total de l'Éducation augmente considérablement, passant de 127 millions de piastres en 1938 à 290 millions en 1944[537]. Les effectifs scolaires suivent, comme le montre le tableau suivant.

[534] Bezançon, op.cit., p. 297

[535] Bulletin Général de l'Instruction Publique, 4e trimestre 1942, cité par Bezançon, op.cit., p. 312

[536] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945), op. cit.*, p. 310.

[537] Albert CHARTON, *Tableau statistique de l'enseignement en Indochine (1930, 1938, 1944), op. cit.* Pour 1942, TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine, op. cit.*, p. 136.

Tableau 3. Effectifs de l'enseignement franco-indigène de 1940 à 1943[538]

Année	**1940**	**1941**	**1942**	**1943**
Pénétration scolaire	119080	238950	213143	316505
Elémentaire	221984	226441	297170	230481
Elémentaire plein exercice	82336	81113	86631	87001
Primaire plein exercice	62490	63611	68692	73331
Total 1er degré	485890	610115	665636	707318
Primaire supérieur	5818	6163	6521	6550
Secondaire	636	697	927	1329
Professionnel	3093	3461	3233	3518
Total 2nd degré + professionnel	9547	10321	10681	11397

Le premier chantier scolaire de Decoux est l'enseignement élémentaire et primaire. En 1941, des milliers de villages sont encore sans école. Dans ces zones mal contrôlées, le besoin de combattre les « *propagandes subversives* » s'ajoute à la volonté d'apporter l'instruction publique. Le programme de construction est accéléré et le nombre d'écoles de pénétration, d'écoles élémentaires et d'écoles primaires double pour atteindre 14.000 en 1944[539], cet enseignement scolarisant alors plus de 700.000 élèves. L'enseignement privé compte 150.000 élèves en 1944[540]. L'alphabétisation des populations, à laquelle participent les mouvements de jeunesse et des associations comme l'Association pour l'expansion de l'étude du quốc ngữ, prend de l'ampleur : en 1945, 2000 volontaires participent à l'alphabétisation de près de 60.000 personnes[541]. La progression de l'enseignement enseignement primaire supérieur est plus modeste (6550 élèves dans 20 établissements en 1944), mais celle de l'enseignement professionnel est notable, avec 3532 élèves en 1944, ce qui reflète les restructurations engagées peu avant la guerre[542] et les efforts de Decoux pour industrialiser l'Indochine et développer l'artisanat[543]. Mais ces effectifs restent faibles.

[538] Sources : GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1941-1942, Volume 10*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1941. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1948. Albert CHARTON, *Tableau statistique de l'enseignement en Indochine (1930, 1938, 1944), op. cit.*

[539] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11, op. cit.*, p. 43.

[540] *Ibid.*

[541] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945, op. cit.*, p. 180‑182.

[542] Albert CHARTON, « L'évolution culturelle de l'Indochine », *Politique étrangère*, n° 1, 1947, pp. 51‑68.

[543] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général, op. cit.*, p. 407. Vichy élabore en 1941 un *Plan décennal d'équipement des colonies* prévoyant une industrialisation de l'Indochine. Ce plan est abandonné en 1942, mais les réalisations de Decoux s'en inspirent. Jean MARTIN, *Lexique de la colonisation française, op. cit.*, p. 294.

Les réformes de Decoux concernant l'enseignement secondaire, telles que la suppression de la gratuité du second cycle et l'intégration des écoles primaires supérieures au secondaire sont appliquées en Indochine, mais la principale innovation est le retour aux humanités classiques : jusque-là, les élèves indochinois, du fait de leur passage quasi-obligé par l'enseignement primaire supérieur, ne pouvaient se diriger que vers la section moderne du secondaire, faute de latin. Le directeur de la DGIP, Albert Charton, note en 1941 que

> nombreux sont les bacheliers qui n'ont pu acquérir qu'un maniement automatique et mécanique de la langue française, sans aisance, sans style, sans véritable imprégnation de notre culture.[544]

Des sections secondaires classiques (latin-grec) sont ouvertes en 1941 dans les lycées franco-indigènes[545], suivies en 1942 d'une section classique extrême-orientale où le latin est remplacé par l'étude de la langue et de la littérature classique chinoise et vietnamienne[546]. En conséquence, le secondaire franco-indigène triple ses effectifs, passant de 553 élèves en 1939 à 1329 en 1944[547]. En 1942, le Baccalauréat local est enfin supprimé. En ce qui concerne les lycées français, Charton note que ces établissements « *expressément destinés à la population scolaire française, sont devenus, par l'application d'un libéralisme indiscutable, des lycées franco-indochinois* »[548]. Rien n'aura jamais donc vraiment dissuadé les élites indochinoises d'y mettre leurs enfants : la prédiction de 1914 selon laquelle le Lycée Albert-Sarraut « *deviendra de plus en plus un établissement indochinois* »[549] s'est réalisée. Les effectifs des lycées français restent stables, avec 2300-2400 élèves dont 20% d'Indochinois[550]. Le Lycée Albert-Sarraut atteint 1386 élèves (dont 251 Indochinois) en 1943. En 1944, Chasseloup-Laubat compte 1074 élèves (dont 251 Indochinois) et Yersin en compte 682 (dont 94 Indochinois)[551].

L'autre grand chantier est l'Université Indochinoise, qu'il s'agit de développer et de mettre à niveau, ne serait-ce que pour permettre aux étudiants bloqués en Indochine de suivre

---

[544] Albert CHARTON, *Lettre aux chefs des services locaux d'enseignement*, Résidence Supérieure du Tonkin, juin 1941, ANOM, Nouveau Fonds, dossier 3.595. Cité par Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945), op. cit.*, p. 305.

[545] Albert CHARTON, *L'enseignement du second degré. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, Fédération Indochinoise, 1946, ANOM, Fonds ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

[546] PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại [L'Education au Viet Nam aux temps modernes]*, *op. cit.*, p. 179. Les manuels de vietnamiens sont ceux de Dương Quảng Hàm (1898-1946), l'un des trois premiers enseignants (avec Bùi Kỷ et Lê Thước) à enseigner la littérature vietnamienne dans les écoles primaires supérieures et les lycées franco-indigènes.

[547] Albert CHARTON, *L'enseignement du second degré. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, *op. cit.*, p. 4.

[548] *Ibid.*, p. 2.

[549] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1914. Deuxième partie*, *op. cit.*, p. 750.

[550] *Renseignements statistiques sur l'Indochine*, *op. cit.*

[551] Albert CHARTON, *L'enseignement du second degré. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, *op. cit.*, p. 4. Il ne rouvrira qu'en 1947 avec des effectifs réduits.

des études supérieures[552]. L'École Supérieure des Sciences, créée en juillet 1941, compte 275 étudiants en 1944[553]. En 1943, la Section Architecture[554] de l'École des Beaux-arts est transformée en École d'architecture[555] dont les diplômes valent ceux de la Métropole. Une Cité Universitaire de 800 places est construite et ses bâtiments accueillent les élèves dès 1944[556]. A la rentrée 1943, le corps professoral comprend près de 120 enseignants dans les facultés et dans les écoles supérieures[557]. Pour la première fois depuis sa création, les effectifs de l'Université augmentent significativement et doublent durant la guerre : en 1944, il y a 1524 étudiants (contre 732 en 1939) dont près d'un quart de Français (contre 12% en 1939[558]) bloqués en Indochine.

Le Mouvement Sport et Jeunesse

Le pétainisme indochinois utilise comme en métropole deux processus pour assoir son idéologie : l'armée est employée pour faire de la propagande et de la pédagogie, tandis que la société civile est « militarisée » via les mouvements de jeunesse[559]. Un Commissariat général à l'Éducation Physique, aux Sports et à la Jeunesse, est créé en 1941. Il est d'abord rattaché à la DGIP puis, très significativement, au cabinet militaire du Gouvernement Général. Il est censé détourner la jeunesse de l'influence japonaise tout en améliorant son quotidien[560]. Pour son responsable, le Capitaine Maurice Ducoroy, il est préférable que les jeunes chantent « *Maréchal nous voilà* » que « *Mikado nous voici* »[561]. Ce « Mouvement Ducoroy », vaste réseau d'organisations de jeunesse et d'infrastructures sportives, se développe rapidement : en 1944, on compte 1111 stades, 210 piscines, 1129 clubs sportifs (pour 86.075 licenciés) et 1156 moniteurs[562]. De grands évènements sportifs sont organisés, tels le *Tour d'Indochine*. La *Jeunesse d'Empire Français* chapeaute l'ensemble des mouvements de jeunesse – *Jeunes*

[552] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 305.

[553] Albert CHARTON, *L'enseignement supérieur français en Indochine. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, Fédération Indochinoise, 1946, p. 4, ANOM, Fonds ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton 410 X 2, Dossier 1323.

[554] En 1939, l'Inspecteur Général des Travaux Publics avait affirmé « *que la valeur de ces architectes indochinois ne répondait pas réellement à ce titre, qu'il y avait là une erreur de termes et qu'il fallait les considérer tout au plus comme des commis du Bâtiment* », ce qui avait provoqué des grincements de dents côté indochinois. GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Recueil des procès-verbaux des séances plénières du Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine, session ordinaire de 1939*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1940, p. 155.

[555] Jean DECOUX, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, *op. cit.*, p. 403.

[556] Auguste RIVOALEN, « L'œuvre française d'enseignement au Viêt-Nam », *op. cit.*, p. 411.

[557] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11*, *op. cit.*, p. 45‑46.

[558] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 344.

[559] Anne RAFFIN, *Youth mobilization in Vichy Indochina and its legacies, 1940 to 1970*, *op. cit.*, p. 20.

[560] *Ibid.*, p. 64.

[561] Maurice DUCOROY, *Ma trahison en Indochine*, Paris, Editions Inter-Nationales, 1949, p. 105.

[562] Anne RAFFIN, *Youth mobilization in Vichy Indochina and its legacies, 1940 to 1970*, *op. cit.*, p. 85.

d'Annam, *Jeunes Lao*, organisations chrétiennes, scouts... –, qui finissent par atteindre environ un million de membres[563], autant que la population scolaire. Ces organisations pratiquent les activités du scoutisme mais donnent aussi des cours d'alphabétisation[564], et plus tard d'artisanat et d'agriculture afin de se rapprocher des populations rurales[565].

Bilan éducatif et culturel

Du point de vue éducatif, il y a une accélération du développement de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation. Même si l'offre est toujours très inférieure aux besoins, cet ultime élan éducatif a peut-être bénéficié à la campagne d'alphabétisation entreprise en 1944-1945 par le Viet-Minh[566]. L'autre réalisation notable concerne l'Université de Hanoï, enfin devenue un véritable établissement d'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire a bénéficié également de ce changement d'attitude, avec la disparition du baccalauréat local et l'instauration de séries classiques dignes de la métropole. Le doublement des effectifs tant dans le secondaire franco-indigène que dans le supérieur (si on ne compte que les élèves indochinois) indique que les avantages sociaux et politiques de l'éducation secondaire et supérieure l'emportent désormais sur les craintes qui en avaient jusque-là limité le développement. Il appartiendra aux gouvernements des pays de l'ex-Indochine d'utiliser cet héritage – infrastructures, méthodes, programmes – pour développer des systèmes éducatifs propres destinés au plus grand nombre.

Du point de vue politique, le discours identitaire du pétainisme indochinois se mute de façon inattendue – pour ses promoteurs en tout cas – en un nationalisme exacerbé, en dépit d'« *acrobaties sémantiques* » où le « bon » patriotisme est distinct du « mauvais » nationalisme[567]. Pour Cantier et Jennings, « *l'administration pétainiste fut incontestablement à l'origine d'un vaste mouvement de redécouverte, voire d'élan nationaliste pur et simple, à travers toute l'Indochine* »[568]. Les chants et pièces patriotiques promues par Vichy dans les écoles et les organisations de jeunesse ont des paroles pour le moins ambigües :

> Étudiants ! Notre passé glorieux / Reste présent dans nos mémoires / De ces grands héros qui combattirent autrefois / Pour notre terre si belle, nous sommes les fils. / Soyons fiers de nos ancêtres.[569]
>
> Comment aider le pays pour qu'il soit fort / Si vous savez penser la chose est aisée / Si vous ne le savez pas vous resterez éternellement esclaves[570].

---

[563] *Ibid.*, p. 5.

[564] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 180.

[565] Anne RAFFIN, *Youth mobilization in Vichy Indochina and its legacies, 1940 to 1970*, *op. cit.*, p. 85.

[566] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 68.

[567] Par exemple quand il s'agissait de définir une « *identité lao* » interne à la Fédération alors qu'elle débordait en réalité des frontières officielles. Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 41.

[568] *Ibid.*, p. 40.

[569] Extrait d'une chanson composée par les étudiants de l'Université de Hanoi en 1942. Eric JENNINGS, *Vichy in the Tropics*, *op. cit.*, p. 156.

Dès 1943, les services de renseignement notent l'apparition de groupes d'inspiration national-socialiste, qui utilisent les thématiques pétainistes dans un but anti-français, et des réseaux scouts sont détournés à cet effet. Vers la fin de la guerre, ces services notent avec inquiétude la montée du nationalisme dans la presse vietnamienne[571]. L'Université voit le nationalisme monter parmi les étudiants, et l'afflux d'étudiants français entraîne des tensions entre Français et Vietnamiens, en dépit des efforts des autorités universitaires pour encourager une « *harmonieuse entente* » : en février 1945, une représentation théâtrale donnée pendant une fête de l'Association Générale des Étudiants d'Indochine (AGEI) doit être interrompue suite à des affrontements[572]. Les cours sont ensuite suspendus et l'AGEI dissoute[573]. L'exaltation permanente du « *patriotisme local* » est certainement l'une des causes de l'effervescence nationaliste qui saisit le Vietnam après le coup de force japonais de mars 1945[574].

L'embrigadement de la jeunesse est également un terreau fertile pour le nationalisme. L'ambigüité du concept de patriotisme selon le régime Decoux permet aux étudiants Viet-Minh, Đại Việt ou VNQDĐ de manifester ouvertement leur nationalisme avec l'approbation des autorités[575]. Le cadre des mouvements de jeunesse offre un moyen légal d'exister à de nombreuses organisations qui finissent par échapper à tout contrôle. En 1945, une source gaulliste considère que la majorité des 2500 moniteurs d'éducation physique formés dans les années 1940 sont passés au Viet-Minh[576]. A partir de mars 1945, certaines organisations de jeunesse infiltrées passent dans le camp nationaliste et communiste. Les « *Scouts d'Annam* », rebaptisés « *Jeunesses de première ligne* » (Thanh Niên Tiến Truyền), ainsi que les « *Eclaireurs du Tonkin* » rejoignent le Viet-Minh. En Cochinchine, les « *Jeunesses d'avant-garde* » (Thanh Niên Tiền Phong) réorganisées par le médecin communiste Phạm Ngọc Thạch puisent aussi dans le « Mouvement Ducoroy ». En quelques semaines, ces organisations sont capables de mobiliser des centaines de milliers de jeunes très disciplinés[577]. Bernard Fall affirmera que « *les mouvements de jeunesse pétainistes ont formé plus de*

---

[570] Chanté dans les écoles de Saigon, Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 47.

[571] *Ibid.*, p. 48.

[572] Guillaume Hubert CAMERLYNCK, *Rapport concernant la Faculté de Droit de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 7.

[573] Philippe GRANDJEAN, *L'Indochine face au Japon: 1940-1945 : Decoux-de Gaulle, un malentendu fatal*, Editions L'Harmattan, 2004, p. 108.

[574] Il a aussi été avancé que les fondamentaux de cette idéologie – retour à la terre, travail manuel, culte du chef – ont influencé les élites cambodgiennes qui y avaient été soumises, en particulier Pol Pot et Khieu Samphan. Ben KIERNAN, *Blood and soil: a world history of genocide and extermination from Sparta to Darfur*, London/New Haven, Yale University Press, 2007, p. 544.

[575] Témoignage du diplomate Bùi Diễm dans BÙI DIỄM et David CHANOFF, *In the jaws of history*, *op. cit.*, p. 20.

[576] Anne RAFFIN, « The integration of difference in French Indochina during World War II: Organizations and ideology concerning youth », *op. cit.*, p. 384‑384.

[577] Jacques CANTIER et Eric JENNINGS, *L'Empire Colonial sous Vichy*, *op. cit.*, p. 283. Pierre BROCHEUX, « L'impérialisme culturel français en Indochine (1860-1954) et « le retournement des armes » », *in Colloque franco-japonais Le passé colonial, Mémoire pour l'Avenir, 8 et 9 décembre 2007*, Maison franco-japonaise, Tokyo, 2007,.

commandants de compagnie Viet Minh que toutes les écoles de cadres communistes », grâce notamment au sens de la discipline et de « *leadership* » inculqués par ces mouvements[578]. Les politiques éducatives et culturelles du gouvernement vichyste de l'Indochine auront donc contribué à la formation des cadres communistes qui mèneront les deux guerres à venir.

7. L'héritage éducatif de la colonisation en Indochine

Le 9 mars 1945, les Japonais prennent par la force le contrôle de l'Indochine. Il ne faut que 48 heures pour abolir quatre-vingt ans de régime colonial : les troupes françaises sont mises hors de combat et les hauts fonctionnaires français remplacés par des Japonais. L'Empereur Bảo Đại déclare que le Vietnam « *reprend ses droits à l'indépendance* »[579] et les Japonais nomment un gouvernement dirigé par le pédagogue Trần Trọng Kim[580]. Les symboles de la présence française sont éliminés. Le recteur de l'Université, le professeur de médecine Auguste Rivoalen[581], est remplacé par un étudiant élu par ses pairs[582]. Le 15 août 1945, un jour après la reddition du Japon, le contrôle de la garde civile, de la police et de l'administration scolaire est transféré à l'autorité impériale vietnamienne[583]. L'Université, ainsi que des écoles professionnelles, sont cédées au gouvernement national. Les lycées français sont supprimés[584]. La Direction Générale de l'Instruction Publique n'est plus, et avec sa disparition s'achève l'histoire de la « colonisation éducatrice » en Indochine.

En 1946, le philosophe Trần Đức Thảo, un des plus brillants « produits » de l'école française en Indochine, écrit dans la revue de Jean-Paul Sartre, *Les Temps Modernes* :

> Devant une statistique scolaire, le Français sera rempli d'émerveillement, tandis que l'Annamite protestera que le Vietnam, avant la conquête, n'avait pratiquement pas d'illettrés. Le Français voit ce qui a été fait, l'Annamite ce qui ne l'a pas été et qui l'aurait été, s'il avait été laissé à lui-même, libre de se développer, sans entraves.[585]

Cette dualité de point de vue, entre « légende rose » et « légende noire », selon la formule de l'historien Marc Ferro[586] illustre la difficulté de faire un bilan équitable de l'héritage éducatif colonial.

---

[578] Bernard B. FALL, *The Two Viet-Nams: a political and military analysis*, Londres, Pall Mall, 1967, p. 384.

[579] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 125.

[580] Voir la notice biographique de Trần Trọng Kim dans l'Annexe 5.

[581] Voir la notice biographique d'Auguste Rivoalen dans l'Annexe 5.

[582] Robert C. TRANDO, *The Saga of a Vietnamese Immigrant*, AuthorHouse, 2004.

[583] David G. MARR, *Vietnam 1945: the quest for power*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1997, p. 378.

[584] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 317.

[585] TRẦN ĐỨC THẢO, « Sur l'Indochine », *op. cit.*

[586] Marc FERRO, *Histoire des colonisations*, Paris, Editions du Seuil, 1994, 593 p.

7.1. La légende rose

La « légende rose » est propagée dans d'innombrables œuvres de vulgarisation de l'œuvre coloniale en Indochine, souvent écrites par des professeurs d'histoire-géographie et des inspecteurs de l'enseignement franco-indigène[587], qui décrivent de façon hagiographique la « *Geste française en Indochine* »[588]. Dans le « métarécit » colonial, la France généreuse et protectrice mène vers la civilisation l'Indochinois reconnaissant, et la France lui accordera un jour une place à ses côtés, mais seulement quand il sera prêt. Après 1945, cette vision de l'œuvre éducatrice française, légèrement retouchée pour tenir compte de l'émancipation de fait des Vietnamiens, continue à être diffusée par ses anciens acteurs. En 1947, Albert Charton, directeur de la DGIP dans les années 1940, affirme ainsi :

> Beaucoup connaissent [...] la valeur de l'œuvre intellectuelle tentée en Indochine, l'admirable effort poursuivi, pendant plus d'un demi-siècle, par tous les éducateurs français, les résultats obtenus, qui, avant 1939, recueillaient le témoignage enthousiaste et décisif des autorités internationales aussi bien que celui des Indochinois eux-mêmes, avides de participer leur évolution vers la culture française. Enfin, on sait la qualité et le désintéressement d'une politique d'enseignement qui, le Quartier latin et toutes nos grandes écoles en sont la preuve, avait ouvert toutes grandes les portes de ses temples du savoir et de la culture.[589]

En 1956, le professeur Auguste Rivoalen, dernier Recteur français de l'Université de Hanoï, s'exprime dans des termes voisins :

> Un grand édifice ne se bâtit pas en un jour. II a fallu un demi-siècle pour que l'œuvre française d'enseignement au Viêt-Nam prît forme et force. C'est peu si l'on considère le résultat obtenu : un pays que l'on croyait au bout du monde est devenu tout proche de la France, il pense comme elle, sent comme elle, parle sa langue, partage sa culture et confond ses élites avec les siennes. Aujourd'hui comme hier, en dépit des lourdes hypothèques d'une guerre et d'une libération. Un domaine a été préservé, celui justement que notre enseignement avait de bonne heure mis en friche, celui où il avait semé et sème encore le meilleur grain.[590]

Que peut-on reconnaître aujourd'hui à l'école coloniale en Indochine ? Celle-ci présente un certain nombre de particularités qui la distingue par rapport aux autres colonies, voire par rapport à la métropole. Elle eut aussi des conséquences durables sur la société vietnamienne.

---

[587] Jean-François KLEIN, « L'histoire de l'Indochine en situation coloniale : entre histoire et orientalisme (1858-1959) », *in* Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI (eds.), *La construction du discours colonial : l'Empire français aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Karthala, 2009, p. 113.

[588] Titre de l'ouvrage (1955) de Georges Taboulet, qui fut chef du service de l'enseignement en Cochinchine dans les années 1920-1930.

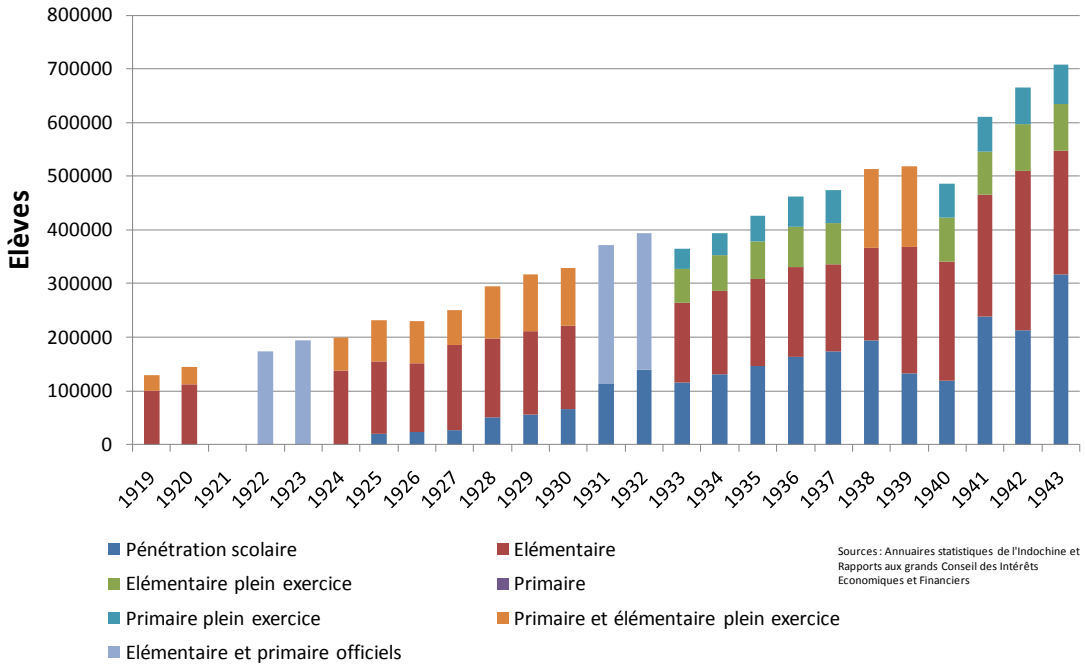
[589] Albert CHARTON, « L'évolution culturelle de l'Indochine », *op. cit.*

[590] Auguste RIVOALEN, « L'œuvre française d'enseignement au Viêt-Nam », *op. cit.*

Un enseignement « complet »

Le système éducatif mis en place en Indochine est sans doute le plus élaboré et le plus complet de toutes les colonies françaises. La colonisation laisse un système en état de marche, dont les effectifs approchent le million d'élèves en 1945, et qui va des écoles de villages à une université de bon niveau. A la fin de la période coloniale, il est possible à un jeune Indochinois de suivre dans son propre pays une éducation complète, dont les niveaux supérieurs lui sont ouverts (sous conditions) et d'un niveau comparable à celui de la métropole. Ceci est une situation unique dans les colonies. Même si la pointe de la pyramide scolaire est extrêmement effilée, des individus brillants sortent effectivement de ce système. Les gouvernements du Vietnam indépendant bénéficient de cet existant dont ils « nationalisent » les contenus[591], laissant en place méthodes, structures et institutions, telles que le baccalauréat. Les graphiques suivants récapitulent les évolutions d'effectifs des différents ordres de l'enseignement public au cours des dernières décennies de la colonisation en Indochine[592].

Figure 2. Effectifs de l'enseignement primaire franco-indigène public de 1919 à 1943



[591] TRỊNH VĂN THẢO, « La « mission civilisatrice » en question. Le système éducatif indochinois (1862-1945) est-il un échec programmé ? », *in* Sébastien JAHAN et Alain RUSCIO (eds.), *Histoire de la colonisation : réhabilitations, falsifications et instrumentalisations*, Paris, Les Indes Savantes, 2007, p. 70.

[592] Les dénominations des cycles d'enseignement variant selon les époques et les documents, nous avons essayé de faire pour le mieux, d'où la multiplicité des noms de regroupements statistiques.

Figure 3. Effectifs de l'enseignement primaire supérieur, secondaire et professionnel public de 1925 à 1943

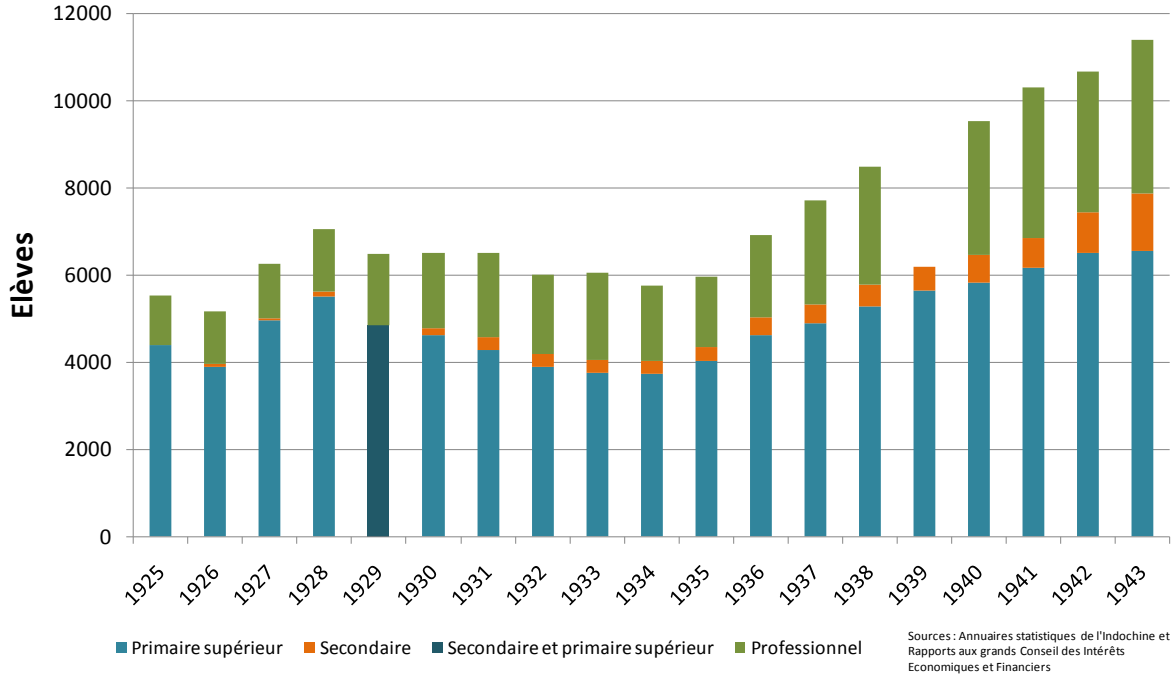
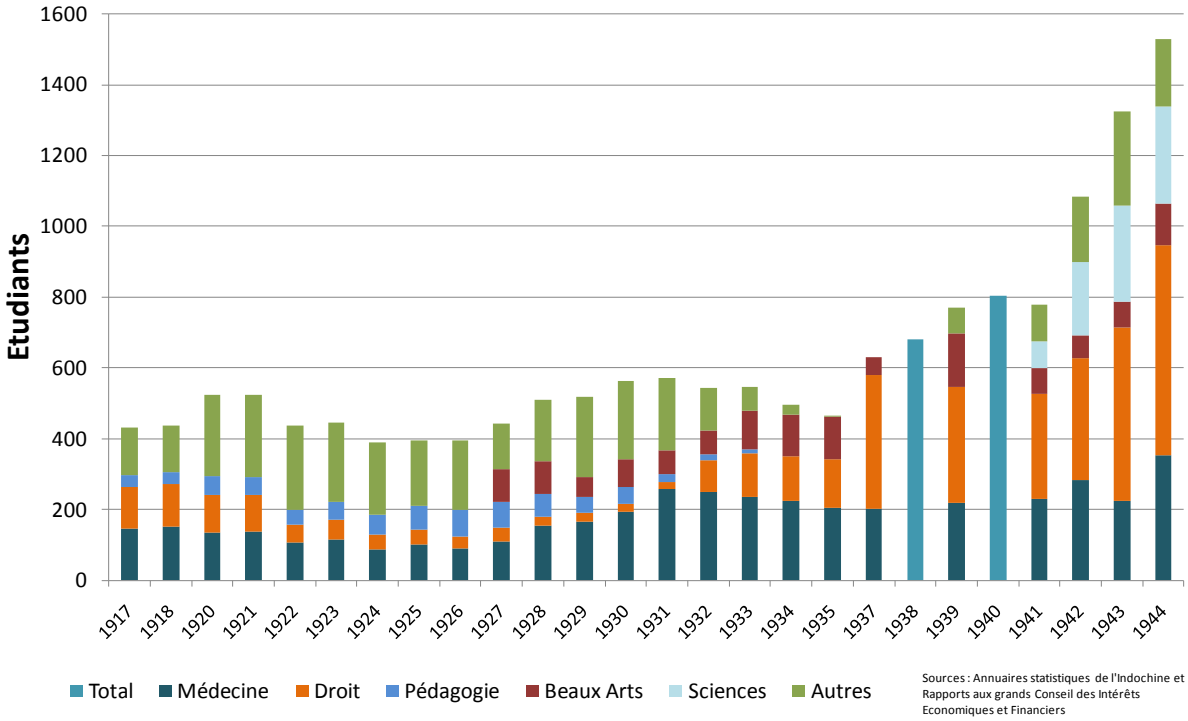


Figure 4. Effectifs par spécialité de l'Université Indochinoise de 1917 à 1944



L'éducation coloniale en Indochine anticipe sur la métropole en introduisant l'école unique dès 1924. Certes, dans ce système, la dualité sociale « enseignement primaire *vs* enseignement secondaire » est transposée en dualité socio-ethnique « enseignement franco-indigène *vs* enseignement français », l'école unique franco-indigène devant de renforcer la

frontière coloniale et éviter la « fuite » des élèves vers les lycées français. Il reste que l'Indochine sert ici de laboratoire à des idées qui n'aboutiront en métropole que sous la V^e^ République.

Une éducation « adaptée »

L'éducation en Indochine est en partie dispensée en langue locale. Elle utilise des programmes et des matériels pédagogiques adaptés aux populations, souvent rédigés par des professeurs locaux. Contrairement à un mythe persistant[593], les élèves fréquentant les écoles franco-indigènes publiques ne récitent pas « *Nos ancêtres les Gaulois* »[594] : l'enseignement accorde une part importante à leurs propres cultures au point d'introduire au nom d'un « patriotisme local » des éléments nationalistes. Cette adaptation est instituée en partie pour des raisons politiques, mais il y a de la part des autorités éducatives coloniales un début de réflexion sur l'adaptation d'une éducation de type occidental à d'autres cultures[595]. La rénovation réussie des écoles de pagodes et l'extension de l'instruction aux minorités ethniques sont aussi à mettre à l'actif de la colonisation, même si, là encore, ces innovations résultent d'objectifs politiques. La nécessité de ce type de réflexion est toujours d'actualité aujourd'hui dans les contextes éducatifs multiculturels.

Mixité et melting pot

La colonisation introduit en Indochine l'éducation des filles, reçue positivement par les familles. Le pourcentage de filles augmente régulièrement mais ne dépasse pas 20% dans l'enseignement public, et seule la Cochinchine se distingue avec des taux de 29% et 26% respectivement pour le premier et le second degré (primaire supérieur et secondaire) en 1943[596].

---

[593] L'absurdité consistant à faire réciter « *Nos ancêtres les gaulois* » à des enfants asiatiques, arabes ou africains est tournée en ridicule par Harmand dès 1910 à l'appui de ses thèses « associationistes ». Jules HARMAND, *Domination et colonisation*, *op. cit.*, p. 262. Lors du Congrès Intercolonial de l'Enseignement de 1931, les délégués français ont du mal à faire admettre qu'il s'agit en réalité d'une légende. Denise BOUCHE, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, vol. 8, n° 29, 1968, pp. 110‑122.

[594] Marie-Paule HA, « From « Nos Ancêtres, les Gaulois » to « Leur Culture Ancestrale »: Symbolic Violence and the Politics of Colonial Schooling in Indochina », *op. cit.*, p. 104.

[595] Un des derniers acteurs majeurs de l'éducation coloniale, Albert Charton, est aussi un des premiers acteurs de l'éducation post-coloniale et sera très impliqué dans l'UNESCO après la guerre. Nous reparlerons de Charton dans la seconde partie de ce travail.

[596] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11*, *op. cit.*

Figure 5. Pourcentage de filles dans l'enseignement public par pays de l'Indochine en 1943

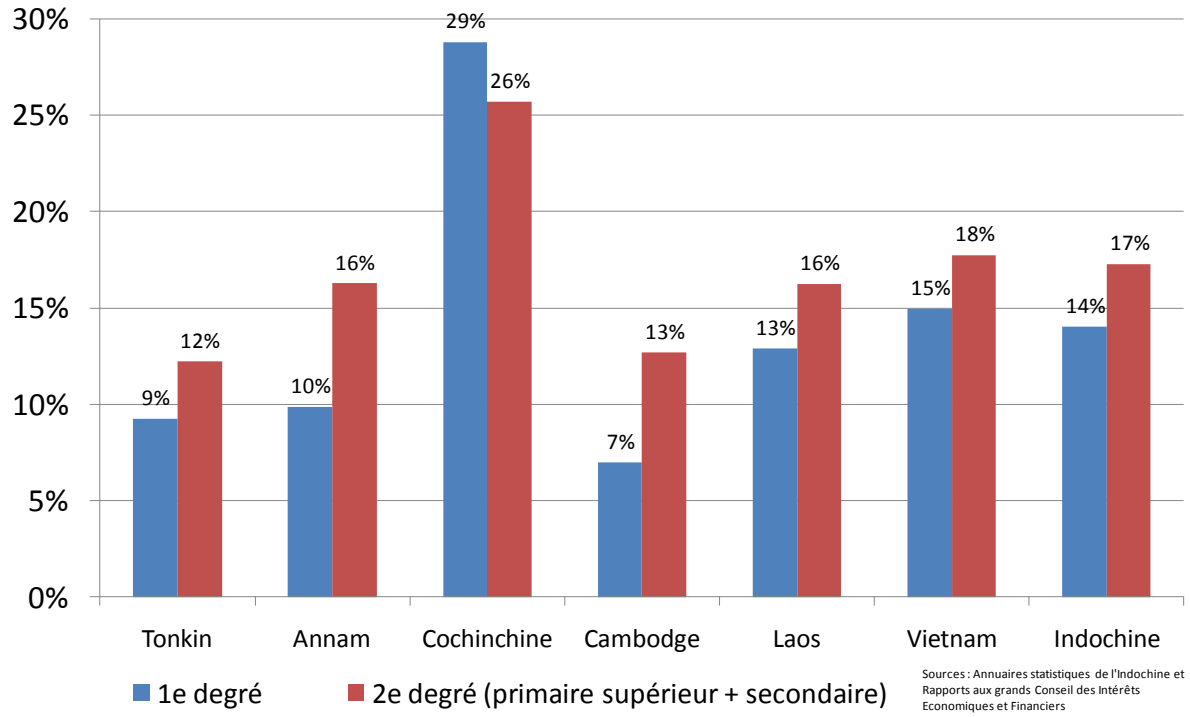
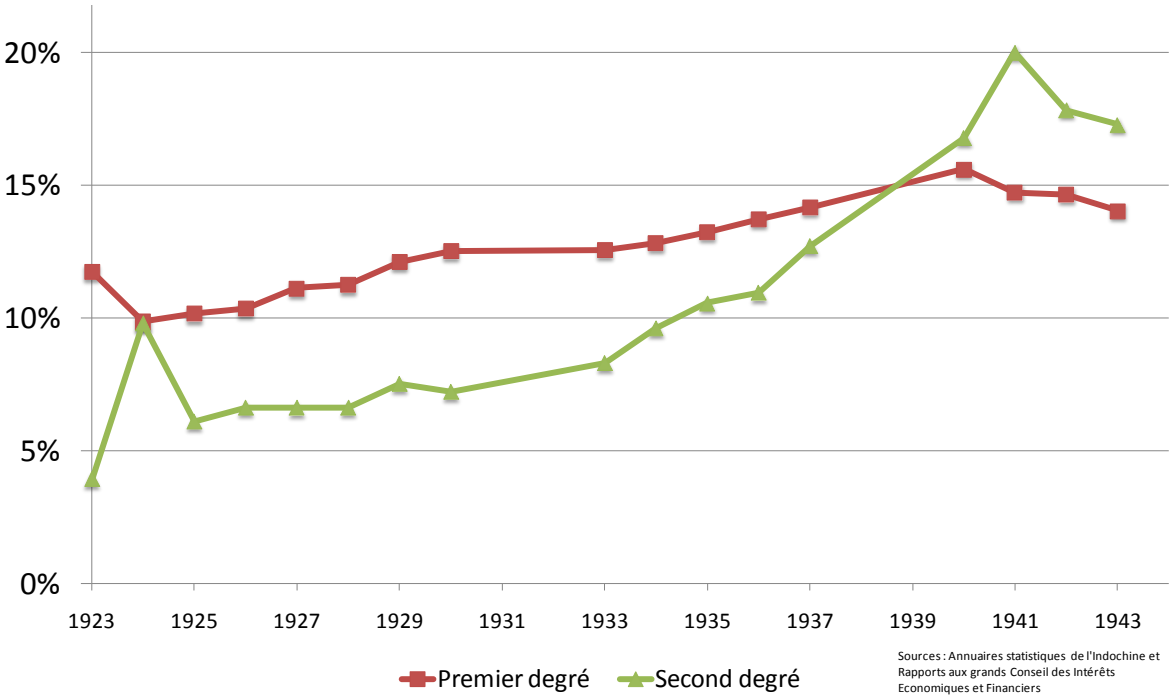


Figure 6. Pourcentage de filles dans l'enseignement public de 1923 à 1943

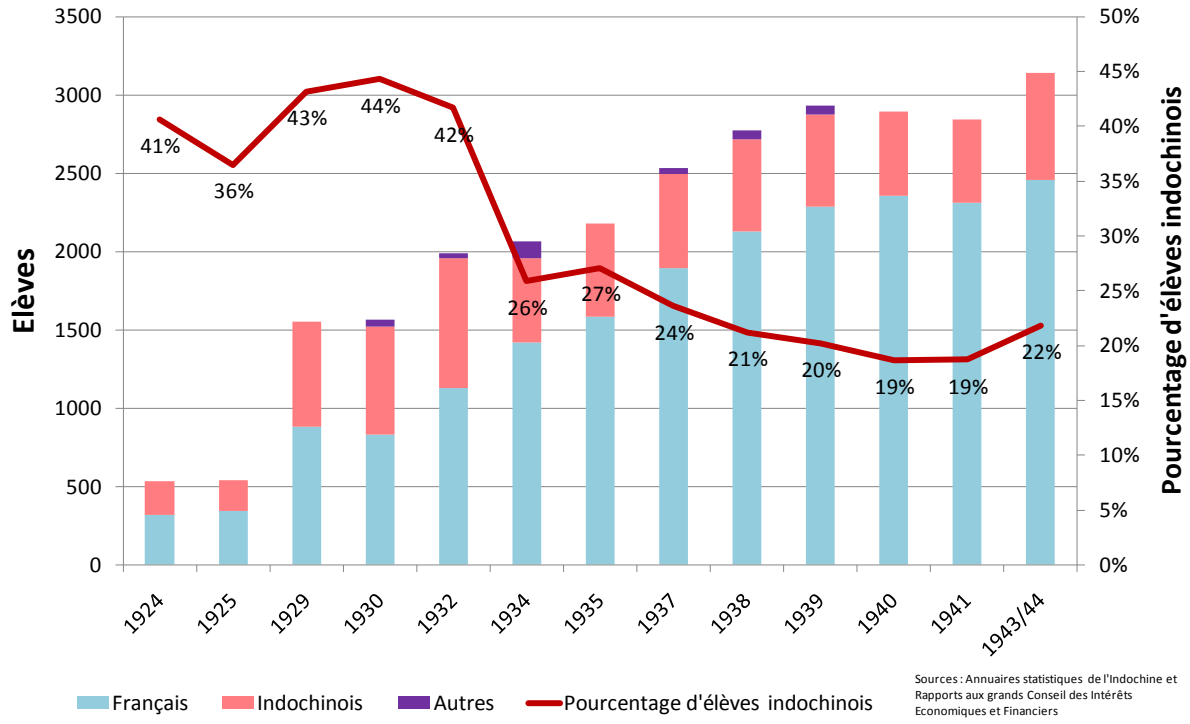


Alors qu'une stricte séparation des sexes règne en France jusqu'au années 1960, la coéducation est courante en Indochine dès le début du XX^{e} siècle, notamment dans le secondaire public français et franco-indigène. Cette mixité ne semble pas poser de problème, à part quelques grincements de dents quant à la proximité trop grande entre jeunes filles françaises et jeunes hommes vietnamiens. Les rapports officiels présentent la mixité sous un

aspect positif, sans faire allusion aux débats dont elle fait l'objet en métropole[597]. Francisque Vial, l'ancien directeur de l'Enseignement Secondaire, décrit dans son rapport de mission de 1939 les lycées français en Indochine et leurs 25% de filles sans commenter l'originalité de la situation[598]. Cette mixité paraît relever d'un simple pragmatisme, dû au manque de moyens qu'aurait nécessité la création d'établissements séparés. Il est possible que le faible nombre de filles instruites dans le secondaire mixte ait été jugé trop insuffisant pour faire débat. Il reste étonnant qu'une question aussi sensible en métropole ait été aussi banalisée en Indochine[599].

Egalement notable est la mixité ethnique des écoles, tant dans le primaire que dans le secondaire. Le taux d'élèves indochinois dans les lycées français, élevé au début du siècle (près de 50%), se stabilise autour de 20% mais leur nombre absolu reste globalement stable.

Figure 7. Effectifs des lycées français et répartition des élèves par origine de 1924 à 1944



Cette mixité ethnique est davantage contestée, même s'il s'agit plus de questions de fond sur l'opportunité d'offrir un enseignement intégralement français aux Indochinois que de craintes portant sur le mélange des élèves français et vietnamiens. La proportion importante de métis *légitimes*, enfants de notables français et de leurs épouses vietnamiennes (parfois issues de familles catholiques) a peut-être joué en faveur d'une relative neutralité. Francisque

[597] Dans le document intitulé « Le Service de l'Instruction Publique en Indochine », daté de 1930, le tableau des effectifs de l'enseignement français contient une rubrique intitulée « *Lycées coéducation* », ce qui semble indiquer une certaine officialisation de la mixité. HOÀNG THỊ TRỌ, « Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906) », *op. cit.*, p. 322.

[598] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 103.

[599] Cet aspect mériterait cependant une recherche dédiée.

Vial, parlant de la réussite remarquable des élèves du système français au Certificat d'Études Primaires, note que cette réussite

> est obtenue malgré le métissage souvent extraordinaire des effectifs ; des enfants de couleurs, de races, de langues, de mœurs incroyablement différentes se sont fondues dans l'étonnant creuset de l'école en un alliage homogène, aussi souple que résistant. [600]

Malgré le « *malgré* », sans doute inévitable compte tenu des *a priori* raciaux de l'époque, la description par Vial de cette « *vigoureuse et belle jeunesse* » laisse penser que ce *melting-pot* (« creuset ») à la française correspond à une réalité, fut-elle réduite aux quelques milliers d'élèves des écoles françaises. A la même époque, Phạm Duy Khiêm, professeur à Albert-Sarraut, interpelle les lycéens dans son discours de distribution des prix en 1937 :

> Vous avez ici l'avantage unique de rencontrer sur les mêmes bancs, dans les mêmes chaires, des représentants des deux sexes, et d'au moins deux races [...]. A chacun de vous il est permis, directement ou indirectement, de faire connaissance avec des pays autres que le sien, avec des âmes très différentes de la sienne. [...] A côté des différences de race ou d'éducation, vous saurez distinguer aussi les différences individuelles, souvent les plus importantes. [601]

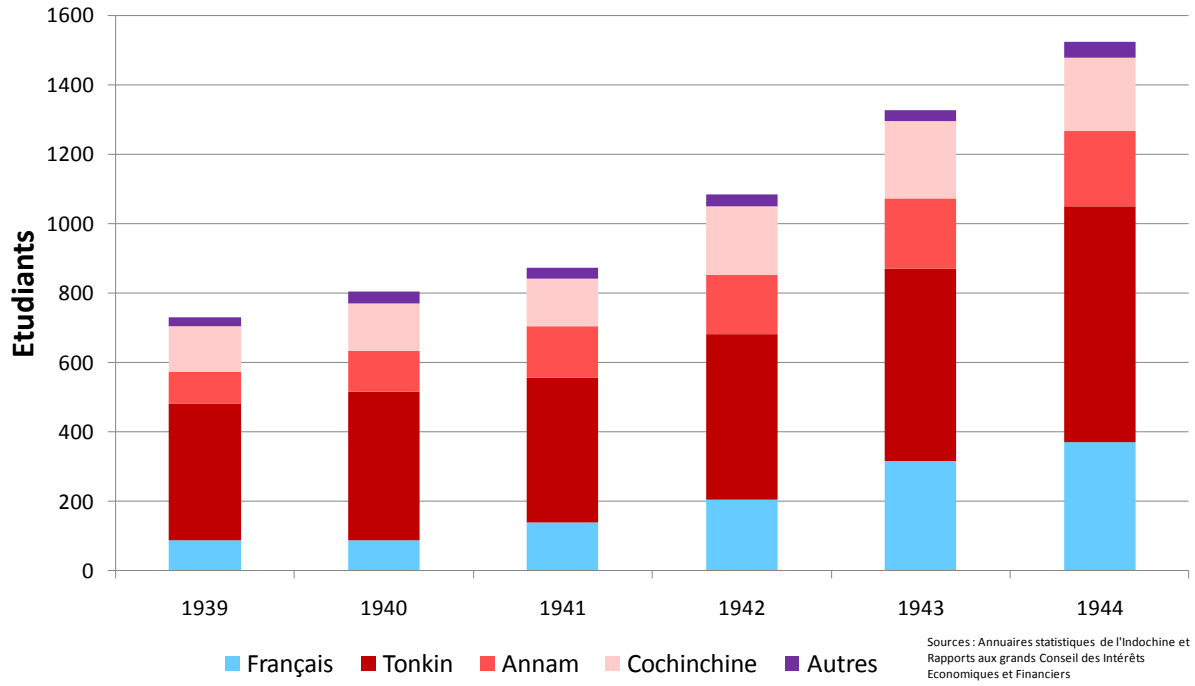
On doit remarquer l'accent mis par Khiêm sur l'importance des différences individuelles dans un contexte historique où est au contraire exalté l'essentialisme culturel et racial.

La question de la mixité ethnique ne se posera jamais dans l'enseignement supérieur, les Français étant toujours très minoritaires sauf durant la Seconde Guerre mondiale.

[600] Francisque VIAL, *Le problème humain de l'Indochine*, *op. cit.*, p. 136.

[601] PHẠM DUY KHIÊM, « Discours prononcé par M. PHAM-DUY-KHIÊM, professeur de 4e », *in* GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE et DIRECTION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (eds.), *Lycée Albert-Sarraut. Distribution solennelle des prix faite le vendredi 11 juin 1937*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin, 1937, p. 12.

Figure 8. Effectifs de l'Université de Hanoï et répartition des étudiants par origine de 1939 à 1944



Des innovations culturelles durables

L'enseignement colonial introduit des innovations culturelles durables qui ont un impact profond sur les sociétés de l'Indochine.

Sur le plan pédagogique, l'école primaire française constitue, selon Trịnh Văn Thảo, « *le fondement d'un système éducatif rationnel et moderne* »[602]. Ce système fait entrer à l'école les matières scientifiques et techniques, ouvre la culture littéraire et philosophique au-delà du cadre confucéen, et la culture artistique au-delà du cadre asiatique. Sur le plan social, l'instruction féminine – inconnue dans la tradition confucéenne – contribue à faire évoluer la place des femmes dans la société vietnamienne. L'enseignement visant les minorités ethniques, exclues jusque-là du système scolaire, et la modernisation des écoles de pagodes dans les pays de tradition bouddhiste sont des innovations remarquables.

Les élites sont complètement renouvelées. A partir des années 1920, les membres de l'intelligentsia indochinoise sont formés à la française et maîtrisent le français et le quốc ngữ. La plupart de membres de cette nouvelle élite, y compris parmi les opposants à la colonisation, passent par l'enseignement secondaire et supérieur français en Indochine ou en France. Ce sont eux qui font le Vietnam d'après 1945, quelque soit leur orientation politique. Un grand nombre de témoignages[603] ont été publiés au Vietnam depuis une vingtaine

[602] TRỊNH VĂN THẢO, « La « mission civilisatrice » en question. Le système éducatif indochinois (1862-1945) est-il un échec programmé ? », *op. cit.*, p. 70.

[603] Notre mémoire de DEA contient une bibliographie de ces mémoires. NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, « L'enseignement de la littérature française dans l'école franco-vietnamienne à l'époque coloniale », *op. cit.*

d'années par des anciens élèves des écoles françaises et franco-indigènes. Ces récits évoquent la vie scolaire, les professeurs – dont certains, tels Pierre Gourou[604] ou Hippolyte Le Breton[605], furent particulièrement remarquables – et la façon dont cet enseignement a marqué durablement leur existence.

Le principal héritage de l'enseignement colonial au Vietnam reste l'appropriation complète par les Vietnamiens du quốc ngữ. Formalisée au XVII[e] siècle, cette écriture n'avait guère dépassé les limites des « chrétientés »[606] : c'est son utilisation à des fins pédagogiques sous la colonisation qui permet sa diffusion dans le grand public, et sa relative simplicité d'apprentissage par rapport aux caractères chinois en fait un véhicule d'instruction privilégié. Son adoption généralisée permet l'émergence d'une presse[607] et d'une littérature nationale[608] vivante et multiple[609] qui ne doit plus rien au modèle chinois. En 1946, le gouvernement de Hồ Chí Minh fait de l'usage et de la diffusion du quốc ngữ une priorité nationale[610].

7.2. La légende noire

La « légende noire » de l'enseignement colonial est développée par les critiques et opposants à la colonisation. Au Congrès de Tours de 1920, Nguyễn Ái Quốc, qui ne s'appelle pas encore Hồ Chí Minh, dénonce à la tribune « *l'ignorance la plus noire* » dans laquelle les Français maintiennent les Indochinois[611]. En 1946, Phạm Văn Đồng[612], chef de la délégation vietnamienne à la Conférence de Fontainebleau, déclare[613] :

---

[604] Pierre Gourou (1900-1999), géographe célèbre, entre autres, pour ses travaux sur les paysans du Delta tonkinois. Il fut professeur au Lycée Albert-Sarraut, où il se lia avec Võ Nguyên Giáp qui devint son assistant de recherches.

[605] Hippolyte Le Breton (1881-) fut proviseur du Collège de Vinh (Quốc học Vinh) et plus tard professeur à Albert-Sarraut. Il est l'auteur d'études sur la préhistoire et l'archéologie dans le Nord Annam (*Le Vieux An-Tĩnh*). Vũ Ngọc Khánh, folkloriste de renom au Vietnam et ancien élève du Collège de Vinh, a témoigné de l'humanisme de Le Breton dans un ouvrage collectif fêtant les 90 ans d'existence de cette école dans VŨ NGỌC KHÁNH (ed.), *Le collège Quốc học Vinh – le lycée Huỳnh Thúc Kháng (1920- 2010)*, Nghê An, Département de la Communication et de l'Information de la province de Nghê An, 2010.

[606] Communautés villageoises catholiques.

[607] Le premier journal, le *Gia Định báo*, fut fondé en 1865. On a estimé à 490 le nombre de périodiques en quốc ngữ diffusés pendant la colonisation. John DEFRANCIS, *Colonialism and language policy in Viet Nam*, The Hague, Mouton, coll. « Contributions to the sociology of language ; 19. », 1977, p. 217.

[608] Le premier roman en quốc ngữ fut publié en 1925. Vingt ans plus tard, entre 400 et 500 romans étaient disponibles. *Ibid.*

[609] Au total, ce sont environ 10.000 titres, tous genres confondus, qui sont publiés entre 1923 et 1944. David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945, op. cit.*, p. 49.

[610] John DEFRANCIS, *Colonialism and language policy in Viet Nam*, *op. cit.*, p. 237.

[611] HỒ CHÍ MINH, *Ecrits (1920-1969)*, Hanoi, Editions en Langues Etrangères, 1971, p. 11.

[612] Premier Ministre de la République démocratique du Vietnam de 1955 à 1976. Voir la notice biographique de Phạm Văn Đồng dans l'Annexe 5.

[613] Le discours doit être replacé dans le contexte des négociations entre la France et le Viêtnam en 1946. Dans ce discours, Phạm Văn Đồng se sert de cette présentation négative pour mettre en évidence les besoins du Viêtnam en matière de compétences techniques et scientifique, et pour appeler la France (« *Nous avons besoins d'être*

> On a créé, certes, pendant quatre-vingts ans, et pour vingt millions d'habitants, quelques milliers d'écoles primaires, trois ou quatre établissements secondaires et une demi-douzaine d'écoles dites supérieures. [...] La diffusion de l'instruction publique au Vietnam, en ces quatre-vingts ans, est restée telle qu'à ce jour plus de 90% de la population est encore illettrée. Quand on dit instruction publique, on abuse des mots. En effet, comment peut-on appeler instruction publique un système de bourrage de crâne dont le but est d'adapter l'enseignement, quantitativement et qualitativement, aux besoins mesquins de la colonisation ? [614]

Le principal grief est bien l'insuffisance des efforts coloniaux. Outre l'illettrisme, un million d'élèves sur 12 millions d'enfants scolarisables[615] ne représente que 8% de cette population, à rapprocher du taux de 17% qui était celui de la métropole au début de la III[e] République[616]. La multiplication des cycles et des diplômes constituent autant d'obstacles à la progression scolaire des élèves[617]. En 1943, un enfant sur dix passe dans le primaire, un sur cent passe dans le primaire supérieur, et moins de deux sur mille atteignent l'enseignement secondaire et supérieur[618]. Un jeune Indochinois fréquentant une école de village n'a donc qu'une chance très théorique d'acquérir une éducation de haut niveau. Le graphique suivant illustre l'importance des différents ordres d'enseignement en termes d'effectifs d'élèves en 1943.

---

aidés ») à coopérer en envoyant ses chercheurs et ses techniciens, alors que la situation des Français à Hanoi reste extrêmement délicate.

[614] PHẠM VĂN ĐỒNG, « Les rapports culturels entre la France et le Viet-Nam, Discours prononcé le 6 mai 1946 à la Cité universitaire à Paris », *La Pensée*, n° 8, Juillet 1946.

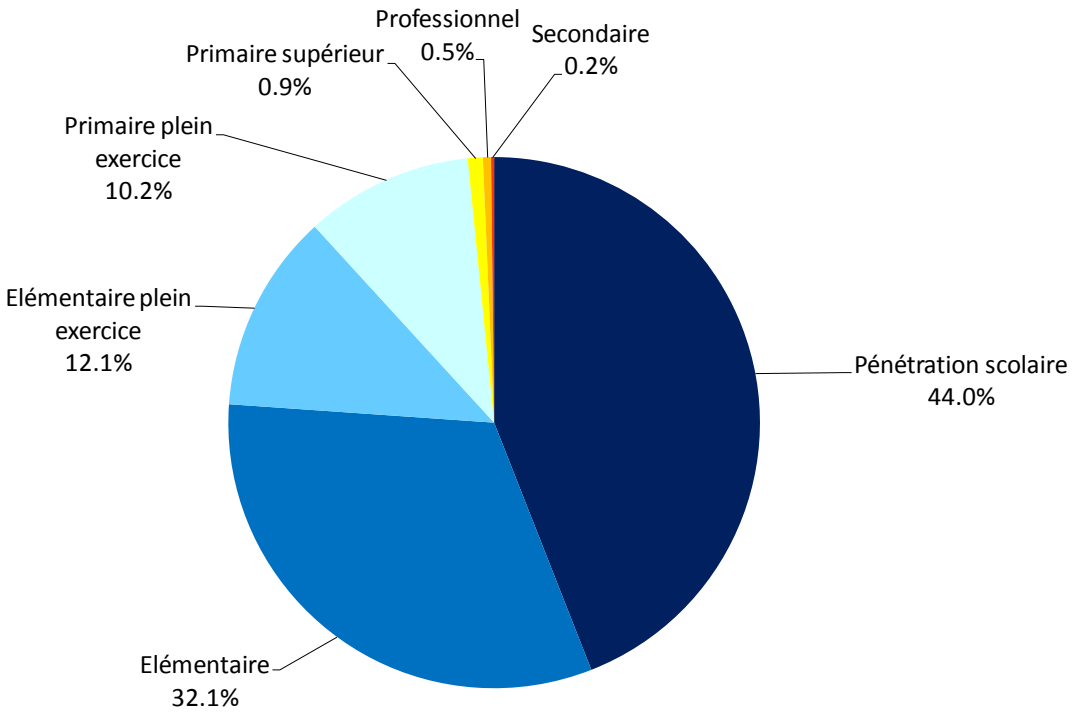
[615] Classe d'âge allant de 0 à 19 ans. Nous nous basons sur des estimations par modélisation de la démographie vietnamienne. Max BANENS, *Vietnam, a reconstitution of its 20th century population history*, Asian Historical Statistics COE Project, Institute of Economic Research, Hitotsubashi University, Tokyo, 2000, p. 46.

[616] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 66.

[617] NGUYỄN Q. THẮNG, *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam [Concours et Education au Vietnam]*, *op. cit.*, p. 179. Ces travaux, ainsi que ceux de Phan Trọng Báu, recoupent sur ce point les témoignages des anciens élèves du système franco-vietnamien, tels que ceux de Dương Thiệu Tống et Vũ Ngọc Khánh.

[618] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11*, *op. cit.*

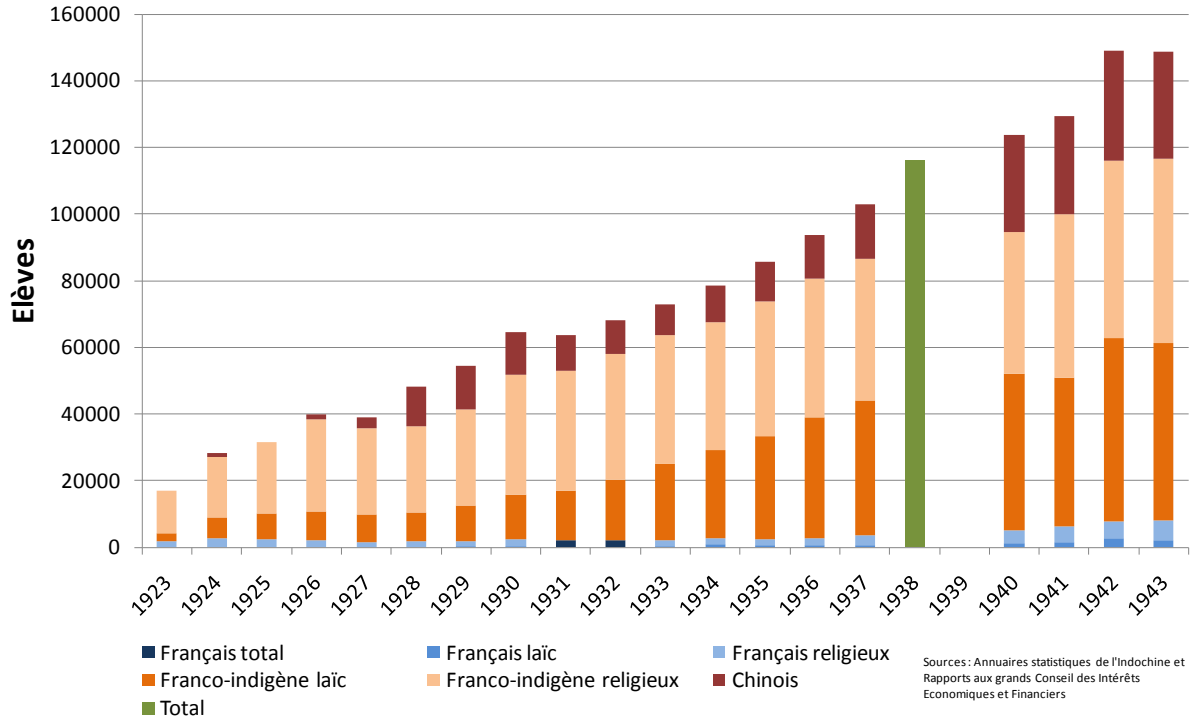
Figure 9. Effectifs de l'enseignement public franco-indigène en 1943



L'enseignement des filles, si elle est un progrès par rapport à l'école traditionnelle, ne touche qu'une partie encore plus faible de la population scolarisable : les filles représentent 14% des effectifs de l'enseignement public en 1943[619]. En conséquence, les Indochinois se reportent sur les écoles privées, qui finissent par scolariser 150.000 élèves en 1943. On peut noter l'évolution quasi-linéaire de l'enseignement privé sur le graphique suivant.

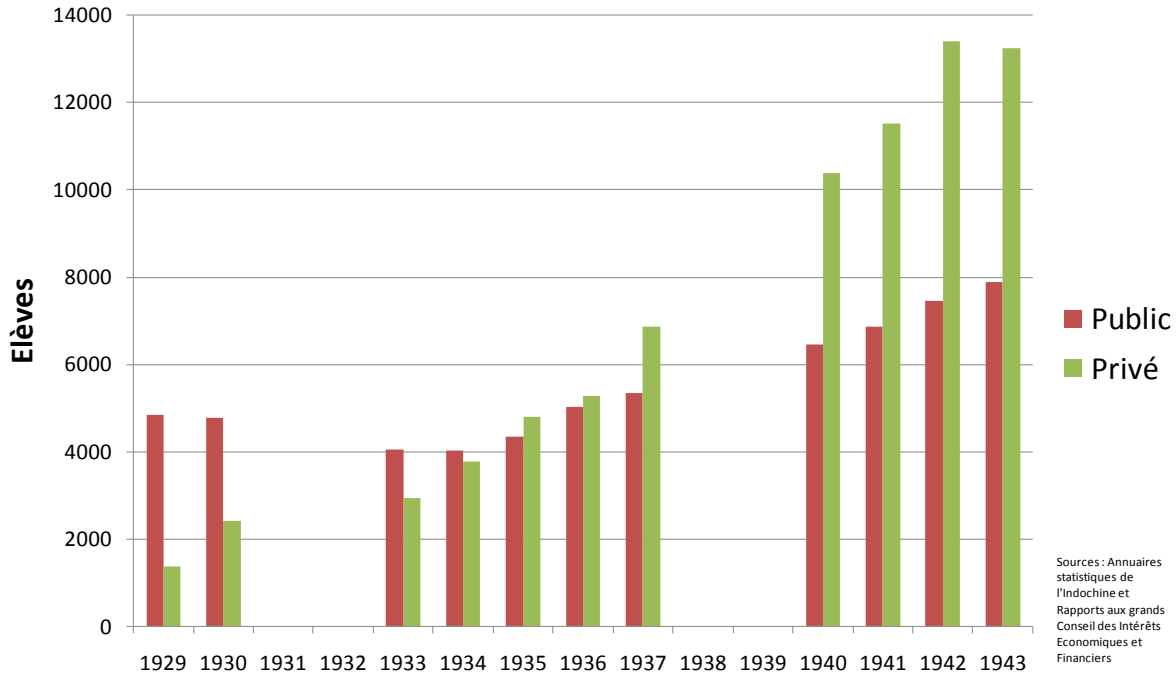
[619] *Ibid.*

Figure 10. Effectifs totaux de l'enseignement privé de 1923 à 1943



A partir du milieu des années 1930, le nombre d'élèves inscrits dans le primaire supérieur ou le secondaire privé dépasse celui de ceux inscrits dans les classes de même type dans le public, comme on peut le voir sur le graphique suivant.

Figure 11. Effectifs du primaire supérieur et du secondaire dans le public et le privé de 1929 à 1943



Les gouvernements de l'indépendance mettront en place des programmes massifs d'alphabétisation qui réaliseront en quelques années ce que quatre-vingt ans de présence française n'avaient pu réussir[620].

Le second reproche adressé à la France colonisatrice est d'avoir subordonné l'enseignement aux besoins économiques et aux contraintes politiques de la colonisation. Pierre Gourou, en 1931, définit trois possibilités d'adaptation de l'enseignement :

> l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations tels qu'elles les conçoivent, ou bien tels que la puissance colonisatrice les conçoit ; ce peut être l'adaptation aux seuls intérêts de la puissance colonisatrice.[621]

Ce sont surtout les deuxième et troisième manières qui sont appliquées, et le consensus colonial se fige sur le concept des « *barres parallèles* » entre lesquelles il s'agit de maintenir la jeunesse indochinoise[622] : un enseignement « *court, fonctionnel et utilitaire* »[623] suffisamment développé pour former de bons auxiliaires, et intellectuellement plafonné pour ne pas causer de problèmes politiques. Il n'est jamais question pour les autorités coloniales de former autre chose que des subalternes[624], les postes de responsabilité étant réservés aux Français. La colonisation crée une bourgeoisie de petits fonctionnaires, auxquels s'ajoutent des fonctionnaires mieux gradés, des propriétaires terriens et une poignée d'intellectuels[625]. La sous-industrialisation relève d'une politique volontaire : il ne faut surtout pas créer d'entreprises susceptibles de concurrencer les entreprises françaises. La France maintient en Indochine un artisanat et une économie locale vivaces[626] mais peu demandeurs d'emplois qualifiés. En dépit des critiques de certains économistes et industriels, qui envisagent un avenir où l'Indochine se développe par et pour elle-même, et où la France remet certains leviers de commande aux autochtones, cette politique n'est jamais remise en question. On se contente de former des contremaîtres plutôt que des ingénieurs, et la Faculté des Sciences n'ouvre qu'en 1942.

Les contraintes politiques sont bien sûr un facteur majeur dans la politique de malthusianisme scolaire. David Marr estime que l'intelligentsia vietnamienne compte environ 10.000 personnes à la fin des années 1930[627]. Ce « *mince rideau d'intellectuels* »[628], comme

---

[620] John DeFRANCIS, *Colonialism and language policy in Viet Nam*, *op. cit.*, p. 240.

[621] Antoine LÉON, *Colonisation, enseignement et éducation*, *op. cit.*, p. 50.

[622] TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 89.

[623] *Ibid.*, p. 110.

[624] Seule la Faculté de Médecine sembla faire exception à la règle.

[625] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 218.

[626] Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, *op. cit.*, p. 102‑113.

[627] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, *op. cit.*, p. 26.

[628] Ministre des Colonies, Reynaud note après un voyage officiel en Indochine l'absence d'une véritable classe moyenne. Paul REYNAUD, « Le Voyage d'Études du Ministre des Colonies en Indochine », *La Revue du Pacifique*, 15 Janvier 1932, pp. 9‑21.

l'appelait Paul Reynaud, donne du fil à retordre aux autorités coloniales et met en lumière la contradiction fondamentale de la colonisation française en Indochine : la volonté souvent sincère de mettre en œuvre la mission civilisatrice et la crainte de voir cette dernière armer moralement les peuples colonisés. C'est dans les débats sur la nécessité et les limites des enseignements secondaire et supérieur que cette crainte se manifeste le plus violemment.

7.3. L'enseignement secondaire au cœur des contradictions coloniales

Au tournant du XX^{e} siècle, les nouvelles élites indochinoises, soucieuses d'entrer dans l'ère moderne, cherchent à profiter des bienfaits de la mission civilisatrice, tant promis par les Français. L'accès à l'éducation, et en particulier à la prestigieuse éducation secondaire et à la non moins fameuse université française, est une demande importante de ces élites, mais la réponse qu'ils reçoivent n'est pas à la hauteur de leurs espérances. Les élèves envoyés en France en revinrent avec l'idée que les valeurs qui ont cours en métropole sont dévaluées dans leur propre pays. On les vouvoyait en France, on les tutoie en Indochine. Quand les collèges et lycées français d'Indochine s'ouvrent aux élites locales, ces places déjà chères semblent de trop aux colons et aux autorités. Les politiques d'association, puis d'adaptation, en créant un enseignement franco-indigène plus adapté aux cultures locales, cherche à séparer les élèves français des élèves indochinois et à protéger ces derniers d'influences néfastes. Le résultat est mitigé. Non seulement une partie des élèves indochinois continuent malgré tout dans le système secondaire français, mais les écoles franco-indigènes participent en masse aux révoltes scolaires des années 1920. L'Université Indochinoise, quant à elle, a surtout une valeur symbolique, et on la ferme complètement ou partiellement dès que la situation politique se tend : elle ne mérite vraiment son nom qu'en 1942, quand le régime colonial est forcé de choisir le moindre mal dans la lutte d'influence qui l'oppose aux japonais.

Les élèves du secondaire prennent conscience de l'absurdité d'une éducation qui fait l'éloge de la liberté individuelle et de l'esprit critique, alors même que sont réprimées les manifestations de cette liberté et de cet esprit. Toute contestation du système est attribuée aux effets d'un déclassement, d'un déracinement et d'un déséquilibre physiologique et moral causé par l'absorption brutale de la grande culture française par des cerveaux trop étroits.

En 1923, le Gouverneur de la Cochinchine Maurice Cognacq avait convoqué Nguyễn An Ninh dans son bureau pour lui signifier « *Des intellectuels, nous n'en voulons pas* ». Ninh, qui reproduisait dans chaque numéro de *La Cloche Fêlée*, puis de *L'Annam*, des extraits en caractères gras de la *Déclaration des droits de l'Homme de 1791*, des articles des constitutions de 1793 et de l'an III, suivis du *Manifeste communiste* de Marx et Engels[629], rapporta bien sûr l'incident[630], tellement symbolique des contradictions de cette colonisation

[629] Pierre BROCHEUX, *L'intelligentsia vietnamienne en quête d'une utopie révolutionnaire*, Université d'Adelaïde, août 2006.

[630] NGUYỄN AN NINH, *La Clôche Fêlée*, 7 Janvier 1924.

civilisatrice, où les valeurs de la Révolution Française étaient mises au service d'une domination qui ne douta jamais d'elle-même, et ce jusqu'à la fin.

Les élèves qui sortent du haut de la pyramide scolaire ont été au premier rang pour apprécier ces contradictions. Une partie de cette génération, que Trịnh Văn Thảo appelle la « Génération de 1925 »[631], part grossir les rangs de tous ceux, nationalistes, communistes, trotskystes, qui ne se contentent plus d'un simple réformisme colonial et mobilisent dans leur lutte les compétences et les savoirs acquis dans les lycées et facultés.

Pourtant, comme nous le verrons dans la seconde partie, cet enseignement ne perd pas son prestige auprès des élites vietnamiennes, cambodgiennes et laotiennes. Quand l'influence politique et militaire de la France recule, ces élites continent à envoyer leurs enfants dans les lycées français, et c'est ce paradoxe apparent qui est l'objet de la suite de notre travail.

[631] TRỊNH VĂN THẢO, *Viêtnam, du Confucianisme au Communisme*, *op. cit.*, p. 16.

Chapitre 2 : De la mission civilisatrice à la Mission culturelle

1. Une ère nouvelle

Durant la Seconde Guerre mondiale, les pays de l'Indochine entrent dans une ère nouvelle. Alors que la colonisation française les avait relativement isolés politiquement et économiquement, ils sont plongés brutalement au cœur des grands bouleversements géopolitiques du XX^{e} siècle : montée des nationalismes, superpuissance des États-Unis et de l'Union Soviétique, perte d'influence des nations européennes. Vietnamiens, Cambodgiens, Laotiens et Français d'Indochine se retrouvent dans un monde où les équilibres anciens n'ont plus cours, et où se construisent dans le chaos et l'incertitude de nouveaux rapports de force.

Le paradigme colonial, selon lequel la colonisation d'un peuple par un autre est un fait somme toute naturel devient caduc au regard de l'histoire. Il y a un *avant* et un *après* le 9 mars 1945. Les Français mettront du temps à l'accepter : la politique française, en permanent « *déphasage colonial* »[1], aura du mal à se libérer d'une vision du monde fixée au début du XX^{e} siècle.

Jusqu'en 1945, rares sont les Français à envisager que la présence de la France en Indochine soit autre chose que légitime. On persiste à voir dans l'indigène nationaliste une anomalie de l'histoire, ce fameux *déclassé*, cet enfiévré qui revendique par aigreur et ingratitude. Certes, on s'accorde à reconnaître à la colonisation des erreurs, voire quelques tares que l'on se promet de résoudre : absence de représentation indigène, sous-industrialisation, administration envahissante… Mais le grand récit colonial n'est pas censé se terminer en 1945 : il doit se poursuivre longtemps, vers ce futur mythique décrit par Albert Sarraut et tant d'autres, où l'occidental aura enfin « *dégagé patiemment* » la « *valeur d'humanité des races attardées* »[2] et leur accordera une certaine autonomie, sous l'aile bienveillante de la mère-patrie. La France croit encore en sa Mission civilisatrice.

Le choc de 1945 est rude. Les Français se réveillent le 9 mars face à des *Vietnamiens* et non plus face à des *Annamites* ou à des *indigènes*, qui se pensent leurs égaux et pour qui l'indépendance est une réalité. Interrogeant en avril 1945 des Français évacués en Chine, l'officier de l'OSS Archimedes Patti note leur complète incompréhension des évènements en cours : militaires et colons considèrent les Vietnamiens comme incapables de toute

[1] Christopher E. GOSCHA, « « Qu'as-tu appris à la guerre ? » Paul Mus en quête de l'humain… », *in L'Espace d'un regard : Paul Mus et l'Asie (1902–1969)*, Paris, Les Indes Savantes, 2006, pp. 273‑294.

[2] Albert SARRAUT, *Grandeur et servitude coloniale*, *op. cit.*, p. 274.

responsabilité politique et ne voient toujours dans les nationalistes que des « *agitateurs dont devra s'occuper la Sûreté ou l'Armée* »[3].

Mais, sous la pression des faits et des acteurs mondiaux, les Français révisent dans l'urgence leur vision des relations entre la France et ses anciens « protégés ». Inventeurs de la « mission civilisatrice », ils doivent adapter ce crédo républicain au monde nouveau qui se met en place sans leur consentement, et se résoudre à en modifier les objectifs.

2. L'épreuve de la réalité vietnamienne : 1945-1946

2.1. Repenser l'Empire

Dans son appel du 18 juin 1940, de Gaulle affirme que la France « *a un vaste Empire derrière elle* »[4] qui lui permettra de continuer la lutte. Cette « mystique de l'Empire » qui se crée autour du gaullisme[5] est partagée par Vichy : les deux camps utilisent la « *Plus Grande France* » dans leur propagande. Il faut accréditer l'idée que la France, meurtrie en Métropole, continue de briller Outre-mer.

La réforme du système colonial ne s'impose dans le discours gaulliste que progressivement, quand il s'agit de répondre à l'anticolonialisme de Roosevelt[6]. Partisan d'une mise sous tutelle des colonies, le président américain publie avec Churchill en 1941 la Charte de l'Atlantique, qui inclut le respect du « *droit des peuples à choisir la forme du gouvernement sous laquelle ils souhaitent vivre* ». Sa visite au Maroc en 1943 le convainc des échecs de la colonisation française en matière d'illettrisme et il qualifie même en privé l'Empire français d'« *outrage* ». Début 1944, Roosevelt déclare que « *la France a trait* [l'Indochine] *pendant 100 ans. Les peuples d'Indochine méritent mieux que cela* »[7]. Les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la France Libre sont contraints de faire des concessions aux nationalismes indigènes[8].

Une fois l'Outre-mer (sans l'Indochine) rallié à de Gaulle en juillet 1943, le Comité français de la Libération nationale aborde la question de la réforme coloniale. Sur le plan social, le gouverneur de l'Afrique-Équatoriale française (AEF) Félix Eboué émet l'idée d'une « *nouvelle politique indigène* » incluant la reconnaissance des traditions locales et la promotion des élites. Sur le plan institutionnel, Henri Laurentie, directeur des Affaires

[3] Archimedes L. A. PATTI, *Why Viet Nam?: Prelude to America's albatross*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1980, p. 90.

[4] Charles de GAULLE, *Mémoires de guerre. Volume 1. L'appel 1940-1942*, Paris, Plon, 1954, p. 267.

[5] Andrew SHENNAN, *Rethinking France: plans for renewal, 1940-1946*, Oxford University Press, 1989, p. 141.

[6] Martin SHIPWAY, *The road to war: France and Vietnam, 1944-1947*, New York/Oxford, Berghahn Books, 2003, p. 15.

[7] Irwin M. WALL, *The United States and the Making of Postwar France, 1945-1954*, Cambridge University Press, 2002, p. 29.

[8] Martin SHIPWAY, *The road to war*, *op. cit.*, p. 20.

politiques au Commissariat aux Colonies, veut rationaliser les institutions coloniales et conçoit un fédéralisme alliant maintien de la souveraineté française et reconnaissance d'une « *personnalité politique* » aux territoires d'Outre-mer, assorti de libertés administratives, politiques et économiques[9]. Le 8 décembre 1943, de Gaulle promet pour l'Indochine « *un statut politique nouveau où, dans le cadre de l'organisation fédérale, les libertés des divers pays de l'Union seront étendues et consacrées* »[10].

Début 1944, la Conférence de Brazzaville, qui réunit les administrateurs de l'Afrique Noire française, recommande une réforme du système colonial tout en en posant les limites[11]. Dans son discours d'ouverture, De Gaulle affirme que si « *les Français ont pénétré, pacifié, ouvert au monde, une grande partie de* [l'] *Afrique Noire* », c'est « *à l'appel d'une vocation civilisatrice vieille de beaucoup de centaines d'années* »[12]. Des évolutions sont proposées, concernant l'accès à l'emploi des indigènes, le statut de la femme, le code de l'indigénat, la représentation indigène et l'industrialisation. En matière d'enseignement, les recommandations précisent qu'il doit se dérouler en français, selon le modèle assimilationniste[13]. La Conférence insiste sur le fait que « *le pouvoir politique de la France s'exerce avec précision et rigueur sur toutes les terres de son Empire* » et qu'une Assemblée fédérale devra « *affirmer et garantir l'unité politique infrangible du monde français* ». La Conférence se solde par des avancées réelles assorties d'un rappel à l'ordre :

> Les fins de l'œuvre de civilisation accomplie par la France dans les colonies écartent toute idée d'autonomie, toute possibilité d'évolution hors du bloc français de l'Empire; la constitution éventuelle, même lointaine, de self-governments dans les colonies est à écarter. [14]

En 1944, la souveraineté française sur son Empire est considérée comme intangible. Deux envoyés du Gouvernement Provisoire aux États-Unis, l'administrateur colonial Jean de la Roche et l'homme d'affaires Gaston Rueff[15], explicitent la position française sur l'Indochine dans plusieurs articles destinés à l'opinion américaine[16]. En octobre 1944, Rueff explique la situation aux lecteurs de l'influente revue américaine *Foreign Affairs* :

---

[9] *Ibid.*, p. 26‑28.

[10] Charles de GAULLE, *Mémoires de guerre. Volume 2. L'Unité 1942-1944*, Paris, Plon, 1954, p. 609.

[11] Xavier YACONO, *Les étapes de la décolonisation française*, Collection Que-sais-je ? P.U.F., 1991, p. 54‑57.

[12] Charles de GAULLE, *Discours du 30 janvier 1944, Introduction de la Conférence de Brazzaville*, Brazzaville, 1944.

[13] La Conférence de Brazzaville porte d'abord sur l'Afrique Noire. En matière d'enseignement, les situations spécifiques de l'Afrique du Nord et de l'Indochine ne sont pas évoquées.

[14] Charles de GAULLE, *Recommandations de la Conférence de Brazzaville (6 février 1944)*, Brazzaville, 1944.

[15] Gaston Rueff est un industriel et homme d'affaire saigonnais, de père juif et de mère indienne. Pendant la guerre, il a été forcé par les lois antijuives promulgées en Indochine d'abandonner la direction de ses sociétés. Catherine HODEIR, « Le Comité central des groupements professionnels coloniaux, forteresse et pépinière du grand patronat colonial ? », *in* Hervé JOLY (ed.), *Les comités d'organisation et l'économie dirigée du régime de Vichy, Actes du colloque international, 3-4 avril 2003*, Caen, Centre de recherche d'histoire quantitative, 2004, p. 184.

[16] David G. MARR, *Vietnam 1945*, *op. cit.*, p. 292‑293.

> L'homme blanc a perdu la face à travers toute l'Asie durant ces dernières années, et la France en Indochine ne fait pas exception. Dans le passé, la domination de l'homme blanc reposait largement sur le « prestige », et ce prestige devra être restauré si les Français doivent poursuivre leur politique d'éducation des indigènes et l'accélération de leur avancement culturel, politique et économique.[17]

On note ici à la fois le souci de « restauration » et la place accordée à l'éducation dans ce processus. Rueff conclut :

> L'indépendance ne peut être accordée à l'Indochine dans l'état présent de son développement. La France devra continuer sa tutelle mais devra changer certaines de ses politiques, notamment sa politique économique. […] Le mécanisme décrit permettrait aux peuples indochinois de progresser avec constance dans la direction d'une indépendance économique et sociale et leur assurerait d'atteindre finalement leur but ultime, le *self-government*.[18]

Cette position pourtant très modérée est mal reçue à Paris où certains ne croient pas aux recommandations jugées trop libérales de la Conférence de Brazzaville[19]. Pourtant, c'est bien l'Indochine qui est choisie par le Gouvernement Provisoire comme premier terrain d'expérience pour une nouvelle politique coloniale[20].

Le 24 mars 1945, le Gouvernement Provisoire publie une déclaration qui définit son futur statut et officialise les concepts d'Union Française et de Fédération Indochinoise. Le terme d'*union* évite de sous-entendre une égalité de statut entre la France et ses territoires d'Outre-mer[21]. Quant au terme de *fédération*, il impose des limites à la souveraineté des états fédérés : notamment, ceux-ci ne disposent pas d'une « *personnalité extérieure* », réservée à l'organe central. Les Français rappeleront à leurs interlocuteurs vietnamiens la nuance subtile entre *fédération* et *confédération*…[22]

La Fédération Indochinoise doit jouir d'une « *liberté propre* » et est composée de « *cinq pays* […] *qui se distinguent entre eux par la civilisation, la race et les traditions* » et qui « *garderont leur caractère propre à l'intérieur de la Fédération* »[23]. Tous les Indochinois seront à la fois citoyens indochinois et de l'Union française et bénéficieront des « *libertés démocratiques* ». Il n'est cependant question ni d'indépendance, ni d'auto-détermination, ni de réunification du Vietnam. Les conditions de la participation de la Fédération à l'Union française seront définies par une Assemblée constituante. L'économie, la défense et la diplomatie relèveront du niveau fédéral, présidé par un gouverneur général et encadré par

[17] Gaston RUEFF, « The future of French Indo-China », *Foreign Affairs*, vol. 23, n° 1, Octobre 1944, p. 143.

[18] *Ibid.*, p. 145.

[19] David G. MARR, *Vietnam 1945*, *op. cit.*, p. 330.

[20] *Ibid.*, p. 329.

[21] Martin SHIPWAY, *The road to war*, *op. cit.*, p. 52.

[22] Direction Asie-Océanie, *Note du service juridique pour M. Baudet. Négociation franco-vietnamiennes*, in Ministère des Affaires Etrangères - Commission de publication des documents diplomatiques français (dir.) *Documents diplomatiques français. 1946 - Tome II (1er juillet-31 décembre)*, P.I.E. Peter Lang, 2004, p. 77-81.

[23] GOUVERNEMENT PROVISOIRE DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, « Déclaration du 24 mars 1945 - Organisation des pouvoirs publics au Viet Nam », *Journal officiel de la République française*, 25 Mars 1945, p. 1601.

l'Union française. En matière d'enseignement, la volonté de mieux faire accéder les populations à l'éducation est liée à l'affirmation de la souveraineté française :

> Le progrès social et culturel sera poursuivi et accéléré dans le même sens que le progrès politique et administratif. L'Union française prendra les mesures nécessaires pour rendre l'enseignement primaire obligatoire et effectif et pour développer les enseignements secondaires et supérieurs. L'étude de la langue et de la pensée locales y sera étroitement associée à la culture française.[24]

Selon un de ses rédacteurs, le Ministre des Colonies Paul Giacobbi, cette déclaration prend acte de l'évolution de l'état d'esprit des populations indigènes depuis 1939 et démontre la volonté réformatrice des nouvelles autorités[25]. Mais les évènements en cours en Indochine ont déjà rendu cette déclaration obsolète. Comme le dira Philippe Devillers, « *le retard n'était pas de quelques semaines, il était de près de quinze ans* »[26]. La déclaration est même en retrait par rapport aux réformes de l'Amiral Decoux : sur le plan culturel, l'administration vichyste s'efforçait déjà d'associer cultures locales et culture française. Surtout, la déclaration évoque une simple autonomie économique, alors que l'indépendance du Vietnam a été proclamée quelques jours plus tôt par Bảo Đại. Pierre Messmer, Commissaire de la République parachuté en août 1945 et prisonnier du Việt-Minh pendant deux mois, constate sur place l'irréversibilité de la situation :

> Il a suffi de quelques semaines pour effacer soixante ans de colonisation française dont l'empreinte me semble n'avoir été ni profonde ni solide [...]. Sur le terrain, une chose est certaine, la déclaration gouvernementale du 24 mars 1945 qui définit la nouvelle politique française est complètement dépassée.[27]

Cet irréalisme politique n'empêche pas la déclaration du 24 mars de servir de base à la politique française en Indochine pendant plusieurs années[28].

2.2. Le Vietnam sans la France

Alors que les Français pensent retrouver leur Empire dans l'état où ils l'ont laissé, la Guerre du Pacifique fait entrer le Vietnam sur la scène internationale. La Chine et le Japon, qui convoitent tous deux l'Indochine, font entrevoir l'indépendance aux groupes nationalistes et religieux vietnamiens[29]. Les Japonais disputent aux Français « les cœurs et les esprits » des Vietnamiens, Laotiens et Cambodgiens via une intense propagande. Après le coup de force du 9 mars 1945, ils tentent de légitimer leur action en mettant à la tête du pays l'Empereur Bảo

[24] *Ibid.*

[25] Andrew SHENNAN, *Rethinking France*, *op. cit.*, p. 152.

[26] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 145.

[27] Pierre MESSMER, *Après tant de batailles: mémoires*, A. Michel, 1992, p. 157.

[28] David G. MARR, *Vietnam 1945*, *op. cit.*, p. 328.

[29] Parmi ces partis, il faut citer le Việt Nam Quốc Dân Đảng (le VNQDĐ, qui avait organisé la mutinerie de Yên Bái en 1930, maintenant allié aux Chinois et le Đại Việt Quốc dân đảng (allié aux Japonais). Les principales sectes religieuses sont le Cao Đài (syncrétique) et le Hòa Hảo (bouddhiste).

Đại, à qui ils font proclamer le 11 mars 1945 que le Vietnam « *reprend ses droits à l'indépendance* ».

Le Vietnam fait ses premiers pas d'État indépendant sous la tutelle japonaise[30]. Un historien et pédagogue respecté, Trần Trọng Kim, est nommé chef d'un gouvernement constitué d'hommes « *de talent et de vertu* » (*tài đức*), issu dans leur majorité des écoles françaises. Ce gouvernement ne dure que quatre mois, mais son travail a des conséquences culturelles majeures. Non seulement il crée le néologisme *vietnamien* pour désigner les habitants d'un pays pas encore réunifié, mais il enclenche le processus de vietnamisation : remplacement des chefs de services français par des Vietnamiens, adoption du *quốc ngữ* pour les textes officiels, remplacement des noms français de régions, de villes et de rues (Paul Bert, Jules Ferry…) par des noms vietnamiens, campagne « *Eliminons les symboles de notre humiliation* » au cours de laquelle sont détruites des statues érigées par les Français... L'EFEO est renommée École d'Extrême-Orient et l'un des derniers actes du gouvernement sera de nommer un vietnamien à sa tête, le 18 août 1945[31]. Le polytechnicien Hoàng Xuân Hãn[32], Ministre de l'Éducation, est convaincu qu'une libération culturelle est un préalable à l'indépendance politique[33]. Il dira plus tard que « *le peuple ne peut acquérir ce sentiment national d'abord,* […] *d'esprit scientifique que s'il possède un langage scientifique* », reconnaissant que « *chez nous, on ne pouvait exprimer d'une manière claire, précise, puis d'une manière moderne les choses* ». En 1942, il publie en *quốc ngữ* une *Terminologie scientifique pour les sciences fondamentales* (*Danh từ Khoa học*). En tant que ministre, il entreprend une réforme du système éducatif[34] dont la première étape est de faire du *quốc ngữ* le principal véhicule de l'instruction, le français devenant une simple langue vivante comme le japonais et l'anglais[35]. Des examens en vietnamien sont organisés en juin 1945 pour le primaire et la vietnamisation du secondaire est envisagée. Hoàng Xuân Hãn travaille à l'organisation d'un enseignement vietnamien et à une refonte complète des programmes, mais il n'aura pas le temps de mener à terme ce projet, qui servira néanmoins de base aux réformes des gouvernements indépendants du Nord et du Sud[36].

[30] Cette indépendance est très symbolique. Elle est limitée à l'Annam et au Tonkin, la Cochinchine étant administrée directement par un gouverneur japonais. Les Japonais ont aussi le contrôle de la police, de la justice, des finances, de la jeunesse et les sports et de l'information. VŨ NGỰ CHIÊU, « The Other Side of the 1945 Vietnamese Revolution: The Empire of Viet-Nam (March-August 1945) », *The Journal of Asian Studies*, vol. 45, n° 2, 1986, pp. 293‑328.

[31] NGUYỄN PHƯƠNG NGỌC, « Paul Mus et les annamitisants vietnamiens de l'EFEO », *in L'espace d'un regard : Paul Mus et l'Asie (1902-1969)*, Paris, Les Indes Savantes, 2006, p. 158.

[32] Voir la notice biographique de Hoàng Xuân Hãn dans l'Annexe 5.

[33] TRỊNH VĂN THẢO, *Les compagnons de route de Hô Chi Minh: histoire d'un engagement intellectuel au Viêtnam*, KARTHALA Editions, 2004, p. 187.

[34] VŨ NGỰ CHIÊU, « The Other Side of the 1945 Vietnamese Revolution », *op. cit.*, p. 308‑309.

[35] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 128.

[36] VŨ NGỰ CHIÊU, « The Other Side of the 1945 Vietnamese Revolution », *op. cit.*, p. 308‑309.

La capitulation du Japon, le 15 août 1945, laisse l'Indochine dans un vide politique dont profite aussitôt le Việt-Minh[37], ligue fondée en 1941 par Hồ Chí Minh pour fédérer les nationalistes autour du Parti Communiste Indochinois. Le Việt-Minh contrôle début 1945 plusieurs provinces du Nord et s'empare de Hanoï le 19 août. Dans les jours qui suivent, le Việt-Minh et d'autres groupes nationalistes prennent le pouvoir à travers tout le pays. Bảo Đại abdique le 25 août, investissant ainsi le Việt-Minh du « mandat du ciel ». Le 2 septembre, Hồ Chí Minh proclame à Hanoï l'indépendance du Vietnam, désormais République Démocratique du Vietnam (RDVN) et y installe son gouvernement.

Le Việt-Minh, qui comprend nombre de personnalités issues de l'enseignement secondaire et supérieur français, a pleine conscience de la dimension culturelle de la révolution. Il organise dès 1941 des classes d'alphabétisation en *quốc ngữ* dans les zones sous son contrôle. Le 8 septembre 1945 est créé un Office de l'enseignement populaire (*Bình dân học vụ*)[38] chargé de « *liquider l'illettrisme en un an* »[39]. Faute d'instituteurs, cette campagne d'alphabétisation de masse repose largement sur des volontaires :

> Le mari doit apprendre à lire et à écrire à sa femme si celle-ci est illettrée, l'enfant ou le petit-fils ou la petite-fille à ses parents ou grands parents, si ceux-ci sont illettrés, le patron à son domestique, l'ouvrier ou le soldat à ses compagnons d'usine ou de garnison, le voisin à son voisin, la voisine à sa voisine, etc.[40]

Cette citation, issue du discours prononcé à la Cité Universitaire en mai 1946 par Phạm Văn Đồng, le chef de la délégation vietnamienne à Fontainebleau, montre comment le Việt-Minh – tout comme les autorités françaises – utilise ses réalisations éducatives à des fins de propagande. Phạm Văn Đồng dénonce l'insuffisance des efforts éducatifs de la colonisation et son « *système de bourrage de crâne* »[41], et affirme la volonté du nouveau gouvernement de créer un enseignement réellement populaire et non plus réservé aux élites :

> L'Office a réussi à apprendre à lire et à écrire à un million de personnes en quatre mois, alors que l'association pour la diffusion du quoc-ngu n'avait appris qu'à 50.000 de 1937 à 1945, c'est-à-dire en huit ans. [42]

Le Việt-Minh revendiquera avoir alphabétisé plus de 2 millions et demi de personnes entre septembre 1945 et décembre 1946. Si ces chiffres sont invérifiables et probablement surestimés, il reste que les efforts de la RDVN furent réels et produisirent des résultats[43].

Les premières actions culturelles du Việt-Minh concernent aussi l'enseignement supérieur et la recherche. Nguyễn Văn Huyên, chercheur en ethnologie à l'EFEO, est nommé

---

[37] Front pour l'Indépendance du Viêt-Nam ou *Việt Nam Độc Lập Đồng Minh Hội*

[38] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945, op. cit.*, p. 184.

[39] PHẠM VĂN ĐỒNG, « Les rapports culturels entre la France et le Viet-Nam, Discours prononcé le 6 mai 1946 à la Cité universitaire à Paris », *op. cit.*, p. 33.

[40] *Ibid.*, p. 33‑34.

[41] *Ibid.*, p. 31.

[42] *Ibid.*

[43] David G. MARR, *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945, op. cit.*, p. 184.

directeur du Service de l'enseignement universitaire (*Đại học vụ*). Il institue en octobre 1945 une Commission d'Organisation de l'Enseignement supérieur (*Hội đồng tổ chức Đại học*) à laquelle participent des intellectuels comme le polytechnicien Hoàng Xuân Hãn, la physicienne Hoàng Thị Nga et le normalien Phạm Duy Khiêm, tous issus de l'excellence universitaire française. En novembre 1945, à l'occasion de l'ouverture de l'Université du Vietnam, Nguyễn Văn Huyên annonce une nouvelle politique éducative et culturelle. Nommé directeur de l'École d'Extrême-Orient en décembre 1945[44], il propose un plan de développement des sciences sociales qui met l'accent sur la formation de jeunes chercheurs (90 % des études de l'EFEO avant 1945 venaient de chercheurs français), puis une politique de conservation des monuments historiques[45]. L'Institut Pasteur est lui aussi investi et un médecin-chef vietnamien est nommé à sa tête tandis que l'Institut est renommé Institut bactériologique du Vietnam[46].

Là encore, Phạm Văn Đồng utilise ces développements pour démontrer que le Vietnam indépendant a tourné la page française sur les plans de l'éducation et de la culture :

> Aux moments les plus difficiles de son existence, quand la disette sévissait au Nord, quand la guerre battait son plein dans le Sud, quand la caisse de l'État était vide, notre gouvernement faisait des efforts prodigieux pour réorganiser l'enseignement supérieur, rouvrir les portes de l'Université de Hanoï. Une nouvelle faculté y est instituée : la Faculté des sciences sociales et des langues étrangères. Pendant ce temps, les Instituts Pasteur, l'École française d'Extrême-Orient, etc. sont en plein fonctionnement, avec leur personnel vietnamien[47].

En novembre 1946, Nguyễn Văn Huyên, dont la thèse soutenue douze ans auparavant avait été saluée par la *Dépêche coloniale* comme apportant « *à l'œuvre de la colonisation française un témoignage de la plus haute portée* »[48], devient ministre de l'Éducation nationale de la RDVN, poste qu'il assurera jusqu'à son décès en 1975.

2.3. La paix manquée

En 1945, le Gouvernement Provisoire de la République Française est peu informé de la situation en Indochine. De Gaulle envisage une reconquête par la force, car « *le sang français*

[44] L'EFEO (ayant retrouvé le mot « Française » dans son nom) reprendra son autonomie administrative et récupérera son bureau de Hanoi en mai 1946. Nguyễn Văn Huyên et les personnels vietnamiens de l'Ecole « disparaitront » après les évènements de décembre 1946 pour rejoindre le Việt-Minh. Catherine CLÉMENTIN-OJHA et Pierre-Yves MANGUIN, *A Century in Asia: The History of the Ecole Francaise D'Extreme-Orient, 1898-2006*, Singapore/Paris, Editions Didier Millet, 2007, p. 39.

[45] NGUYỄN PHƯƠNG NGỌC, « Paul Mus et les annamitisants vietnamiens de l'EFEO », *op. cit.*, p. 171‑173.

[46] L'Institut Pasteur sera restitué à la France après le *modus vivendi* de septembre 1946, mais détruit lors des évènements de décembre. Jean-Pierre DEDET, *Les Instituts Pasteur d'outre-mer: cent vingt ans de microbiologie française dans le monde*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 48.

[47] PHẠM VĂN ĐỒNG, « Les rapports culturels entre la France et le Viet-Nam, Discours prononcé le 6 mai 1946 à la Cité universitaire à Paris », *op. cit.*, p. 34.

[48] « A la Sorbonne. M. Nguyen-van-Huyen est reçu brillamment au doctorat ès-lettres », *op. cit.*

versé sur le sol de l'Indochine nous serait un titre imposant »[49]. Les Français ne sont pas préparés à comprendre et à admettre l'émancipation des peuples colonisés, qu'ils connaissent très mal, au-delà des clichés exotiques[50]. Après des décennies de propagande, le mythe impérial reste puissant[51]. « *Les Indochinois n'attendent que notre retour* », dit-on alors[52]. C'est avec une certaine naïveté que les Français Libres veulent revenir en Indochine. Le 8 mai 1945, *Le Monde* écrit :

> Notre belle colonie, après avoir donné de multiples preuves de ses sentiments pro-alliés, de son courage, de son abnégation, attend maintenant la libération dans les mêmes conditions que les Indes néerlandaises ou la Malaisie. Et cette libération sera d'autant plus belle que le C.E.F. y participera rendant ainsi à la France toute sa fierté et sa grandeur.[53]

Sans consulter les Français, les États-Unis et le Royaume-Uni ont divisé l'Indochine au niveau du 16e parallèle lors de la Conférence de Postdam en juillet 1945. La reddition japonaise et le maintien de l'ordre sont confiés aux Chinois au Nord et aux Anglais au Sud. Mi-août, le vice-amiral Thierry d'Argenlieu est nommé Haut-Commissaire pour l'Indochine, avec pour mission de « *rétablir la souveraineté française dans les territoires de l'Union Française* ».

Au Sud, le Commissaire de la République Jean Cédile montre la « Déclaration du 24 mars » aux Vietnamiens, qui s'en amusent et répondent courtoisement que la condition préalable à toute négociation est la reconnaissance de l'indépendance du Vietnam[54]. Début septembre, les Britanniques débarquent à Saïgon en compagnie d'unités françaises et chassent le Việt-Minh de la ville. D'Argenlieu s'y installe et met en place une administration « fédérale » avec un Cabinet et dix Conseillers fédéraux[55]. Les troupes du général Leclerc tentent de rétablir la souveraineté française, mais, si l'administration française fonctionne à nouveau, la sécurité des populations reste précaire[56]. Le 5 mars 1946, un accord entre d'Argenlieu et l'Amiral Mountbatten permet à la France d'exercer seule son autorité sur cette partie du territoire[57].

La situation est différente au Nord, gouverné par le Việt-Minh et occupé par l'armée chinoise. Le Commissaire de la République Jean Sainteny[58] s'installe à Hanoï, sans moyens et

---

[49] Charles de GAULLE, *Mémoires de guerre. Volume 3. Le Salut 1944-1946*, Paris, Plon, 1954, p. 164.

[50] Jacques FRÉMEAUX, « L'Union Française : le rêve d'une France unie », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (eds.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, CNRS éditions, 2008, p. 403.

[51] Jacques FRÉMEAUX, « L'Union Française : le rêve d'une France unie », *op. cit.*

[52] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955: la fin d'un rêve*, Paris, Perrin, 1993, p. 102.

[53] *Le Monde*, 5 août 1945.

[54] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 154.

[55] *Ibid.*, p. 168.

[56] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 115.

[57] *Ibid.*, p. 124.

[58] Voir la notice biographique de Jean Sainteny dans l'Annexe 5.

dans une atmosphère tendue. Il doit composer avec les différentes factions vietnamiennes, avec des troupes chinoises vivant aux dépens de la population, avec les Américains de l'OSS[59] et avec des Français d'Indochine qui se méfient de ces gaullistes parachutés par la « *Nouvelle France* ». Les Français qui découvrent le gouvernement Việt-Minh en août 1945 s'aperçoivent avec fierté et inquiétude que leurs interlocuteurs sont souvent des intellectuels issus du système éducatif français, ceux-là mêmes que la colonisation donnait encore en exemple quelques années plus tôt. Jean Sainteny décrit ainsi le Ministre de l'Intérieur, Võ Nguyên Giáp, qu'il rencontre pour la première fois le 27 août 1945 :

> Je sais que Vo Nguyen Giap est un des produits les plus brillants de notre culture. Universitaire distingué, docteur en droit, il me donne l'impression d'un homme décidé, extraordinairement dur, rusé et intelligent.[60]

Le gouvernement de Hồ Chí Minh doit négocier avec les Français : son crédit s'amenuise auprès des populations du fait de la dégradation de la situation matérielle, tandis qu'une lutte sanglante l'oppose aux autres nationalistes. Hồ Chí Minh et Sainteny signent le 6 mars 1946 un accord préliminaire selon lequel la France reconnaît

> la République de Viêt-Nam comme un État libre ayant son gouvernement, son parlement, son armée et ses finances, faisant partie de la Fédération Indochinoise et de l'Union Française. [61]

L'accord prévoit un référendum sur la réunification et le départ des troupes françaises au bout de cinq ans. Pour nombre de nationalistes vietnamiens, Hồ Chí Minh a trahi la cause de l'indépendance. Beaucoup de Français, dont le Haut-Commissaire lui-même, estiment que cet accord est un affront à la souveraineté française, bien que le mot *indépendance* ait été évité[62]. En effet, la souveraineté de la France et sa primauté sur les autres membres de l'Union sont des concepts indépassables, de même que celui de la mission civilisatrice, gravée dans le marbre de la Constitution de 1946 quelques mois plus tard :

> L'Union française est composée de nations et de peuples qui mettent en commun ou coordonnent leurs ressources et leurs efforts pour développer leurs civilisations respectives, accroître leur bien-être et assurer leur sécurité.
>
> Fidèle à sa mission traditionnelle, la France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs propres affaires ; écartant tout système de colonisation fondé sur l'arbitraire, elle garantit à tous l'égal accès aux fonctions publiques et l'exercice individuel ou collectif des droits et libertés proclamés ou confirmés ci-dessus.[63]

---

[59] Sainteny décrit ainsi la mission de l'OSS : « *Chambrés et flagornés par les astucieux membres du nouveau gouvernement annamite [...], persuadés de la nécessité de délivrer ces pauvres Annamites écrasés sous le joug du colonialisme français [...], les représentants des États-Unis à Hanoï font, sans la moindre retenue - peut-être involontairement - le jeu du nationalisme annamite* ». Jean SAINTENY, *Histoire d'une paix manquée*, Éditions de Saint-Clair, 1967, p. 107.

[60] *Ibid.*, p. 96‑97.

[61] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 225‑226.

[62] Pierre BROCHEUX, *Hô Chi Minh : Du révolutionnaire à l'icône*, Payot, 2003, p. 169‑170.

[63] Derniers articles du Préambule. [CSL STYLE ERROR: reference with no printed form.].

Le concept d'association cher à Albert Sarraut est toujours d'actualité en 1946 et la France a toujours pour « *mission traditionnelle* » l'éducation civilisatrice d'autres peuples[64]. Ces idées sont partagées par les hommes politiques et les administrateurs en charge des affaires coloniales[65]. Le mot de « décolonisation » ne fait pas encore partie du vocabulaire courant[66].

En juillet 1946, un expert du Ministère de la France d'Outre-mer[67] propose une analyse des positions respectives des Vietnamiens et des Français par rapport à l'entrée dans l'Union Française.

> Chez les Vietnamiens, cette liaison est semble-t-il purement formelle, une clause de traité sans contenu réel, elle relève du droit international et ne comporte aucun partage vrai de souveraineté. Chez beaucoup de Français, l'affiliation à l'Union française est une forme nouvelle de la politique d'assimilation qui reste sous jacente à toute notre conduite politique d'Outre-mer, à notre tendance irréversible à l'unité.[68]

Il met en garde contre une politique assimilatrice dans laquelle les Vietnamiens verraient une « *forme renouvelée de l'annexion* ». L'auteur appuie une solution fédérale afin que la France « *garde un droit éminent sur l'Indochine et qu'une part de la souveraineté lui soit réservée* ». Il défend les accords du 6 mars au titre de la nécessité de maintenir la présence française en Indochine tout en acceptant des évolutions politiques inéluctables :

> [Cette politique] reconnaît et adopte le fait national indochinois ; elle affirme notre décision de construire et d'équiper les nouveaux États indochinois. Elle fait du maintien de la France, non une stérile revanche et la consolidation plus ou moins marquée de privilèges capitalistes et politiques, mais l'instrument et la condition même d'une nouvelle organisation de l'Indochine de son accession à la personnalité politique et économique.

La France doit prendre en charge la défense, la représentation extérieure, l'administration des institutions françaises créées en Indochine, et la protection des intérêts français publics et privés. Elle doit maintenir l'unité de l'Indochine au point de vue politique, culturel et économique et régler les problèmes liés aux statuts de l'Union Française, de la

---

[64] La constitution de 1958 précise dans son Article 88 que « *La République peut conclure des accords avec des États qui désirent s'associer à elle pour développer leurs civilisations* ». Comme le préambule de la Constitution de 1958 fait référence à celui de 1946, on pourrait dire que la France de 2013 conserve encore cette « *mission traditionnelle* »…

[65] Une nouvelle génération de jeunes administrateurs issue de l'Ecole de la France d'Outre-mer est envoyée en Indochine afin de montrer le « *visage de la Nouvelle France* » (selon l'expression du Maréchal Leclerc) et prendre la relève de la génération précédente, mais ces hommes ont néanmoins été formés avant la guerre. Jean CLAUZEL, *La France d'outre-mer (1930-1960)*, Karthala Editions, 2003, p. 490‑494.

[66] Le terme date de 1836 mais son utilisation ne dépasse pas certains cercles intellectuels et politiques, et ce dans des acceptions sensiblement différentes. L'utilisation, en France, de « décolonisation » dans son sens contemporain date de 1952 et son usage ne se développe qu'à la fin de la décennie. Todd SHEPARD, *The invention of decolonization: the Algerian War and the remaking of France*, New York, Cornell University Press, 2006, p. 56.

[67] *Le problème de l'Indochine 1946*, 1946, p. 10, ANOM, Fonds ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

[68] *Ibid.*, p. 10.

fédération indochinoise et du Vietnam lui-même, « *faute de quoi notre présence en Indochine serait précaire et sans lendemain* ».

L'accord du 6 mars est suivi par des négociations à Đà Lạt puis à Fontainebleau, où Hồ Chí Minh est invité comme chef d'État en juillet 1946. Mais le climat politique en France est défavorable. Le débat constitutionnel mobilise toute l'attention du personnel politique, et le MRP dépasse le PCF en sièges dans l'assemblée constituante élue le 6 juin[69]. Lors des négociations, Français et Vietnamiens confrontent leurs visions du futur du Vietnam. Les désaccords portent d'abord sur la souveraineté vietnamienne. Pour la délégation française, l'Union Française doit être un bloc reposant sur « *la mise en commun de notre potentiel militaire et économique* »[70], où diplomatie et armée sont du ressort de l'Union. Pour les Vietnamiens, l'Union doit être basée sur la « *libre association* », l'« *égalité de statut* » et la « *solidarité pour la sauvegarde des intérêts communs* »[71]. Hồ Chí Minh refuse un « *Gouvernement général déguisé* »[72]. Âprement discutés, les aspects culturels – enseignement, statut des établissements français, place de la France dans le Vietnam indépendant – paraissent pouvoir faire l'objet de compromis. Mais les négociations échouent sur la Cochinchine, que d'Argenlieu a transformé en juin en une « *République autonome* ». Le 14 septembre, avant de retourner au Vietnam, Hồ Chí Minh signe avec Marius Moutet, ministre de la France d'Outre-mer, un *modus vivendi* où il cède sur de nombreux points tout en ouvrant la porte à d'autres négociations. Pendant ce temps, au Sud-Vietnam, la guérilla communiste reprend l'offensive et contrôle les trois-quarts de la Cochinchine en octobre 1946. Au Nord, le Việt-Minh élimine ses concurrents tandis que Võ Nguyên Giáp organise l'armée[73]. Le 24 novembre, les Français bombardent Hải Phòng suite à un accrochage, tuant des milliers de civils[74]. Le 19 décembre, Giáp lance ses troupes sur Hanoï, vite reprise par les Français, mais qui se vide de ses habitants[75]. Des attaques sont lancées à travers le Vietnam, et Hồ Chí Minh proclame à la radio : « *Que chacun mette toutes ses forces à combattre le colonialisme pour sauver la Patrie* »[76]. La Guerre d'Indochine commence.

2.4. Recréer un système éducatif ?

En janvier 1945, Jean de la Roche et Gaston Rueff présentent plusieurs communications à la 9th Pacific Conference (Hot Springs, Virginie) évoquant le futur social, politique et

[69] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 304.

[70] Note de la délégation française à Fontainebleau du 11 juillet 1946, citée par *Ibid.*, p. 295..

[71] Note de la délégation vietnamienne à Fontainebleau du 12 juillet 1946, citée par *Ibid.*, p. 296.

[72] Conférence de presse du 12 juillet 1946. *Le Monde*, le 14 juillet 1946, cité par *Ibid.*

[73] Laurent CESARI, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, Paris, Belin, 1995, p. 50.

[74] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 337.

[75] William S. TURLEY, « Urbanization in War: Hanoi, 1946-1973 », *Pacific Affairs*, vol. 48, n° 3, 1975, pp. 370‑397.

[76] Pierre BROCHEUX et Daniel HÉMERY, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, *op. cit.*, p. 350.

économique de l'Indochine envisagé par le Gouvernement Provisoire. En matière éducative, Rueff, après avoir fait un bilan apologétique de l'œuvre coloniale (« *Quand les Français arrivèrent en Indochine au siècle dernier, nous pouvons affirmer sans risque que l'éducation n'existait pas* »), reconnait que des progrès sont à faire et propose essentiellement d'accroître les effectifs en zones rurales : constructions d'écoles, scolarité obligatoire, programmes et lieux scolaires plus attrayants (utilisation du cinéma et de la radio, jeux, bibliothèque), synchronisation avec les travaux des champs, subventions versées aux familles… Il propose aussi l'ouverture de lycées supplémentaires[77]. Cette vision est une continuation directe de la politique coloniale. Elle est aussi purement théorique et, comme le remarque une déléguée américaine à la conférence, Virginia Thompson, « *tous les plans français font l'hypothèse que la France gardera largement le contrôle en Indochine* »[78].

Sur le terrain, la réalité est bien sûr bien différente, et on peut qualifier de chaotique la situation des établissements culturels français au Viet-Nam entre 1945 et 1947. Nombre d'établissements scolaires sont fermés ou fonctionnent hors de leurs locaux d'origine. Les classes ont été déménagées autour des villes, y compris chez des particuliers. A Hanoï, la situation est extrêmement difficile depuis les bombardements américains de décembre 1943[79], qui conduit à la dispersion des élèves du Lycée Albert-Sarraut par mesure de prudence dans des centres d'enseignement à Hà Đông, Tam Đảo et Sơn Tây, à quelques dizaines de km de Hanoï. Compte tenu du nationalisme ambiant, les tensions sont vives entre la population vietnamienne et la minorité française. Les enfants du peintre Nam Sơn[80], qui vit dans le quartier français, restent à la maison pendant deux ans, faute de pouvoir aller à l'école[81]. En octobre 1946, le Lycée Albert-Sarraut reprend sous forme de classes primaires installées dans des locaux provisoires et avec une activité réduite. Un professeur de français du lycée donne ses cours dans le hall de l'hôtel Métropole[82]… L'établissement est rouvert avec 700 élèves le 3 février 1947 dans les locaux de l'ancien collège de jeunes filles[83]. Lors du premier baccalauréat d'après-guerre, en 1947, « *les soldats surveillaient les salles d'examen* »[84].

Dans le Sud, la situation reste très dangereuse en 1945-1946, comme en témoigne un ancien élève de Chasseloup-Laubat :

---

[77] Gaston RUEFF, « Postwar problems of French Indo-China: social and political aspects », *Pacific Affairs*, vol. 18, n° 3, Septembre 1945, pp. 229‑245.

[78] Virginia THOMPSON et Richard ADLOFF, *Cultural institutions and educational policy in southeast Asia*, New York, International Secretariat, Institute of Pacific Relations, 1948, p. 61.

[79] Jean-Pierre CÉBÉ, « Mes souvenirs du lycée de 1935 à 1946 », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 104‑105.

[80] Pionnier de la peinture vietnamienne moderne. Voir la notice biographique de Nam Sơn dans l'Annexe 5.

[81] NGUYỄN THỊ NGỌC TRÂM, Ste-Marie, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[82] Roselyne ABEILLE, LAS, 1947. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[83] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 18 mai 1955, p. 4, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339, Fol. 132-161.

[84] Roselyne ABEILLE, LAS, 1947. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> Durant cette période, il était risqué de se rendre dans les provinces du Sud car les routes étaient souvent attaquées par les milices du Viêt-Minh. Il était aussi presque impossible de se rendre en voiture ou en train de Saïgon à Tourane ou vice versa. C'est ainsi que pendant les grandes vacances à cette époque, certains d'entre nous qui ne pouvaient pas rejoindre leur famille étaient obligés de rester à Saïgon. Pour ma part, étant donné les conditions de transport, je n'ai pu revoir ma famille à Tourane qu'une ou deux fois pendant ces trois années d'exil à Saïgon. Nous entendions le soir de temps à autre des explosions ou rafales d'armes automatiques de l'autre côté du fleuve qui traverse Saïgon.[85]

Le lycée Chasseloup-Laubat, dont les élèves ont été évacués à Đà Lạt à la fin de la guerre[86], sert jusqu'en septembre 1945 de « zone de regroupement des Français ». Il retrouve son activité d'enseignement en novembre dans des conditions difficiles, avec des horaires surchargés « *pour rattraper le temps perdu* »[87] et des classes qui accueillent les filles du Collège Calmette, toujours fermé suite à sa réquisition par les Japonais[88]. En avril 1946, la Pyrotechnie de Saïgon explose suite à un attentat, provoquant des dégâts considérables dans le quartier et des perturbations dans les cours[89]. Une grenade explose dans le garage à vélos attenant à la grande cour du lycée[90]. Jusqu'en 1947, les jeunes filles françaises de Saïgon se rendent au collège dans les camions du Corps Expéditionnaire par mesure de sécurité[91].

A travers le pays, beaucoup de bâtiments scolaires sont endommagés, utilisés pour cantonner des troupes ou réquisitionnés par la nouvelle administration vietnamienne (le Việt-Minh en a rendu quelques-uns en 1946). La Faculté de Médecine a réchappé à la guerre, ce qui permet aux professeurs Huard et Sollier, seuls membres français de la Faculté à être restés sur place, d'envisager la reprise des cours. Elle est cependant en partie délocalisée à Saïgon, avec les Facultés de Droit et de Science, qui fonctionnent avec des personnels français réduits[92].

Parmi les fonctionnaires français, certains sont morts pendant la guerre ou dans les troubles qui ont suivi, d'autres sont rentrés en France, par souhait personnel ou « épurés »

---

[85] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des anciens élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 49‑52.

[86] Daniel GUILMET, « Viêtnam, un pays presque mien », *op. cit.*

[87] Alfred BIGOT, « Analyse ethnique de la population scolaire d'un lycée français d'Indochine », *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, vol. 10, n° 4, 1949, p. 179.

[88] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Histoire parallèle des lycées C.-L./ Jean-Jacques Rousseau et Marie Curie », *Good Morning*, 2 Septembre 2007.

[89] Alfred BIGOT, « Analyse ethnique de la population scolaire d'un lycée français d'Indochine », *op. cit.*, p. 179.

[90] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *op. cit.*

[91] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Histoire parallèle des lycées C.-L./ Jean-Jacques Rousseau et Marie Curie », *op. cit.*

[92] Virginia THOMPSON et Richard ADLOFF, « The cultural institutions of Indochina today », *The Far Eastern Quarterly*, vol. 6, n° 4, 1947, p. 417‑419.

pour faits de collaboration[93]. L'EFEO est particulièrement touchée, avec cinq chercheurs décédés et cinq autres rapatriés[94]. Les administrateurs, enseignants et chercheurs vietnamiens ont aussi payé un lourd tribut lors des évènements de 1945-1947. D'autres ont rejoint les administrations nationales ou le Việt-Minh, tandis que certains sont partis en France[95]. Enfin, le démantèlement de l'administration française – dont la Direction Générale de l'Instruction Publique – après le 9 mars 1945 fait que la tutelle française sur les écoles est souvent remplacée par une tutelle vietnamienne.

Dès son arrivée en Indochine en novembre 1945, l'Amiral d'Argenlieu nomme Conseiller fédéral à l'éducation Marcel Ner, professeur agrégé de philosophie à Albert-Sarraut et correspondant de l'EFEO. Ner a fait ses preuves dans la Résistance civile en Indochine : début 1945, il est responsable du Service Action au centre d'enseignement de la station d'altitude du Tam Đảo, à 80 km de Hanoï, où les lycéens réfugiés d'Albert-Sarraut suivent un entraînement militaire entre deux cours de philosophie. Le 13 mars 1945, Ner et une vingtaine de lycéens prennent le maquis. Ils se joignent à une unité française, se battent contre les Japonais et atteignent la frontière chinoise après un mois de marche[96]. Ner est donc *a priori* l'homme de la situation. Dans son nouveau poste, Ner annonce à la radio la réouverture des écoles dans les principaux centres, mais la fréquentation ne reprend pas[97]. « *Humaniste libéral* »[98], engagé dans les mouvements pacifistes d'avant-guerre, et futur critique de la guerre d'Indochine[99], Ner déçoit visiblement l'Amiral, qui, tenant à « *améliorer beaucoup la situation* », le remplace « *avantageusement* »[100] en février 1946 par Maurice Bayen[101], physicien et ancien résistant. Bayen, dans des conditions matérielles difficiles, organise le redémarrage dans l'urgence du système éducatif français : réouvertures d'écoles, recrutement du personnel, négociations avec les autorités vietnamiennes, et notamment avec le Việt-Minh. Il fait ouvrir à Saïgon des antennes des facultés de Hanoï en Droit et en Sciences : à la rentrée 1947, la cérémonie d'ouverture de l'Université de Hanoï se déroule à

[93] En novembre 1945, la quasi-totalité des hauts fonctionnaires et de chefs de services de l'Indochine ont été relevés de leurs fonctions. Ceux qui les remplacent sont souvent des hommes nouveaux ayant fait leurs preuves dans la Résistance. Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 112.

[94] On citera le cas de Georges Groslier, conservateur du musée de Phnom Penh, engagé dans la résistance anti-japonaise, capturé par les Japonais et mort sous la torture en juin 1945. Virginia THOMPSON et Richard ADLOFF, « The cultural institutions of Indochina today », *op. cit.*, p. 414.

[95] Marcel NER, « L'attitude des intellectuels vietnamiens à notre égard », *Marché Coloniaux*, 30 avril 1949 p. 770, ANOM, Agence Economique de la France d'Outre-mer, Carton 249, Dossier 367.

[96] Marcel NER, « Maquis Indochinois », *Trait-d'union*, Décembre 1945.

[97] Marcel NER, « L'attitude des intellectuels vietnamiens à notre égard », *op. cit.*

[98] Selon Christopher E. GOSCHA, « « Qu'as-tu appris à la guerre ? » Paul Mus en quête de l'humain… », *op. cit.*, p. 294.

[99] Resté en tant que Directeur de l'enseignement, il participe à la délégation française à la conférence de Dalat en avril 1946. Il quitte l'Indochine fin 1948 pour devenir professeur d'anthropologie à l'ENFOM. En 1953, il est l'un des contributeurs à l'ouvrage collectif « L'affaire Henri Martin » coordonné par Jean-Paul Sartre.

[100] Thierry d'ARGENLIEU, *Chronique d'Indochine : 1945-1947*, Albin Michel, 1985, p. 166.

[101] Voir la notice biographique de Maurice Bayen dans l'Annexe 5.

Saïgon en présence du Haut-Commissaire Bollaert[102]. Bayen est Recteur jusqu'en 1950[103], date à laquelle les compétences du Rectorat en matière d'éducation primaire et secondaire sont transférées à la Direction de l'Enseignement Français en Indochine.

A la tâche de reconstruction matérielle du système éducatif français en Indochine s'ajoute celle de la création d'institutions nouvelles qui ne peuvent plus être une simple copie de celles de l'Indochine coloniale, comme Gaston Rueff pouvait encore l'imaginer en janvier 1945. Il faut repenser l'enseignement et la culture d'une façon qui soit adaptée à la nouvelle situation politique et tienne compte des susceptibilités nationales. L'administrateur chargé de cette tâche est l'Inspecteur Général de l'Instruction Publique Albert Charton[104], personnage-clé du développement de l'enseignement et de la culture française au Vietnam de 1940 à 1952.

Né en 1893, Albert Charton est un personnage emblématique de cette « *colonisation éducatrice, créatrice, libératrice* » en laquelle il croit intimement et qu'il se défendra plus tard d'avoir célébré[105]. Professeur au Maroc, puis inspecteur général de l'enseignement en AOF à partir de 1929, Charton y développe les thèses de son mentor Georges Hardy sur l'adaptation de l'enseignement aux Africains. Il est l'apôtre des écoles rurales et un fervent partisan du développement d'une élite locale, sous réserve qu'elle soit « *enracinée dans son sol, attachée à son labeur africain* »[106]. Il est un infatigable promoteur de la « science coloniale » qui doit bénéficier à la fois aux colonisateurs – en leur apportant le savoir nécessaire à l'exploitation des colonies et de leurs habitants – et aux indigènes eux-mêmes, pour que les plus instruits « *acquièrent avec une meilleure connaissance de leur pays l'amour de leur sol, qui en fera davantage encore nos collaborateurs et nos associés* »[107]. Nommé en août 1940 directeur de l'instruction publique en Indochine, Charton imprime sa marque aux réformes culturelles et éducatives de l'Amiral Decoux. Il est ainsi à l'origine de la création de la Faculté des Sciences de Hanoï et de l'ouverture aux élèves indigènes des sections classiques des lycées[108].

---

[102] Emile BOLLAERT, « Discours d'ouverture de l'Université d'Indochine », *France-Asie*, vol. 3, 1947, p. 11.

[103] Il y a peu de documents concernant l'action personnelle de Maurice Bayen au Rectorat de Hanoi entre 1946 et 1950 dans les Archives Nationales d'Outre-Mer, ni dans celles des Ministères de l'Éducation Nationale et des Affaires Etrangères.

[104] Voir la notice biographique d'Albert Charton dans l'Annexe 5. Ces éléments biographiques sont issus de Guy CAPLAT, *L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle: dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Institut national de la recherche pédagogique, 1997, p. 203‑207.

[105] Voir le bilan qu'il fit de son action en 1970. Albert CHARTON, « Décolonisation et coopération dans le domaine culturel », *Comptes rendus mensuels des séances de l'Académie des sciences d'outre-mer*, vol. 30, Mai 1970, p. 172.

[106] Discours d'Albert Charton à l'occasion du départ de Jules Brévié et de la création de l'Institut Français d'Afrique Noire du 24 août 1936. « Création de l'Institut Français d'Afrique Noire », *Bulletin du Comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique occidentale française*, vol. 29, n° 2-3, 1936, p. 387.

[107] *Ibid.*, p. 385‑386. Charton est à l'origine de l'Institut Français d'Afrique Noire (actuellement Institut Fondamentale d'Afrique Noire) en 1936 et participe à la fondation du Conseil de la France d'Outre-Mer (futur ORSTOM, puis IRD) en 1937.

[108] Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, *op. cit.*, p. 304.

De retour en France[109], Albert Charton est nommé en août 1946 Directeur de l'Enseignement et de la Jeunesse au Ministère de la France d'Outre-mer. En septembre 1946, il rédige pour le Conseiller fédéral à l'éducation[110] un rapport sur la situation scolaire en Indochine[111], qu'il reprend dans des articles en français et en anglais[112], ainsi que dans le rapport de l'UNESCO sur l'éducation de base de 1946[113]. Mais son état des lieux s'arrête en 1944. Personne ne sait, plus d'un an après le retour des Français, l'état exact dans lequel se trouve le système éducatif. La situation locale, où les problèmes de sécurité, de communication et de remise en route des infrastructures sont gigantesques[114], est peu favorable au recueil des statistiques. La description de l'éducation de base en Indochine que fait Albert Charton en 1946 pour l'UNESCO, et qu'il propose comme modèle, est une simple apologie des réalisations françaises d'avant-guerre :

> Le travail a été bien entamé. Ses méthodes on été testées et ses moyens matériels ont été choisis. Les bases ont été posées de ce que devrait être une éducation populaire nationale et moderne.[115]

En octobre 1946, Albert Charton est chargé de proposer un programme sur l'enseignement et l'éducation en Indochine[116]. Sous la pression de milieux d'affaires devenus sensibles aux arguments de l'économiste Paul Bernard[117] sur l'industrialisation des colonies, une Commission de Modernisation et d'Equipement des Territoires d'Outre-mer est intégrée au Commissariat Général au Plan[118]. Une sous-commission « Indochine » comprend une

---

[109] Sympathisant gaulliste (selon TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, *op. cit.*, p. 70.), Charton est relevé de ses fonctions par Decoux en août 1944 puis réintégré en décembre par le Gouvernement Provisoire. Il est totalement réhabilité en 1946. Bien qu'il ait travaillé directement pour le régime Decoux, il est donc considéré comme un homme idéologiquement fiable.

[110] Ces notes ne sont pas signées, mais sont reprises au mot près dans l'article d'Albert CHARTON, « L'évolution culturelle de l'Indochine », *op. cit.* Il en est donc certainement l'auteur, étant un des seuls hauts fonctionnaires de l'administration précédente ayant l'expérience et les connaissances requises.

[111] Albert CHARTON, *L'enseignement primaire Indochinois. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, Fédération Indochinoise, 1946, ANOM, Fonds ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton 410 X 2, Dossier 1323. Albert CHARTON, *L'enseignement du second degré. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, *op. cit.*Albert CHARTON, *L'enseignement supérieur français en Indochine. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, *op. cit.*

[112] Albert CHARTON, « L'évolution culturelle de l'Indochine », *op. cit.* et Albert CHARTON, « Indo-China: grafting French culture on a Far Eastern stock », *in The Year Book of Education*, Londres, Evans Brother, 1949, pp. 584‑595.

[113] UNESCO, *Fundamental education, common ground for all peoples: report of a special committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, 1946*, Macmillan Co., 1947, p. 111‑120.

[114] Jean CLAUZEL, *La France d'outre-mer (1930-1960)*, *op. cit.*, p. 497‑502.

[115] UNESCO, *Fundamental education, common ground for all peoples*, *op. cit.*, p. 106.

[116] *Rapport Général de la Section Enseignement et Education*, *op. cit.*

[117] Nous avons vu dans le Chapitre 1 que Paul Bernard faisait de l'éducation, dès la fin des années 1920, un de moteurs du développement économique et de la stabilité politique de l'Indochine.

[118] Sandrine LEMAIRE, Catherine HODEIR et Pascale BLANCHARD, « Economie coloniale : entre mythe propagandiste et réalité économique (1940-1955) », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas

section « Enseignement et éducation » présidée par Charton et où sont représentés les principales administrations et institutions d'enseignement et de recherche concernées (EFEO, Institut Pasteur, École de la France d'Outre-mer[119]…). Sur 16 membres, on ne compte qu'un Vietnamien, représentant du Conseil de Cochinchine[120]. Le rapport affirme être basé sur des « *travaux et conseils d'un groupe de personnalités indochinoises* », ce qui peut très bien englober des industriels locaux et des grands colons. Le rapporteur admet que, faute de données vérifiables, le rapport correspond à une vision ayant un « *caractère en quelque sorte théorique et général* » qu'il faudra amender au vu de l'évolution de la situation. Ce document reflète donc la vision qu'ont les administrateurs français d'un fonctionnement idéal de la relation culturelle entre la métropole et les États de la Fédération indochinoise prévue par la Déclaration du 24 mars[121].

D'emblée, le rapport pose les fondamentaux de cette relation :

> C'est par la science, par la culture, par l'éducation que nous continuerons en grande partie notre oeuvre, que nous installerons en Indochine une influence déterminante, que notre langue, notre culture s'y perpétuerons en institutions durables. Bien plus, c'est cette oeuvre culturelle elle-même qui sera, qui devra être le fondement essentiel de notre action économique et de notre situation politique. C'est en grande partie, non seulement par les institutions que nous aurons pu maintenir en Indochine, mais à travers leur action par l'éducation et la formation que nous aurons données aux élites et aux cadres indochinois, que pourront s'établir, d'une part, les bases d'une collaboration politique qui assurera la place de l'Indochine dans l'Union Française, d'autre part les fondements d'une organisation économique et technique qui, nous voulons l'affirmer, donnera aux Français, une part de responsabilité essentielle dans le développement économique du pays.[122]

Charton envisage une évolution du rôle de la culture française, mise au service (« *fondement essentiel* », « *pilier essentiel* » plus loin dans le texte) des intérêts politiques et économiques français sur un territoire extérieur qui, s'il n'est pas encore considéré comme *étranger*, n'est plus complètement français.

Le discours reste cependant profondément colonial. L'action culturelle française en Indochine est mise dans une perspective de continuité (« *nous continuerons notre œuvre* »). La France a toujours pour mission (« *responsabilité essentielle* ») de piloter l'Indochine, au

---

BANCEL (eds.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, CNRS éditions, 2008, p. 393‑397.

[119] L'École de la France d'Outre-Mer (anciennement École coloniale) est représentée par son directeur, le sociologue Paul Mus. Même s'il critique le système colonial, Mus croit alors que l'Union française a un avenir. Paul MUS, « L'Indochine en 1945 (2) », *Politique étrangère*, vol. 11, n° 5, 1946, pp. 433‑464.

[120] Trần Văn Kha, homme politique du Sud, ancien du Parti Constitutionnaliste et membre de divers conseils coloniaux jusqu'en 1945. Il est un exemple type de l'élite cochinchinoise telle que l'appréciaient les Français. Ses interventions dans les années 1930 au sein du Grand Conseil des Intérêts Economiques et Financiers portent davantage sur les questions économiques que sur les questions sociales, même s'il défend l'école privée, comme d'autres notables cochinchinois. Trần Văn Kha est plus tard vice-président de l'Union Française, ministre de l'Economie et ambassadeur du Sud Vietnam aux États-Unis.

[121] Le rapport n'est pas daté mais fait référence aux accords du 6 mars et à des « *accords précis* » qui les ont suivis. Le texte de cette version est donc antérieur au déclenchement des hostilités de décembre 1946.

[122] *Rapport Général de la Section Enseignement et Education, op. cit.*, p. 3.

moins d'un point de vue économique. L'éducation et la formation des cadres indochinois doit se faire en français « *car c'est en français que l'Indochine a été instruite* ». Le français est « *la langue de culture de l'Indochine, sa langue politique* ». Les Indochinois « *sont engagés dans la voie française* » et « *le français est l'instrument naturel de leur culture, de leur formation intellectuelle et technique* ».

> C'est donc dans une langue moderne que l'enseignement supérieur notamment doit être donné et il ne suffira pas, pour qu'un système d'enseignement supérieur soit organisé dans une langue moderne, de le réserver à l'enseignement supérieur lui-même, mais il faudra en commencer l'étude importante, capitale, dès les débuts au moins de l'enseignement secondaire.[123]

Deux menaces planent sur cette « *situation de fait* » du français au Vietnam. La première est celle des nationalistes vietnamiens, dont les efforts sont voués à l'échec, selon Charton :

> Il semble que la nationalisation complète de l'enseignement indochinois ne soit pas possible et ne puisse être envisagée par les nationalistes les plus déterminés.[124]

Charton rappelle que, après le 9 mars 1945, les Vietnamiens

> ont songé à établir les bases d'un enseignement complètement organisé dans la langue nationale refusant à la langue française la place de langue véhicule dans l'enseignement du second degré qu'elle avait jusqu'à présent conservée. Il a même été indiqué que des efforts avaient étés tentés à Hanoï pour organiser, sans succès d'ailleurs, un enseignement supérieur en langue vietnamienne, des traductions d'ouvrages techniques ont été entreprises à cet effet.[125]

Ce passage, qui semble faire allusion aux efforts de traduction de Hoàng Xuân Hãn en 1942 et à ceux de Nguyễn Văn Huyên pour élaborer un curriculum universitaire vietnamien fin 1946[126], reflète l'idée bien ancrée que le vietnamien, « *patois rudimentaire* » selon le linguiste Étienne Aymonier à la fin du XIX^{e} siècle, est *structurellement* trop pauvre pour exprimer autre chose que « *des idées très usuelles* »[127]. Si le concept d'infériorité linguistique est aujourd'hui daté, la question de l'adéquation et de l'adaptation du vietnamien – à partir de quelles racines créer les néologismes nécessaires par exemple – comme langue de transmission de savoirs modernes sera débattue au Nord et au Sud-Vietnam jusqu'aux années 1960[128]. Mais, pour les Français de 1946, seule la langue française peut remplir ce rôle.

L'autre menace est celle de l'influence américaine. L'auteur du rapport pour le Ministère de la France d'Outre-mer cité précédemment craignait « *que les Indochinois désireux de rompre avec la colonisation française, se tournent en matière économique comme*

[123] *Ibid.*, p. 4‑5.

[124] *Ibid.*, p. 4.

[125] *Ibid.*

[126] John DEFRANCIS, *Colonialism and language policy in Viet Nam*, *op. cit.*, p. 237.

[127] Étienne AYMONIER, *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 35.

[128] John DEFRANCIS, *Colonialism and language policy in Viet Nam*, *op. cit.*, p. 232‑250.

en matière culturelle vers le monde anglo-saxon et particulièrement vers l'Amérique »[129] mais se montrait finalement confiant car « *l'Amérique se montre désireuse de respecter les accords conclus* ». Charton est beaucoup moins confiant sur ce point :

> Des institutions d'origine américaine ou subventionnées par des Universités ou par des entreprises d'Outre-Atlantique pourraient s'établir en Indochine, comme elles s'établissent en Chine ou dans d'autres pays d'Extrême-Orient. La culture française qui aurait été un moment de l'histoire de l'Indochine, serait réduite et peut-être risquerait d'être submergée par une culture mieux armée s'accordant avec les nécessités de l'Extrême-Orient et répondant à la politique voulue par les nationalistes indochinois.[130]

Dans son article de 1947, Charton se veut encore plus alarmiste :

> Si la France venait […] à abandonner le terrain dans les dix ans qui viennent, les missionnaires et les médecins d'outre-Atlantique remplaceraient les professeurs français. L'Indochine entrerait dans le monde du Pacifique parlant anglais.[131]

Les missions américaines n'arrivent en Indochine qu'à partir de 1950, mais Charton est sans doute au courant des efforts américains dans le domaine culturel en Asie. En mars 1947, les États-Unis envoient au Japon une mission comprenant 27 universitaires et un président d'université, dont l'objectif est de réformer l'enseignement (organisation, programme, obligation scolaire, mixité, gouvernance)[132] et la langue japonaise elle-même, par l'adoption de l'écriture romanisée *rōmaji*, équivalent nippon du *quốc ngữ*[133]. La description par Charton de la culture américaine comme étant « *mieux armée* » que la culture française et mieux accordée aux besoins et aux souhaits des Asiatiques sonne comme un aveu d'impuissance. Le rapport préconise aussi que les cadres et ingénieurs partent se spécialiser en France pour éviter « *une sorte d'émigration vers les pays industrialisés d'Extrême-Orient ou d'Amérique qui se ferait, en définitive, au détriment de l'influence française* »[134].

Les propositions proprement dites tentent un équilibre délicat entre la souveraineté à venir des États Associés et celle à laquelle la France ne saurait renoncer complètement. Ainsi, il est admis que la mise en œuvre du programme d'équipement culturel français devra faire l'objet d'une « *convention culturelle* » ou d'une « *organisation constitutionnelle* » liant les nouveaux États et la France et définissant les partages de compétence. Mais au final ce que

[129] *Le problème de l'Indochine 1946*, *op. cit.*, p. 28.

[130] *Rapport Général de la Section Enseignement et Education*, *op. cit.*, p. 5.

[131] Albert CHARTON, « L'évolution culturelle de l'Indochine », *op. cit.*, p. 68.

[132] Même si les Japonais ne retiendrons que certaines des propositions de la mission, elle conduira à une réforme en profondeur du système éducatif japonais. Gary Hoichi TSUCHIMOCHI, « Education Reform under the American Occupation (1) : Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the School System », *人文・社会科学論集 / Toyo Eiwa journal of the humanities and social sciences*, vol. 1, Mars 1990, pp. 65‑80.

[133] Contrairement au *quốc ngữ*, le rōmaji ne remplacera pas les logogrammes et les syllabaires. Gary Hoichi TSUCHIMOCHI, « Education Reform under the American Occupation (3) : Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the School System », *人文・社会科学論集 / Toyo Eiwa journal of the humanities and social sciences*, vol. 3, Décembre 1991, pp. 25‑40.

[134] *Rapport Général de la Section Enseignement et Education*, *op. cit.*, p. 15.

propose le rapport est une reconduite – voir même une amplification – du système éducatif colonial : un système français complet (universités, enseignement technique supérieur, lycées, primaire), ouvert aux Indochinois, doit cohabiter avec des établissements nationaux de moindre niveau. Le système français serait organisé dans « *les grands centres urbains et dans les régions économiques d'influence française* » mais des écoles françaises seraient également placées « *dans les principaux centres de population indochinoise* »[135].

Pour le primaire, le rapport prend pour modèle « *le régime antérieur de l'Indochine* » où l'Annam et le Cambodge disposaient de ministères de l'éducation : « *l'enseignement primaire sera dans sa grande masse dorénavant placé sous la responsabilité des Gouvernements nationaux* »[136] qui en assureront le financement. Dans ces enseignements nationaux, les Français seront consultants et formateurs et animeront un réseau de « *belles écoles modèles* », des « *écoles pilotes* » servant d'inspiration aux autres.

Mais le rapport met surtout l'accent sur la priorité absolue de l'enseignement supérieur et technique et de l'enseignement du second degré « *nécessaire pour alimenter les institutions d'enseignement supérieur* ». L'Université doit être élargie et on propose d'y ajouter entre autres une Faculté de Lettres, « *écartée autrefois pour la raison qu'il semblait préférable de donner aux Indochinois la formation générale répondant aux études classiques en France* » mais qui maintenant devra « *constituer le centre de rayonnement intellectuel français, non seulement en Indochine, mais aussi en Extrême-Orient* »[137]. L'ouverture de plusieurs facultés à Saïgon (Droit, Médecine) est envisagée[138]. Les organismes de recherche seront rattachés directement à l'Université française « *au lieu d'être subordonnés à des services qui pourraient revêtir un caractère national* »[139]. En matière d'enseignement secondaire, le rapport propose un double système, là-encore inspiré du système colonial auquel il fait référence, avec des établissements « *complètement français* » cohabitant avec des établissements fédéraux utilisant le français comme langue véhiculaire mais aux programmes « *assouplis et adaptés* » à la façon des « humanités Extrême-Orientales » d'avant-guerre.

Comme la vietnamisation des cadres de l'administration et des entreprises est inéluctable, le rapport précise que ces cadres devront être formés « *suivant les formules de l'enseignement français* ». Pour que tout le système fonctionne, le français doit être maintenu en Indochine « *comme langue officielle et langue administrative* » afin que les élèves sortis des écoles du système français puissent trouver un emploi dans les administrations nationales.

Ce rapport présente quelques nouveautés. La première est qu'il semble avoir été nettoyé des termes trop coloniaux. La seconde, est l'absence remarquable de références aux dangers de l'éducation supérieure, aux chômeurs intellectuels et autres déclassés. Cette disparition

[135] *Ibid.*, p. 20.

[136] *Ibid.*, p. 19.

[137] *Ibid.*, p. 11.

[138] Il a été mis en œuvre par le Recteur Bayen à la rentrée 1947.

[139] *Rapport Général de la Section Enseignement et Education, op. cit.*, p. 13.

discrète d'une vieille obsession coloniale, si brûlante voilà encore quelques années, peut être mise à l'acquis du changement de rapport de forces et d'une estimation pragmatique des besoins des nouveaux États en matière d'encadrement technique local. Charton, qui est à l'origine de l'extension de l'Université de Hanoï pendant la Seconde Guerre mondiale, ne saurait d'ailleurs être accusé de conservatisme colonial sur ce point. Mais cette évolution reflète aussi, sans doute, celle qui a lieu au même moment en métropole. André Chervel écrit dans « *La culture scolaire* » :

> Depuis la Deuxième Guerre mondiale, la sensibilité politique s'est totalement inversée sur ce point. Bien loin de craindre la scolarisation et la mobilité sociale, les pouvoirs publics s'attachent aujourd'hui à les encourager.[140]

En France comme en Indochine, les « *déclassés* » ne font plus peur…

Mais, sur le fond, les rapporteurs se contentent de réinventer le système éducatif colonial de la décennie précédente, soit un double système dont les établissements les plus prestigieux – lycées, universités, établissements techniques supérieurs, organismes scientifiques – seront sous contrôle français et destinés à former à la française des cadres indochinois utilisant le français comme langue officielle. On ne saurait encore parler d'un dialogue culturel entre deux nations. Les aspirations vietnamiennes, laotiennes ou cambodgiennes sont à peine évoquées, sinon en négatif, comme dans les passages sur la langue d'enseignement ou le rapprochement avec le monde anglo-saxon. Il s'agit d'un monologue culturel franco-français dont l'objectif ultime, s'il n'est plus colonial, reste bien d'assurer la prépondérance économique et politique de la France dans les nouvelles nations.

La Commission de Modernisation des Territoires d'Outre-mer sera vite dépassée par les évènements et ses propositions rendues caduques à peine formulées[141]. Nous verrons par la suite quels éléments du rapport Charton de 1946 ont été repris par la suite, quand il a bien fallu entamer un véritable dialogue.

2.5. Des objectifs culturels divergents

La conférence préliminaire de Đà Lạt, qui s'ouvre le 17 avril 1946, met face à face les délégations françaises et vietnamiennes[142]. Du côté vietnamien, outre Võ Nguyên Giáp, on trouve des figures reconnues de l'intelligentsia vietnamienne telles que Hoàng Xuân Hãn, Nguyễn Văn Huyên et l'avocat Nguyễn Mạnh Tường[143]. Dans la délégation française, on note

[140] André CHERVEL, *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p. 183.

[141] Sandrine LEMAIRE, Catherine HODEIR et Pascale BLANCHARD, « Economie coloniale : entre mythe propagandiste et réalité économique (1940-1955) », *op. cit.*, p. 397.

[142] La composition des délégations est citée par Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 256‑257.

[143] Double docteur en droit et en lettres, Nguyễn Mạnh Tường servit de modèle d'intellectuel vietnamien déchiré entre deux cultures pour le livre de Francisque Vial « Le problème humain de l'Indochine », que nous avons cité dans la première partie.

la présence du géographe Pierre Gourou[144], qui avait été le professeur de Giáp au Lycée Albert-Sarraut et qui l'avait ensuite embauché comme assistant de recherche, et celle de l'ethnologue Marcel Ner, actuel directeur de l'enseignement, collègue de Nguyễn Văn Huyên à l'EFEO et lui-aussi un ancien professeur de Giáp. Les négociations se déroulent entre « *des hommes qui, déjà auparavant, s'étaient connus ou dont la formation était identique* »[145]. L'atmosphère tendue du début fait place à une certaine cordialité, au moins dans le cadre des relations personnelles.

Cela n'empêche pas d'âpres négociations sur les positions culturelles. « *Après de si longs et si profonds contacts entre les élites des deux pays*, écrit à l'époque Philippe Devillers, [la France] *était en droit de s'attendre à trouver les Viet-Namiens favorablement disposés envers la culture française. Il n'en a rien été.* »[146] Les deux parties conviennent cependant de la nécessité de développer les relations culturelles, et, reconnait Devillers, « *il ne fut pas* […] *non plus trop malaisé de définir les conditions dans lesquelles la France pourrait envoyer des professeurs au Viêt-Nam, créer des établissements appliquant les programmes français, délivrant des diplômes français* »[147]. En revanche, la délégation vietnamienne refuse de restituer les établissements d'enseignement existants, qu'elle estime avoir été payés par les contribuables indochinois. Elle considère aussi le Vietnam comme le propriétaire légitime de l'Université, de l'EFEO et de l'Institut Pasteur. Sur la question de la langue véhiculaire de l'enseignement national, point essentiel du volet culturel des négociations, la délégation vietnamienne n'accepte le français que comme première langue dans l'enseignement secondaire, et refuse d'en faire la langue véhiculaire de l'enseignement supérieur.

La conférence de Fontainebleau, plus axée sur les questions politiques et militaires[148], ne semble pas avoir changé les positions des négociateurs sur le plan culturel. Entre Đà Lạt et Fontainebleau, le chef de la délégation Phạm Văn Đồng prononce à la Cité Universitaire de Paris un discours qui est à la fois une critique acerbe du système éducatif colonial, un panégyrique des réalisations de la Révolution, et un appel à l'aide destiné à flatter les Français :

> Les Vietnamiens auront beaucoup à apprendre de la France, ce foyer de la civilisation européenne et universelle, et les Français, techniciens, professeurs, historiens, écrivains qui viendront en Indochine, seront les bienvenus et auront devant eux un immense champ d'activité et de recherches. C'est alors que l'expression « rapports culturels franco-vietnamiens » aura son vrai contenu et contribuera puissamment au rapprochement de nos deux peuples. C'est alors que la France aura réellement et définitivement conquis nos cœurs

[144] Auteur entre autres d'une célèbre étude sur les paysans du delta tonkinois

[145] Philippe DEVILLERS, « La conférence franco-vietnamienne de Dalat. Les positions françaises et viet-namiennes », *Le Monde*, 25 juin 1946. Cité par Philippe DEVILLERS, *Vingt ans, et plus, avec le Viet-Nam: Souvenirs et écrits 1945-1969*, Les Indes savantes, 2010, p. 113.

[146] Philippe DEVILLERS, « La conférence franco-vietnamienne de Dalat. Les positions françaises et viet-namiennes », *op. cit.*

[147] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 260.

[148] Contrairement à Dalat où la délégation vietnamienne était politiquement assez diverse, la délégation envoyée à Fontainebleau est dominée par des proches de Hồ Chí Minh.

> par le rayonnement sans entrave de ses idées. Puissent les représentants de la généreuse culture française entendre dire par le peuple vietnamien dans un proche avenir : Nos progrès, nous les devons en grande partie au concours désintéressé de la France, patrie de la science et de la culture.[149]

« *Foyer de civilisation universelle* », « *conquête des cœurs* », « *rayonnement des idées* », « *généreuse culture française* », « *concours désintéressé* » : Phạm Văn Đồng maîtrise parfaitement la rhétorique de la mission civilisatrice. Mais, au final, les concessions vietnamiennes aux exigences françaises restent limitées. Dans le *modus vivendi* signé par Hồ Chí Minh et Marius Moutet, l'article 3 consacré aux questions culturelles donne une idée de ce que la RDVN est prête à accepter :

> En vue de reprendre dès maintenant les relations culturelles que la France et le Viêt-Nam sont également désireux de développer, des Établissements français d'enseignement des divers degrés pourront fonctionner librement au Viêt-Nam. Ils appliqueront les programmes officiels français. Il sera, par accord spécial, dévolu à ces établissements les bâtiments nécessaires à leur fonctionnement. Ils seront ouverts aux élèves viêtnamiens.
>
> La recherche scientifique, l'établissement et le fonctionnement d'Instituts Scientifiques sont libres sur tout le territoire du Viêt-Nam pour les ressortissants français. Les ressortissants vietnamiens jouissent du même privilège en France.
>
> L'Institut Pasteur sera rétabli dans ses droits et ses biens. Une Commission mixte réglera les conditions dans lesquelles l'École Française d'Extrême-Orient reprendra son activité.[150]

L'article 4 garantit que le gouvernement vietnamien « *fera appel par priorité à des ressortissants français chaque fois qu'il aura besoin de conseillers, de techniciens et d'experts* » sous réserve que la France puisse fournir ce personnel.

On est loin de l'idéal exprimé dans le rapport au Commissariat au Plan, selon lequel l'influence culturelle française doit assurer la prépondérance politique et économique de la France. En juin 1947, alors que la guerre a commencé, Didier Michel[151], le conseiller politique du nouveau Haut-Commissaire Emile Bollaert, rédige une analyse cinglante de l'article 3, qui commence ainsi :

> Sur le plan culturel, comme ailleurs, les relations franco-vietnamiennes ne peuvent-être qu'une lutte. Les Vietnamiens ont pour but immédiat de réduire au strict minimum l'apport culturel et scientifique de la France en Indochine ; de la limiter aux seuls bénéfices matériels qu'ils peuvent en tirer. Leur but final est d'éliminer entièrement de chez eux la culture française.[152]

---

[149] PHẠM VĂN ĐỒNG, « Les rapports culturels entre la France et le Viet-Nam, Discours prononcé le 6 mai 1946 à la Cité universitaire à Paris », *op. cit.*, p. 35.

[150] Cité dans Jean SAINTENY, *Histoire d'une paix manquée*, *op. cit.*, p. 282.

[151] Camarade de promotion de Pierre Messmer à l'École Nationale de la France d'Outre-Mer, Didier Michel fait partie de la nouvelle génération d'administrateurs envoyés en Indochine après la guerre.

[152] Didier MICHEL, *La position du Viet Minh concernant l'application du modus vivendi du 14 septembre 1946*, Haut Commissariat de France pour l'Indochine, Conseiller aux affaires politiques, 2 juin 1947, CADC, Sous-série Indochine 1944-1955. Vol. 339. Les soulignements sont repris de l'original.

Le conseiller politique expose les principes sous-jacents qui animent selon lui les autorités vietnamiennes. Ainsi, l'autorisation d'ouverture d'établissements français a pour objectif : « *Contrôler l'enseignement français. Lui imposer, autant que possible, une réglementation* ». Pour Michel, cette réglementation imposera un contrôle des programmes, des enseignants et des conditions matérielles d'enseignement, ainsi qu'une obligation de programmes relatifs au Vietnam (langue, histoire). La RDVN n'a aucune envie de restituer les bâtiments scolaires et elle les louera aux Français, qui devront donc éviter de formuler des demandes exagérées sous peine de voir les loyers augmenter. L'Université, non concernée par le *modus vivendi*, sera prise en charge par la RDVN, laquelle refuse de négocier sur ce point. En ce qui concerne l'enseignement vietnamien, le principe est de « *réorganiser l'enseignement vietnamien de telle sorte qu'il puisse, par sa qualité, concurrencer l'enseignement français et éliminer celui-ci* ». Selon Michel, « *3 heures facultatives de français par semaine* » seront proposées dans le primaire, tandis que le français ou l'anglais seront utilisés pour les matières importantes du secondaire. L'Université proposera des « *certificats de Littérature, d'histoire vietnamienne que les écoles françaises ne pourront pas instituer* ». Quant à l'envoi d'étudiants à l'étranger, il n'y aura « *pas de préférence pour la France* ». Pour la recherche (Institut Pasteur, EFEO et autres institutions), l'inquiétude du conseiller porte sur la propriété des biens, les limites posées par les Vietnamiens (programmes de recherche, déplacements des chercheurs, sortie d'objets d'art du territoire) et la création d'instituts vietnamiens concurrents destinés à « *diminuer leur dépendance vis-à-vis des chercheurs français* ». Les inquiétudes du conseiller politique relèvent davantage de questions de souveraineté que de questions pédagogiques et idéologiques : la crainte que la RDVN réussisse à créer un enseignement national de qualité qui concurrence à l'enseignement français. La « *lutte* » est d'abord une question de territoire.

En octobre 1948, Charles-Henri Bonfils[153], le successeur de Michel, rédige une note intitulée « *L'enseignement sous le régime Viet-Minh* »[154]. Il commence par réfuter les critiques de la RDVN contre la politique éducative de la France. Tout en reconnaissant être incapable de chiffrer précisément le taux d'analphabétisme, il estime qu'il devait être de 50 % en Cochinchine et de 80 % en Annam et au Tonkin, et non de 95 % comme avancé par le Việt-Minh[155]. Le conseiller présente les réalisations éducatives de la RDVN telles qu'elles sont décrites dans les médias de Hanoï ou dans des documents saisis par les services de renseignements. Bonfils prend acte de la création des « *classes familiales* » et des « *efforts*

[153] Contrairement à Didier Michel, Bonfils est issu de l'ancienne administration coloniale et était jusqu'en 1945 le chef de cabinet du résident supérieur du Tonkin. Jean CLAUZEL, *La France d'outre-mer (1930-1960), op. cit.*, p. 482.

[154] Charles-Henri BONFILS, *L'enseignement sous le régime Viet-Minh*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, Affaires Politiques, 7 octobre 1948, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

[155] Il s'agit à notre connaissance d'une des rares tentatives françaises contemporaines de quantification de l'illettrisme, dont Bonfils reconnait qu'elle n'est pas très favorable aux efforts de la colonisation. Il a peut-être eu connaissance de l'enquête sur l'analphabétisme réalisée au Nord Annam en 1938. Cette étude est citée par TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine, op. cit.*, p. 36‑38.

réels qui ont du aboutir à une véritable régression de l'analphabétisme ». Il porte aussi un jugement favorable sur le personnel de direction de l'enseignement public qui a pour lui « *toutes les qualités et les compétences requises* »[156] : le ministre l'éducation Nguyễn Văn Huyên est ainsi une « *personnalité parfaitement à sa place* » et le directeur de l'enseignement secondaire Ngụy Như Kontum est un « *jeune agrégé de science qui a fait de brillantes études en France* [et] *certainement très apte à ses fonctions* ». Pour le reste, Bonfils se livre à une attaque en règle de la propagande Việt-Minh et des résultats obtenus. Selon lui, l'objectif de l'alphabétisation est de rendre la population perméable à la propagande écrite, et il cite une longue série de titres consacrés à la révolution et au marxisme[157]. Quant aux résultats avancés par la RDVN, il les juge soit imaginaires (7 millions de personnes ayant appris à lire et écrire en 3 ans, création d'enseignements universitaires « *qui relèvent du domaine de la fantaisie* ») soit déplorables. Il cite les effectifs d'élèves et d'enseignants en baisse, ainsi que le manque d'établissements. Ainsi, « *d'après nos renseignements aucun lycée ne fonctionne encore en zone V. M. mais seulement des classes de secondaire, très éloignées les unes des autres* ». Le niveau des études est « *certainement très faible* ». Quand à l'organisation du baccalauréat, Bonfils souhaite

> aux éventuels candidats qu'ils n'aient pas, dans un accès de patriotisme dirigé, brûlé leurs diplômes et certificats français au cours de la « journée nationale de la destruction des vestiges de l'esclavage » montée par le gouvernement HO CHI MINH de l'époque (Novembre 1945)[158].

Il conclut à un « *véritable effondrement de l'œuvre que nous avions créé avec tant de difficultés* »[159], « *œuvre encore imparfaite mais harmonieuse* » dont « *il ne reste rien* »[160]. Son message final est éminemment politique, mais il est moins un avertissement à ses supérieurs contre le danger du Việt-Minh qu'un appel aux nationalistes vietnamiens tentés par l'expérience de la RDVN :

> Quant aux savants, aux médecins, aux artistes vietnamiens qui sont à l'extérieur, dont la plupart ont été formés par nous et qui courent de Congrès en Conférence, pour la plus grande gloire du Viet Nam de HO CHI MINH, qu'ils sont fiers de représenter, nous les invitons au lieu de s'en remettre à un nationalisme certes respectable – quoique mal compris – à venir se rendre compte sur place de l'œuvre du V. M. [161]

Sur le plan culturel, la France en guerre a désormais abandonné toute idée de négocier avec la RDVN pour préserver ce qui peut l'être. L'espoir est maintenant de revenir en force dans le Sud, où l'on pourra discuter avec des nationalistes « respectables ».

---

[156] Charles-Henri BONFILS, *L'enseignement sous le régime Viet-Minh, op. cit.*, p. 21.

[157] Parmi les titres diffusés auprès des populations : Karl Marx et le socialisme, Biographie de Engels, Vie révolutionnaire de Lénine, Les femmes révolutionnaires en Asie…

[158] Charles-Henri BONFILS, *L'enseignement sous le régime Viet-Minh, op. cit.*, p. 25.

[159] *Ibid.*, p. 23.

[160] *Ibid.*, p. 26.

[161] *Ibid.*

3. L'espoir de l'Union Française : 1947-1949

3.1. A la recherche de nouvelles institutions

L'Union Française ne peut se faire qu'avec un gouvernement vietnamien acceptable aux yeux des Français. Ce ne peut être le Việt-Minh, dont l'attaque de décembre 1946 est vécue comme une trahison et dont les offres de conciliation sont rejetées. Mais la France ne peut ignorer un monde en changement, au moment où le Royaume-Uni accorde son indépendance à l'Inde. La tentative française de retour au *statu quo* colonial est mal perçue à l'étranger : le New York Times écrit que « *le colonialisme à l'ancienne est mort ou mourant partout en Asie, sauf en Indochine française, où la France mène une guerre coloniale* »[162]. La ligne dure de d'Argenlieu et Léon Pignon n'est plus de mise. Emile Bollaert est nommé Haut-Commissaire en mars 1947 avec pour mission de réaliser l'intégration des États d'Indochine dans l'Union Française. Bảo Đại apparaît comme une « solution » aux yeux de l'administration française au Vietnam, d'une partie de la classe politique métropolitaine et de nombreux nationalistes opposés au Việt-Minh, et les Français le convainquent de signer avec Bollaert, le 5 juin 1948, la déclaration dite de la « Baie d'Along » selon laquelle « *la France reconnait solennellement l'indépendance du Viêt-Nam, auquel il appartient de réaliser librement son unité* »[163]. Le Vietnam proclame son adhésion à l'Union Française en qualité d'État Associé. Le mot d'*indépendance* est enfin paraphé par la France, ainsi que l'unité du pays : Bảo Đại a obtenu de la France ce qu'elle refusait jusqu'à présent à Hồ Chí Minh. Le 8 mars 1949, un échange de lettres entre Bảo Đại et le président Auriol officialise la déclaration. L'État du Vietnam est créé le 14 juin 1949 avec à sa tête Bảo Đại.

Les Français redéfinissent cependant le concept d'indépendance à leur manière... Depuis la défaite de l'Allemagne, dit ainsi le Ministre de la France d'Outre-mer François Mitterrand, le nationalisme appartient au « *Musée des vieilleries historiques* » et les nations modernes doivent accepter des « *renonciations au droit de souveraineté* ». Mitterrand ne parle pas des Nations Unies ou de la Communauté Européenne : il fait allusion aux troubles politiques traversés par la Côte d'Ivoire en 1949-1950, causés par la « *chimère d'un nationalisme nécessairement borné* »[164]. En 1951, le Haut-Commissaire de Lattre de Tassigny, devant les lycéens de Chasseloup-Laubat, souligne lui-aussi les limites de l'indépendance dans le monde de l'après-guerre :

> Dans l'univers, et particulièrement dans le monde d'aujourd'hui, il ne peut y avoir de nations absolument indépendantes. Il y a seulement des interdépendances fécondes et des dépendances funestes. Sans l'appartenance à l'Union française, le Vietnam, malgré son fier

[162] « India marches on », *New York Times*, 16 juin 1947.

[163] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 431.

[164] François MITTERRAND, « Un discours de M. François Mitterrand, Ministre de la France d'Outre-mer », *Bulletin d'information de la France d'outre-mer*, n° 147, Octobre 1950, p. 3.

> passé, ne serait-il pas aujourd'hui un satellite de la Chine, et n'est-ce pas la preuve que la solidarité de l'Union française est une force de liberté ?[165]

Les Africains et les Asiatiques, disent Mitterrand et de Lattre, n'ont rien à espérer d'une indépendance complète car le concept leur serait néfaste : leur seul espoir est dans l'Union Française, pour laquelle ils devront renoncer en partie à leur souveraineté.

3.2. La situation de l'enseignement français

Le redémarrage

L'année 1948 est celle du redémarrage effectif de l'ensemble du système scolaire français. Après la création de l'Union Française, l'enseignement en Indochine se compose d'un enseignement fédéral relevant de la Fédération Indochinoise et d'enseignements nationaux relevant de chacun des États Associés. Un « *Statut Organique des Lycées Fédéraux d'Indochine* » est promulgué en décembre 1947, abrogeant leur statut colonial.

> Les Lycées français d'Indochine sont des établissements d'enseignement secondaire à programme français, de plein exercice, ouverts aux deux sexes. Ils sont placés sous l'autorité du Haut-Commissaire de France pour l'Indochine par l'intermédiaire du Recteur, et dirigés par un Proviseur ou une Directrice[166].

La situation générale de l'enseignement est complexe. Les conditions politiques variables selon les régions font que l'enseignement national relève d'entités diverses. Pour le Vietnam, ce sont le Gouvernement de Huê, le Gouvernement du Sud-Vietnam, et bien sûr le gouvernement Việt-Minh dans les nombreuses zones qu'il contrôle[167] et où il s'évertue à créer un système éducatif national avec ses propres programmes et son réseau d'écoles : du point de vue du Việt Minh, les Français sont les occupants.

Le Rectorat français, placé sous la tutelle du Haut-Commissariat, administre l'enseignement supérieur, les enseignements primaire et secondaire français, et continue à gérer, au Nord et au Centre, des établissements franco-vietnamiens ou vietnamiens qui n'ont pas encore été repris par les gouvernements nationaux, notamment ceux destinés aux minorités ethniques. Il a aussi en charge les établissements français au Laos et au Cambodge.

---

[165] Jean de LATTRE DE TASSIGNY, *Appel à la jeunesse vietnamienne. Discours prononcé le 11 juillet 1951 par le Général Jean de Lattre de Tassigny*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, 1951.

[166] Emile BOLLAERT, *Arrêté promulguant le statut organique des lycées fédéraux d'Indochine N°342/40259*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, 8 décembre 1947, p. 1, ANOM, Fonds du Haut Commissariat, Conspol, Carton 23.

[167] L'historien et universitaire Bernard Fall, en arrivant en Indochine en 1953, utilise les listes officielles d'affectations d'instituteurs dans le Delta du Fleuve Rouge et les registres d'impôts pour démontrer que, contrairement à ce qu'affirment les autorités françaises, l'immense majorité des villages dépendent en réalité du Việt-Minh : le gouvernement officiel a renoncé à envoyer des enseignants et à collecter les impôts dans 70% du territoire contrôlé – en principe – de l'armée française. Dorothy FALL, *Bernard Fall: memories of a soldier-scholar*, Potomac Books, Inc., 2006, p. 67‑68.

Au Nord-Vietnam, que les Français appellent encore Tonkin, les écoles primaires de Hanoï et des villages pacifiés du delta du Fleuve Rouge relèvent du Gouvernement Central du Vietnam. L'armée française a permis leur réouverture, en aidant à la fourniture de matériel et la réinstallation des maîtres.

> En certaines régions, la technique du parachutage a été utilisée pour faire parvenir du matériel scolaire en certains villages. C'est, je crois, l'un des rares coins du monde où cette adaptation du parachute ait été faite. Ce travail a abouti à la réouverture de 200 écoles à la date du 30 janvier 1948, écoles fréquentées par plus de 13.000 enfants.[168]

La France conserve des établissements primaires au Nord, dont les effectifs augmentent : classes primaires du Lycée Albert-Sarraut, écoles de Hải Phòng et Hòn Gai auxquelles s'ajoutent deux nouveaux établissements dans le port minier de Cẩm Phả (Campha-Mines). Le Rectorat administre aussi des écoles primaires franco-vietnamiennes à Hòn Gai[169]. Suite à une mission en 1947 de François Martini, de l'EFEO, les Français reprennent leurs activités d'enseignement auprès des minorités ethniques, notamment en pays Tày, en utilisant les programmes de 1938[170]. Le Lycée Albert-Sarraut, seul établissement secondaire français du Nord, retrouve ses locaux d'origine en septembre 1948[171] et les élèves reviennent progressivement : ses effectifs passent de 276 à 468 dont 75% de Vietnamiens[172].

Au Sud, les écoles primaires sont toutes passées sous le contrôle du Gouvernement Provisoire Sud-Vietnamien. Du côté français, le Lycée Chasseloup-Laubat, qui a repris ses activités en novembre 1945, compte 1233 élèves dont 526 Vietnamiens. Un lycée de jeunes filles, le Lycée Marie-Curie, est créé à Saïgon début 1948 dans les locaux du Collège Calmette[173].

Au Centre, le Rectorat a sous sa tutelle le nouveau Lycée français de Huê, ouvert en octobre 1948 dans une ancienne école primaire mise à disposition par le gouvernement vietnamien[174], les écoles primaires françaises de Huế et de Tourane (Đà Nẵng), la nouvelle École Française de Nha Trang, qui comprend 3 classes primaires en 1948[175], ainsi que plusieurs écoles primaires franco-vietnamiennes (Tourane), et vietnamiennes (Nha Trang) et de minorités ethniques[176]. Dans les territoires des PMSI[177], le Rectorat administre le Lycée

---

[168] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948*, Service de l'Enseignement français en Indochine, 1948, p. 8, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 332.

[169] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949*, Service de l'Enseignement français en Indochine, 1949, p. 2, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 332.

[170] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948*, *op. cit.*, p. 12.

[171] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 4.

[172] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948*, *op. cit.*, p. 8‑12.

[173] Appelé Ecole Primaire et Supérieure des Jeunes Filles Françaises avant 1942. *Ibid.*, p. 13‑14.

[174] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, 1953, p. 75, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[175] Jean FAURE.

[176] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949*, *op. cit.*, p. 3.

Yersin de Đà Lạt, qui scolarise 159 élèves dans le primaire et 194 dans le secondaire. En cours de réfection et de réaménagement, cet établissement est considéré comme inachevé en 1948[178]. Les Français ont aussi sous leur tutelle les écoles franco-vietnamiennes et les écoles pour les populations montagnardes[179].

Les écoles françaises privées laïques et confessionnelles fonctionnent à nouveau normalement et sont fréquentées assidûment. L'enseignement y est satisfaisant et les relations entretenues avec le Service de l'Éducation sont régulières. Les autorités françaises sont plus critiques sur les écoles chinoises, dont elles constatent que « *les professeurs ne sont pas qualifiés* [et que] *le français n'y est pas enseigné conformément aux règlements en vigueur* »[180]. Compte tenu de l'importance du réseau public et privé d'écoles françaises, l'Alliance Française, revenue en 1947, n'éprouve pas le besoin d'organiser des cours de français au Vietnam.

Signe du retour à la normale, le Baccalauréat est organisé en mai-juin 1948 dans les trois lycées. Chasseloup-Laubat présente le plus grand nombre de candidats (110 et 61 en Première et Seconde partie), tandis qu'Albert-Sarraut présente 72 candidats en Première partie et 10 en Seconde. Yersin ne présente que 9 et 5 candidats pour chaque partie.

Le redémarrage du système scolaire est l'occasion pour les autorités scolaires françaises de se féliciter, car en dépit de toutes les difficultés et des troubles politiques, la demande vietnamienne pour l'enseignement ne faiblit pas.

> L'afflux des élèves, à tous les degrés de l'enseignement, est extrêmement significatif du prestige que conserve la culture française. Il témoigne aussi d'un désir d'instruction que la France doit satisfaire sous peine de perdre le bénéfice de cette clientèle de jeunes.[181]

Les Inspecteurs Généraux Cart et Dontot, venus en mission de décembre 1948 à février 1949 pour examiner la situation de l'enseignement, sont impressionnés :

> Partout, nous avons constaté la présence de nombreux enfants du pays auxquels les parents tenaient à donner dès leur plus jeune âge une éducation en français.[182]

Cette demande est d'autant plus forte que les conditions d'inscription sont au départ assez souples, en tout cas au Lycée Albert-Sarraut :

> Un an après la réinstallation de notre famille à Hanoï, mon père a scolarisé mes frères et sœurs au lycée Albert-Sarraut en 1948. Au départ, il y avait peu d'élèves inscrits et donc l'inscription était facile. L'école ne demandait rien de spécial comme critère sauf peut-être que les parents soient fonctionnaires ou commerçants car j'ai remarqué que nous étions majoritairement issus de ces deux milieux. Pas de concours d'entrée, si on ne pouvait suivre

---

[177] Territoire des populations montagnardes du sud indochinois

[178] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948*, *op. cit.*, p. 17.

[179] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949*, *op. cit.*, p. 3.

[180] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948*, *op. cit.*, p. 12.

[181] *Ibid.*, p. 43.

[182] René DONTOT, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, 1949, p. 12, ANOM, Fonds ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

> la classe, l'école nous transfère en classe inférieure. Pas de frais de scolarité, c'est pour cela que plusieurs enfants d'une famille comme la mienne peuvent être scolarisés ici sans grever le budget de la famille.[183]

L'idée du prestige intact de l'enseignement français au Vietnam est désormais bien établie. Jusqu'en 1975, elle sera au cœur du discours sur la présence culturelle française au Vietnam et une des principales justifications de la nécessité de maintenir cette présence à tout prix.

Cet afflux ne va pas sans poser de problèmes. D'une part, les élèves ont été en partie déscolarisés pendant les évènements : les enseignants des lycées Albert-Sarraut, Chasseloup-Laubat et Yersin constatent que leur niveau de langue française est insuffisant. A Albert-Sarraut, des cours complémentaires sont mis en place pour leur faire rattraper le niveau et des examens d'entrée sont organisés[184]. D'autre part, ni les locaux ni les personnels enseignants ne sont suffisants quantitativement et qualitativement pour faire face à la demande. A ces problèmes scolaires s'ajoutent des problèmes administratifs et politiques[185].

Un état de pénurie

En 1948, le budget du Service de l'Éducation, d'environ 40 millions de piastres, représente un peu plus de 3% du budget total des Services français en Indochine. Les dépenses de personnels consomment plus de 70% du budget de l'éducation et les lycées français (personnels et matériels) plus de 58%. L'année suivante, les finances publiques font un effort important : le budget triple, dépassant 117 millions de piastres, auxquels s'ajoutent 20 millions destinés à la réfection des bâtiments et à des constructions nouvelles[186].

Nombre d'équipements scolaires sont manquants et sont remplacés lentement. Au Lycée Albert-Sarraut, la bibliothèque a été entièrement dispersée pendant la guerre et le manque de manuels provoque de réelles difficultés. C'est aussi le cas à Chasseloup-Laubat et à Yersin, et dans les trois lycées des livres sont commandés en métropole. D'autres équipements, tels que le laboratoire de sciences de Chasseloup-Laubat et les installations sportives d'Albert-Sarraut, sont en voie de reconstitution. Le problème matériel majeur est l'exigüité des locaux, notamment à Saïgon, où, malgré l'ouverture du Lycée Marie-Curie, l'offre scolaire française reste insuffisante, les locaux de Chasseloup-Laubat ne permettant pas d'accueillir tous les candidats à l'inscription. Le système des classes à mi-temps est maintenu en dépit de ses inconvénients. Le Lycée Yersin bénéficie d'une situation jugée remarquable par ses possibilités d'extension mais son internat est en-deça des besoins.

---

[183] TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, décembre 2010. Cette facilité d'inscription dans ce lycée en 1948 nous a également été confirmée par NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[184] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948*, *op. cit.*, p. 9.

[185] *Ibid.*, p. 8‑43.

[186] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949*, *op. cit.*, p. 5‑6.

L'autre pénurie, sans doute la plus importante, est celle des enseignants qualifiés. Dans les classes primaires exercent des « *journaliers [n'ayant] qu'une formation professionnelle très sommaire* » : ces classes manquent d'instituteurs et d'institutrices expérimentés et au fait des techniques pédagogiques modernes[187]. Dans les PMSI et les écoles des minorités ethniques, il faudrait « *de jeunes instituteurs, de préférence célibataires, actifs et courageux* »[188]. La situation de l'enseignement secondaire est tout aussi « *tragiquement insuffisante* » : sur 8 agrégés pour toute l'Indochine, 5 sont affectés à des tâches administratives et 3 seulement enseignent effectivement. Au Lycée Albert-Sarraut, par exemple, l'un des deux agrégés occupe le poste de Proviseur. La situation à Chasseloup-Laubat est à peine meilleure, avec deux agrégés. Au Lycée Yersin, durement éprouvé en 1948 par la perte de son Proviseur (qui faisait aussi office de professeur de grec) et de son Économe[189], il n'y a pas d'agrégé et les enseignants manquent dans plusieurs matières importantes. Dans le supérieur, un grand nombre de postes ne sont pas occupés en Médecine, en Sciences et en Droit[190].

Le problème du recrutement n'est pas facilité par les conditions de travail peu attrayantes proposées aux candidats. L'Indochine de 1947 n'est plus une « terre promise » pour les Français voulant quitter la métropole. La situation politique est volatile et dangereuse, notamment dans le Nord en état de guerre. On préfère y envoyer des célibataires pour ne pas exposer des familles au danger[191]. Les salaires sont insuffisants : pour un jeune agrégé de l'enseignement secondaire, son traitement est peu en rapport avec le coût de la vie. La demande faite en 1947 d'une prime spéciale de technicité pour les agrégés est refusée[192.] Enfin, les conditions de logement sont indécentes.

> Beaucoup de professeurs sont logés à l'étroit dans des conditions très défectueuses, difficilement acceptables dans un pays où le climat exige un confort relatif et pour un personnel appelé à travailler chez lui. Tout cela n'est pas ignoré dans la Métropole et l'Indochine n'attire plus que du personnel débutant et en nombre insuffisant.[193]

Georges Boudarel[194], jeune enseignant en philosophie, se voit proposer par l'administration à son arrivée à Saïgon en 1948 une chambre d'hôtel « *bien au-dessus de [ses] modestes moyens financiers* » qu'il refuse. Il est alors placé dans un centre de transit aux murs

[187] *Ibid.*, p. 5.

[188] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.*, p. 44.

[189] Le premier est tué dans un accident d'avion, le second lors d'une attaque du Việt-Minh.

[190] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.*, p. 43‑46.

[191] Léon POUVATCHY, Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[192] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.*, p. 7.

[193] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949, op. cit.*, p. 5.

[194] Voir la notice biographique de Georges Boudarel dans l'Annexe 5. Un des principaux historiens français spécialiste du Vietnam à partir des années 1970, la révélation en 1991 de ses activités d'instructeur politique dans un camp de prisonniers du Việt Minh donna lieu à une violente polémique. Claude PENNETIER, Jean-Pierre BESSE, Paul BOULLAND et Michel DREYFUS, *Le Maitron. Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : Tome 2, Période 1940-1968 de la Seconde Guerre mondiale à mai 1968, Bel-Bz*, Editions de l'Atelier, 2006, 445 p.

pelés et équipé de lits Picot en toile, qu'il quitte rapidement pour aller chez Phạm Ngọc Thạch, célèbre médecin francophile et dirigeant communiste parti au maquis, dont la confortable villa héberge les réunions des Français du Groupe Culturel Marxiste. Le Rectorat, qui a perdu la trace de Boudarel, finit par le faire rechercher par voie d'annonce dans la presse…[195] Les pouvoirs publics, dit un rapport de 1948, « *ne sauraient négliger cet aspect misérable, mais devenu tragique, de la question du recrutement* »[196] et la situation « *ne saurait se prolonger sans créer un préjudice important au renom et à la qualité de l'enseignement français* »[197]. Même si la situation s'améliorera ensuite, le recrutement d'enseignants qualifiés sera un problème récurrent dans les décennies suivantes.

Sur le plan de la politique éducative, les inspecteurs Cart et Dontot font des propositions modestes compte tenu des crédits « *qui ne sont pas illimités* » et qui ne permettent pas de tout développer en même temps.

> Nous proposons de maintenir ce qui existe déjà dans le cas où l'œuvre créée est prospère, en l'adaptant aux besoins actuels, de créer ensuite, dans toute la mesure du possible, en suivant un plan, des écoles primaires avant tout, ultérieurement des collèges et des lycées. Avant de développer la grande université d'Extrême-Orient, il faut lui assurer un public d'élèves, parlant français, ayant le baccalauréat français.[198]

Fin 1949, le responsable du Service de l'Éducation peut conclure :

> Dans ces trois dernières années et sous la pression des évènements, une évolution s'est produite qui a modifié profondément le Service de l'éducation en Indochine, si bien que sa structure actuelle préfigure déjà l'avenir.[199]

Une nouvelle génération d'enseignants

Au départ, le corps professoral est constitué d'enseignants qui ont exercé avant 1945, qui sont soit des détachés de la métropole soit des fonctionnaires appartenant aux cadres locaux des fonctionnaires d'Indochine[200]. Les cadres locaux restent en partie sur place, mais beaucoup de métropolitains repartent en France après les évènements de 1946, laissant leurs postes vacants. Les autorités scolaires doivent recruter à la hâte de jeunes professeurs afin de les remplacer. Ainsi, Léon Pouvatchy, issu d'une famille de fonctionnaires pondichériens installée en Indochine depuis 1921, sorti de la Faculté des Sciences de Hanoï, est recruté en 1947 alors qu'il n'a pas encore sa licence, qu'il n'obtiendra avec son CAPES qu'en 1950. Son expérience pédagogique se limite à ses souvenirs d'élève du Lycée Albert-Sarraut. Il devient pourtant, à 22 ans, professeur de mathématiques en terminale de son ancien lycée[201].

---

[195] Georges BOUDAREL, *Autobiographie*, Paris, Jacques Bertoin Ed., 1991, p. 43.

[196] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.*, p. 45.

[197] *Ibid.*, p. 44.

[198] René DONTOT, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 15.

[199] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949, op. cit.*, p. 1.

[200] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, juin 2011.

[201] Léon POUVATCHY, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

En métropole, la désignation des professeurs se fait selon leur rang de classement au concours d'agrégation, et les derniers doivent « *s'engager formellement à venir en Indochine* ». Pour les autorités françaises, cela pose un problème réel de motivation idéologique.

> La situation critique autant que privilégiée que la France occupe encore ici justifie, pour la défendre, des champions plus désintéressés et plus ardents que ne peuvent l'être de jeunes professeurs mécontents d'un déplacement lointain et d'autant plus mal disposés envers l'administration qu'ils lui fournissent plus de motifs de se méfier d'eux.[202]

Certains métropolitains sont pourtant volontaires pour l'Indochine, avec la part d'aventure que cela comporte. Jean Faure répond ainsi à l'appel d'un ami, directeur de Cabinet du Haut-Commissariat de la République à Saïgon, qui lui propose la direction de l'École Française de Nha Trang nouvellement créée. Faure arrive en 1948, accompagné de sa famille.

> Pourquoi s'engager dans une aventure périlleuse et aux résultats aléatoires ? Pourquoi demander à partir dans un lointain pays, inconnu, lui-même en proie aux opérations de guerre ? Pourquoi aspirer à y enseigner ? Raisons profondes : volonté d'échapper à une administration nationale et locale quelque peu sectaire et strictement hiérarchisée, rejet d'une existence sans avenir visible aussi bien au plan humain que professionnel d'où tout esprit d'initiative semble banni, désir de connaitre des horizons nouveaux, de se « frotter » à une culture universellement connue pour sa haute qualité, d'approcher un peuple avec qui on se sent quelques affinités, ambition de créer, d'innover et de faire œuvre utile.[203]

Certains de ces enseignants nouvellement arrivés sont des intellectuels engagés. Gérard Tongas[204], historien spécialiste de la Turquie, est nommé professeur d'histoire à Chasseloup-Laubat[205] et plus tard à Albert-Sarraut. Grand admirateur de Hồ Chí Minh, qu'il a brièvement croisé à Versailles en 1946[206], il professe un anticolonialisme virulent à cause duquel il a « *eu vraisemblablement à subir, soit une mise à l'écart, soit des vexations de* [ses] *compatriotes* »[207]. Tongas et son épouse, elle-même professeur d'anglais, auront un parcours atypique au Nord-Vietnam, sur lequel nous reviendrons.

Georges Boudarel est sans doute le plus célèbre de ces enseignants engagés. Ce licencié de philosophie et militant communiste demande à être affecté en Indochine en 1948, pour, dit-il, « *changer d'air* »[208]. A 22 ans, il est nommé professeur de philosophie au Lycée Yersin de Đà Lạt, puis au Lycée Auguste-Pavie au Laos, d'où il se fait expulser au bout de trois mois

---

[202] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[203] Jean FAURE, Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[204] Voir la notice biographique de Gérard Tongas dans l'Annexe 5.

[205] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, Paris, Nouvelles éditions Debresse, 1960, p. 143.

[206] *Ibid.*, p. 83.

[207] Jean-Baptiste GEORGES-PICOT, *M. Tongas, n°664/Cult*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française au Nord-Vietnam, juillet 1957, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[208] Georges BOUDAREL, *Autobiographie*, *op. cit.*, p. 30.

pour activités politiques, et obtient ensuite un poste au Lycée Marie-Curie. Dans le même temps, il participe aux activités de soutien au Việt-Minh du petit groupe de communistes français installés à Saïgon, et finit par passer dans la clandestinité en 1950. Son autobiographie décrit d'une plume acerbe certains de ses collègues enseignants, « *colonialistes purs et durs* »[209] nostalgiques du temps des colonies, regrettant les « *gens farcis de bouquins et de théories qui sont venus tout gâcher* »[210] et s'enrichissant sans complexe grâce aux cours particuliers donnés aux enfants des élites locales et au trafic de piastres[211]. Une seule année passée à Đà Lạt dans ce milieu, dit Boudarel, « *acheva de m'inoculer le vaccin anticolonial* »[212]. Boudarel fait cependant mention d'autres collègues plus progressistes, comme un certain Bériz qui lui ouvre les yeux sur ces professeurs qui ont « *presque tous été pour Pétain et l'Amiral Decoux* » et qui « *seront demain pour celui qui défendra la piastre à dix-sept francs* »[213]. Ces cadres locaux partent progressivement à la retraite, laissant place à une nouvelle génération d'enseignants[214].

Pierre Ansart[215], arrivé en 1950, est professeur de philosophie à Albert-Sarraut. Marqué à gauche, c'est avec discrétion qu'il est en contact avec des Vietnamiens de l'autre camp :

> Quand j'étais encore à Hanoï, entre 1950 et 1952, j'ai un ami vietnamien qui venait chez moi, soi-disant pour m'apprendre le vietnamien mais nous avons parlé beaucoup de politique. Il venait à chaque fois avec sa secrétaire, elle faisait deux trois fois le tour de ma maison pour être sur de ne pas être surveillé par la police. C'était donc secret.

Ansart fait attention à ne pas faire de politique en cours, et, bien que ses opinions soient connues, il arrive à maintenir une certaine neutralité :

> J'ai perçu rapidement que les attitudes politiques m'étaient sympathiques, moi non plus je n'avais pas besoin de faire la propagande, il y avait de petites indications en parlant de la nation, du nationalisme, de la différence de cultures. Donc, ils connaissaient mes opinions politiques mais ils n'exigeaient pas que j'affirme mes thèses politiques. Nous partions du même principe que le lycée n'était pas un lieu de politisation. […] Les élèves savaient très bien qu'une copie sur le sujet de la résistance dans les contrôles ou les examens blancs au cours de l'année scolaire, serait lue et appréciée par moi-même.

Mais cette neutralité de façade ne suffit pas. Une élève qui fait partie du Việt-Minh « *faisait des rapports sur les professeurs Français du lycée et il y en avait un, favorable*

---

[209] *Ibid.*, p. 100.

[210] *Ibid.*, p. 61.

[211] Un des grands scandales de la IV[e] République, le trafic de piastres permet de s'enrichir en jouant sur la différence entre les taux de change officiel et réel entre piastre et franc. Une piastre valant 10 francs en Indochine peut être revendue 17 francs une fois transférée en France. Le scandale, qui touche toute la société coloniale, le Corps Expéditionnaire et nombre de sociétés et de personnalités politiques d'Indochine et de métropole, fut enterré en 1954.

[212] Georges BOUDAREL, *Autobiographie*, *op. cit.*, p. 53.

[213] *Ibid.*, p. 62.

[214] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[215] Voir la notice biographique de Pierre Ansart dans l'Annexe 5.

politiquement, sur moi. ». Ce rapport est retrouvé parmi des documents récupérés par l'armée française lors d'une opération militaire en 1951.

> Le proviseur m'a signalé cela avec inquiétude car il avait reçu la visite de la police française. Quelques semaines plus tard, un représentant de l'armée française […] s'est présenté au lycée et m'a demandé si finalement j'étais prêt à passer la frontière, rejoindre la résistance et le Viet Minh, voyant en moi un traitre éventuel comme Georges Boudarel […]. Un vieux professeur de philosophie du lycée Albert-Sarraut m'a demandé : « Mais enfin, tu n'as pas l'intention de le suivre ? ». Mais j'ai répondu en toute sincérité à tout le monde que je n'avais aucune raison de quitter mon pays pour un autre, que ce que Boudarel faisait était son expérience personnelle.[216]

Problèmes administratifs

Cart et Dontot soulignent les problèmes administratifs qui handicapent le système éducatif français. Le Haut-Commissariat coiffe le Rectorat de façon « *asphyxiante* ». L'autonomie décisionnelle du Recteur étant limitée, ses propositions doivent être étudiées par le Haut-Commissaire, ce qui ralentit les prises de décision[217]. Par ailleurs, le Rectorat est partagé entre Saïgon, où réside le Recteur, et Đà Lạt, où sont situés les bureaux administratifs et les archives. Comme ces villes ne communiquent que par avion – quand le temps le permet – ou par télégramme, le fonctionnement est très inefficace[218]. Les liens entre les services, mais aussi entre les personnels et leur encadrement, sont distendus. Cart et Dontot insistent sur la nécessité d'un regroupement du Rectorat à Saïgon, d'une réorganisation et d'une reprise en main de l'enseignement.

> Le personnel français, isolé souvent dans des postes déshérités, mis à la disposition soit des délégués de M. le Haut-Commissaire, soit des Gouvernements associés, a besoin d'être encouragé, conseillé et guidé dans une tâche très délicate.[219]

Jean Faure, détaché en 1948 comme Directeur de l'École Française de Nha Trang, évoque l'isolement des établissements :

> Le téléphone personnel n'existe pas : impossibilité de joindre oralement Saïgon (et quelque autre lieu ou personne que ce soit). Quant au courrier (même familial), il passe sous prétexte de sécurité militaire, par la censure exercée, en général, par de très médiocres fonctionnaires. Toute correspondance doit suivre la voie hiérarchique qui transite par Huê avant d'atteindre le Chef de la Mission culturelle [...] Il n'y a pas de relations entre les différents chefs d'établissements et autres personnels enseignants.[220]

Un autre problème est la désorganisation des services suite au départ des personnels. Ainsi, après le départ du Chef du Secrétariat du Rectorat, ce service reste deux mois sans

[216] Pierre ANSART, Témoignage recueilli par entretien à Paris, décembre 2009.

[217] René DONTOT, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 3.

[218] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949*, *op. cit.*, p. 1.

[219] René DONTOT, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 5.

[220] Jean FAURE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

fonctionnaire qualifié affecté à ce poste, et c'est l'épouse du Recteur Bayen qui assure bénévolement la continuité du service. Les personnels subalternes sont aussi affectés :

> La plupart des secrétaires annamites d'avant-guerre ont disparu. Les secrétaires actuels sont généralement de qualité modeste… La comptabilité et la gestion du matériel ont été assurées par un instituteur dévoué mais d'une expérience insuffisante…[221]

Les mécanismes de prise de décision sont contestables et conduisent à des irrégularités : ainsi, Cart et Dontot notent que le nouveau Baccalauréat vietnamien donne accès à l'inscription à la Faculté de Médecine de Hanoï alors qu'aucune commission n'a admis l'équivalence entre cet examen et son homologue français[222].

Les inspecteurs proposent de regrouper les services du Rectorat en les réorganisant à proximité du Haut-Commissariat, afin que le Recteur puisse communiquer directement avec le Haut-Commissaire, avec les services de l'Enseignement du Ministère de la France d'Outre-mer et ceux de l'Éducation nationale. Les conseillers auprès des gouvernements associés devraient être régulièrement convoqués par le Haut-Commissaire pour faire leurs rapports et recevoir des directives.

Problèmes politiques

Un autre sujet d'inquiétude pour les Français est que les enseignements nationaux commencent à échapper aux autorités françaises. Celles-ci tentent de les contrôler via des conseillers placés auprès des Ministres de l'Éducation Nationale des États Associés, mais le succès est variable. Si ces conseillers font effectivement office de Directeurs de l'enseignement au Laos et au Cambodge[223], ceux affectés auprès des autorités vietnamiennes « *ne sont jamais consultés et sont tenus dans une ignorance complète de la marche du service* »[224]. Au Sud, « *pour des raisons politiques et démagogiques claires, le ministre évite d'avoir l'air de beaucoup consulter* » le conseiller français[225]. Dans le Centre, c'est le Commissaire de la République qui refuse « *pour des raisons politiques d'un autre ordre* » la présence d'un conseiller ou d'un représentant du Recteur[226]. La situation de la langue française dans les enseignements nationaux est variable : bonne au Cambodge, en recul au Laos, elle est difficile à apprécier au Vietnam. Dans le secondaire, Cart et Dontot notent que « *l'enseignement ne* [leur] *a pas paru scandaleusement faible* » mais que l'on peut s'attendre à « *une baisse constante du niveau des études et de la qualité des maîtres* », due notamment au vieillissement du personnel enseignant français ou vietnamien francophone[227].

---

[221] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.,* p. 3.

[222] René DONTOT, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 7.

[223] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.,* p. 4.

[224] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949, op. cit.,* p. 1.

[225] *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, op. cit.*, p. 4.

[226] *Ibid.*, p. 4.

[227] René DONTOT, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 11.

L'intrusion de la politique dans les écoles françaises est un autre problème, même si les écoles françaises ne semblent que faiblement atteintes par rapport aux écoles nationales. A l'automne 1949, un mouvement de contestation contre le gouvernement de Bảo Đại enflamme les collèges et lycées vietnamiens de Saïgon, dont les élèves sont très réceptifs à la propagande Việt-Minh. Le Lycée Pétrus-Ky est alors un foyer d'agitation politique[228]. L'arrestation d'étudiants Việt-Minh est le prétexte d'une grande manifestation lycéenne devant le palais du Premier Ministre Trần Văn Hữu le 9 janvier 1950, au cours de laquelle un étudiant de Petrus-Ky, Trần Văn Ơn, est tué par la police. Ses funérailles, le 12 janvier, sont l'objet d'une manifestation de 100.000 personnes, « *la plus importante que Saïgon ait vue depuis les évènements de 1945* »[229]. Le 19 mars suivant, une nouvelle manifestation a lieu, cette fois contre la présence d'une escadre américaine. La loi martiale est décrétée et certains lycées vietnamiens, dont Petrus-Ky, sont fermés[230]. C'est aussi à Petrus-Ky qu'a lieu l'assassinat en plein cours d'un élève par un commando Việt-Minh : après lui avoir lu une sentence de mort pour trahison, les exécuteurs abattent leur victime devant les autres élèves[231].

La contestation n'épargne pas les écoles françaises, à Chasseloup-Laubat d'abord, puis à Marie-Curie et enfin à Albert-Sarraut. Tentatives de grève, participation à des manifestations, distribution en cachette de tracts, formation de groupes clandestins : les lycées français sont assez agités en 1950-1951. Des lycéennes de Marie-Curie participent aux manifestations en s'habillant en blanc pour marquer leur solidarité[232]. A Albert-Sarraut, pourtant en principe protégé des influences communistes du fait de l'origine bourgeoise de ses élèves, un groupe « *Elèves de la Résistance* » est créé[233] et les opérations politiques se multiplient[234]. Les sanctions tombent, sèvères : exclusions, et même prison pour les meneurs. Certains élèves partent au maquis, d'autres sont prudemment envoyés en France par leurs parents. Ces incidents ne sont étrangement pas rapportés dans le rapport d'activité du Service de l'Enseignement en 1949-1950, de même que plus généralement la question de la

[228] LÂM QUANG THI, *The Twenty-Five Year Century: a South Vietnamese General Remembers the Indochina War to the Fall of Saigon*, Denton, University of North Texas Press, 2001, p. 23.

[229] Article de Philippe Devillers paru dans *Paris-Normandie* le 29 mars 1950. Cité dans Philippe DEVILLERS, *Vingt ans, et plus, avec le Viet-Nam*, *op. cit.*, p. 287.

[230] Ainsi, Quang Thi Lam̂, futur général Sud-Vietnamien et élève de Pétrus-Ky, ne peut continuer en Terminale, le lycée étant fermé. LÂM QUANG THI, *The twenty-five year century*, *op. cit.*, p. 27.

[231] Cet incident est rapporté à la fois par Léon Vandermeersch et Lâm Quang Thi, mais à des dates différentes : printemps 1951 selon Vandermeersch et 1949 pour Lâm Quang Thi (qui était dans la classe de Trần Văn Ơn). Il est également mentionné sous forme fictionnelle dans le roman *Les Asiates* (1954) de Jean Hougron, un ancien professeur d'anglais au Laos devenu romancier à succès. Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *in Banquier, savant, artiste: Présences françaises en Extrême-Orient au XXe siècle*, Presses Paris Sorbonne, 2005, p. 112. LÂM QUANG THI, *The twenty-five year century*, *op. cit.*, p. 23.

[232] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, 2006.

[233] TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

[234] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, décembre 2009.

politisation des lycéens. Nous reviendrons en détail sur la question de cette politisation dans la cinquième partie, consacrée aux témoignages sur la vie scolaire.

3.3. Le programme d'action culturelle de 1948

Début 1948, la préparation des accords à venir rend nécessaire une réflexion sur leur dimension culturelle dont l'importance future ne fait aucun doute alors même que la France doit abandonner sa souveraineté totale en Indochine. Il est nécessaire de solder les contentieux et de mettre en place un « statut culturel » où seront définis ou réorganisés institutions et compétences au sein d'un échafaudage complexe – France, Union Française, Fédération indochinoise, États Associés.

Albert Charton, alors directeur de l'Enseignement et de la Jeunesse au Ministère de la France d'Outre-mer, est envoyé en Indochine de janvier à mars 1948 pour y étudier la situation de l'enseignement. Il établit un « *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine* »[235] qui doit servir à « *préparer à la fois la disposition, la négociation et la mise en place* » du futur régime de l'enseignement. Il reprend les grandes lignes de son rapport au Commissariat au Plan, avec une différence notable : les nouvelles contraintes politiques dues à la souveraineté des États Associés sont intégrées dans le discours, même si elles le sont souvent de façon défensive, sous forme de précautions à prendre.

Charton établit une liste des établissements culturels français (écoles, lycées, instituts) destinés à entrer dans le « Secteur français », et fait des propositions concernant leur administration, leur gestion et leur financement. Il insiste sur la participation nécessaire de la Métropole à ces dépenses afin d'éviter les polémiques et les revendications nationales sur la propriété des établissements, un sujet toujours sensible pour les Vietnamiens. Il souligne enfin l'urgence avec laquelle un « *programme complet d'éducation* » relevant du « Secteur français » doit être mis en place, « *pour éviter les appels qui pourraient être faits du fait de l'absence momentanée d'institutions utiles, à l'appui d'institutions étrangères ou à l'organisation d'institution purement autonomes* »[236]. En particulier, il insiste sur la reprise des lycées et de l'université pour la rentrée 1948 à Hanoï, pour ne pas « *paraître nous replier vers le Sud, laisser prescrire notre action culturelle au Tonkin et dans le Nord Viêt-Nam* »[237]. La crainte de se voir supplanter par les Américains, les Chinois ou par les Vietnamiens eux-mêmes est toujours vive. Charton préconise aussi, pour ne pas froisser les opinions des États Associés, voire l'opinion internationale, de rendre aussi vite que possible les établissements d'enseignements français ou nationaux à leur destination première[238].

---

[235] Albert CHARTON, *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine*, Ministère de la France d'Outre-Mer, Direction de l'Enseignement et de la Jeunesse, mars 1948, CADC, Série Asie-Océanie, sous-série Indochine, 1944-1955, Vol. 338.

[236] *Ibid.*, p. 4.

[237] *Ibid.*, p. 15.

[238] Pendant la Seconde Guerre Mondiale et dans les années suivantes, des bâtiments ont été endommagés ou, suite à leur évacuation, utilisés pour d'autres fins que l'enseignement, notamment pour loger des troupes.

Charton réaffirme à plusieurs reprises la primauté de la France en matière d'enseignement et son attachement à un double système d'enseignement hérité de la colonisation. A côté de l'enseignement national géré par les États Associés, le « Secteur français » relèvera exclusivement des autorités françaises, afin d'« *échapper à un régime politique qui pourrait les mettre en cause* ». Il conseille « *d'envoyer en Indochine du personnel rangé dans les cadres français* » au lieu de pratiquer « *un recrutement local assuré parfois au hasard et sans organisation préconçue* ». En ce qui concerne les programmes et les examens (dont le baccalauréat), Charton estime qu'ils doivent être conformes et équivalents à ceux de la Métropole, car « *c'est à ce prix que l'enseignement français en Indochine maintiendra et développera son influence et son rayonnement* »[239]. Par contre, et c'est là une vraie nouveauté, il remarque que suite à l'« *afflux considérable d'élèves* »,

> le caractère des lycées français va dorénavant changer. Des classes entières seront composées uniquement de vietnamiens et de cambodgiens. La population française sera désormais la plupart du temps en très nette minorité. L'accès même des établissements français, si l'on veut répondre à la demande, ne pourra être subordonné, comme par le passé, à la connaissance naturelle de la langue française. Il résultera de ce fait, la nécessité pour l'organisation des études, de tenir compte de ces données nouvelles.[240]

Il faudra organiser des classes primaires bilingues, si l'on veut que l'enseignement secondaire se déroule en français. Cet enseignement secondaire devra inclure les langues autochtones en tant que langues vivantes (avec examen au baccalauréat) ainsi qu'une nouvelle version des « humanités extrême-orientales ». Il faudra aussi que les diplômes soient reconnus par les États Associés, car les élèves sortant de ces établissements sont destinés d'abord aux besoins des nouvelles nations : pour Charton, il ne « *sera pas possible* [de les] *incorporer dans le secteur français des fonctions publiques ou de l'Union Française* »[241], contredisant au passage sa proposition au Commissariat au Plan, selon laquelle ces diplômes devaient ouvrir la voie au secteur français.

Sur la question toujours délicate de la langue, Charton recule par rapport à ses préconisations de l'année précédente : si le français doit rester la langue officielle de l'Union française et de l'« *Union indochinoise* »[242], et s'il convient « *de lui assurer un domaine suffisant* », « *il ne peut plus être question d'imposer à l'administration et à l'économie de tous les pays indochinois la langue française officielle* »[243]. Il préconise toutefois de continuer à encadrer les enseignements nationaux par des « conseillers » présents à la tête des écoles normales, les centres de formation pédagogiques, ou encore chargés de l'enseignement du français et du contrôle des examens. Là encore, il insiste sur les précautions politiques à prendre pour que ces conseillers restent indépendants des autorités nationales.

---

[239] Albert CHARTON, *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine, op. cit.*, p. 7.

[240] *Ibid.*, p. 23.

[241] *Ibid.*, p. 9.

[242] Charton devrait employer le terme de *Fédération indochinoise* mais ce lapsus témoigne de l'aspect artificiel de cette institution.

[243] Albert CHARTON, *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine, op. cit.*, p. 9.

3.4. Les accords et la convention de 1949

La déclaration de la Baie d'Along du 5 juin 1948[244] ne détaille pas les aspects culturels. Elle indique que le Vietnam « *fera appel, par priorité, aux conseillers et techniciens français pour les besoins de son organisation intérieure et de son économie* », une clause reprise du modus vivendi signé par Hồ Chí Minh en septembre 1946. Les représentants français et vietnamiens passeront les « *divers arrangements particuliers convenables, d'ordre culturel, diplomatique, militaire, économique, financier et technique* ». Les aspects culturels sont discutés en novembre 1948 entre les délégations et le résultat de ces négociations est repris dans l'échange de lettres du 8 mars 1949. Les points principaux sont les suivants :

> Dans les cycles primaire et secondaire, la France peut ouvrir librement au Viet-Nam des établissements d'enseignement public et privés [...].
>
> Les établissements français appliquent les programmes en vigueur en France; un cours d'histoire et de civilisation vietnamienne y sera cependant obligatoirement professé.
>
> Les élèves vietnamiens ont libre accès aux établissements français installés au Viet-Nam. Ces établissements ouvriront un cours de langue vietnamienne obligatoire pour les élèves vietnamiens.
>
> Une place privilégiée, intermédiaire entre la langue nationale et les langues étrangères, sera réservée à la langue française, langue diplomatique du Viet-Nam, dans les établissements vietnamiens.
>
> Le Viet-Nam accepte que la langue française ait dans sont enseignement secondaire une place suffisante pour permettre éventuellement de suivre les cours supérieurs en cette langue à la fin de ce cycle : il s'efforcera d'en assurer l'enseignement dans le plus grand nombre possible d'écoles primaires.
>
> Un système d'équivalence entre les diplômes vietnamiens et les diplômes officiels français sera établi par l'accord conclu à cet effet, dès que les programmes français et vietnamiens auront pu être confrontés. [245]

On retrouve globalement les préconisations de Charton, mais les garanties sur la place du français dans l'enseignement vietnamien sont modestes. Sur la question de l'Université, la France se résout, « *en raison des difficultés pratiques actuelles* », à accepter une Université commune gérée à la fois par les gouvernements nationaux et par la France. Charton a eu gain de cause sur les diplômes, reconnus par la France et les États Associés mais qui ne donneront pas « *automatiquement* » accès aux postes d'enseignement français et aux emplois dans l'Union Française. La situation des établissements scientifiques est plus complexe : le patrimoine de l'École française d'Extrême-Orient devient la copropriété des trois États

[244] *Déclaration commune faite le 5 juin 1948, en Baie d'Along, par M. Emile Bollaert, Haut-Commissaire de la France pour l'Indochine, et M. le Général Nguyen Van Xuan, Président du Gouvernement central provisoire du Viet-Nam, en présence de S. M. Bao Dai*, Assemblée de l'Union Française, Année 1950, Annexe au procès-verbal de la séance du 12 janvier 1950, 1950, ANOM, Fonds du Haut Commissariat, carton 179, dossier 541.

[245] *Echange de lettres relatives aux accords franco-vietnamiens entre le Président de la République, Président de l'Union Française et Sa Majesté Bao Dai en date du 8 mars 1949*, Assemblée de l'Union Française, Année 1950, Annexe au procès-verbal de la séance du 12 janvier 1950, 1950, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 179, dossier 541.

Associés et de la France tandis que le cas des autres établissements doit être réglé par des conventions séparées.

A partir du 8 mars, un nouveau cycle de négociations commence, destiné à traduire en actes concrets les décisions prises. Les pierres d'achoppement sont nombreuses. Comme lors des négociations avec le Việt-Minh, les divergences tiennent à la nature exacte et à l'étendue de la souveraineté vietnamienne. Léon Pignon, revenu en octobre 1948 comme Haut-Commissaire, laisse entendre que la France décide seule des conditions de la souveraineté vietnamienne[246]. Le Président de la délégation vietnamienne pour la commission culturelle, le Dr Phan Huy Quát, écrit :

> Le droit pour le Viêt-Nam de pourvoir librement à son enseignement supérieur est un principe formellement consacré par les accords du 8 mars 1949. Il faut y voir un droit effectif qui découle nécessairement du principe de la souveraineté interne du Viêt-Nam, et non une "affirmation politique", une simple "déclaration de principe préalable", inopérante, comme l'estime la délégation française.[247]

Si les Vietnamiens sont agacés par la condescendance avec laquelle les Français considèrent la souveraineté vietnamienne, les Français sont irrités du peu de cas que les Vietnamiens font de « l'œuvre française ». Dans un rapport présentant l'état de ces négociations[248], Charton critiques l'attitude des Vietnamiens, qui, pour lui, ne traitent pas la France avec le respect qui lui est dû.

> [Les Vietnamiens traitent] les questions du rapport des relations d'État à État comme s'il s'agissait de conventions culturelles du genre de celles conclues fréquemment entre pays étrangers et conclues au temps des régimes totalitaires. La France crée des institutions « en pays étranger », elle apporte son concours en toute liberté, à ses frais sans doute, aucun engagement n'est pris par le Viet-Nam en contrepartie de ce concours [...] à des institutions qui seront essentiellement destinées au service de l'Indochine et de sa nation la plus importante, le Viet-Nam.
>
> [Les Vietnamiens ont tendance à] ne pas considérer le passé, l'œuvre déjà faite par la France, l'immense service rendu, dont les délégués vietnamiens sont un vivant témoignage. Il faudrait repartir sur de nouvelles bases : ce qui est fondé, ce qui assurait la collaboration franco-indochinoise sous sa forme la plus haute, la plus désintéressée, tout cela échapperait à la France, même après un traité culturel dûment contresigné : l'Université et ses 1500 étudiants, l'École Française d'Extrême-Orient, l'Institut Pasteur, nos lycées, aussi peut-être. Il faudra construire, reconstruire, sur nouveaux frais en reniant le passé, avec le désespoir de l'abdication et de l'abandon.[249]

Charton reprend ici des thèmes connus, à commencer par celui de l'ingratitude des élites vietnamiennes, que la France a éduqué de façon « *désintéressée* »… mais qui attend

---

[246] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 445.

[247] PHAN HUY QUÁT, *Note sur la question de l'enseignement supérieur No 44 VP/N*, Commission d'application des accords. Commission culturelle. Délégation vietnamienne, 2 novembre 1949, ANOM, Fond du Haut Commissariat, Conspol, Carton 51.

[248] Albert CHARTON, *Les positions culturelles devant le traité France - Vietnam*, 1949, ANOM, Fonds ministériel, Nouveau fonds, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

[249] *Ibid.*, p. 1.

néanmoins de leur part une « *rémunération du service rendu* ». Comme nombre d'officiels français, il ne peut s'empêcher de noter avec agacement que ces Vietnamiens qui contestent la souveraineté française ont été formés par la France[250]. Pour lui, les Vietnamiens doivent accorder à la France un statut particulier, en remerciement de l'œuvre accomplie, et il est choqué de voir la France traitée comme un pays étranger[251]. Il ressort l'argument ancien de la nécessité pour le Vietnam d'acquérir une culture française : « *la France est déjà l'éducatrice de l'Indochine, engagée dans l'esprit français, elle doit le rester* »[252]. S'il apprécie que les Vietnamiens « *acceptent à nouveau librement* »[253] l'existence d'un système français, il redoute le manque de garanties pour que « *la France, sa civilisation, sa langue* [aient] *une place prépondérante au côté de la culture nationale* ». Il reproche aux Vietnamiens le peu d'intérêt qu'ils manifestent à l'égard du cadre fédéral, qu'ils « *passent sous silence* »[254] alors que les Français en font une pièce maîtresse du puzzle indochinois. Pourtant, il est lui-aussi méfiant vis-à-vis de la tutelle fédérale en ce qui concerne les aspects culturels.

> L'application du statut français des universités et des lycées serait d'ailleurs « ipso facto » une considérable garantie pour la permanence et l'indépendance de nos institutions ainsi placées en dehors de la politique de la Fédération, de ses vicissitudes et de ses contradictions éventuelles.[255]

Le principal basculement dans la pensée de Charton réside dans son acceptation du changement de rôle de la France, qui doit passer d'un rôle de pilotage à un rôle d'accompagnement.

> La question de l'enseignement n'est plus un levier politique, pour obtenir une intégration, une assimilation à notre type de civilisation, à notre nation. La responsabilité pour la politique à déterminer [...] passe au Viet-Nam. Nous venons en techniciens, en « mission universitaire d'équipement », en « missionnaires » aussi d'un système de synthèse entre deux cultures. L'on voit bien la valeur politique, l'influence profonde de notre entreprise, les positions durables que nous pourrons occuper et maintenir. Il y a là un retournement de la situation dont nous devons prendre conscience. Nous aurons en somme à remplir la fonction universitaire à l'état pur, dégagé de tout souci de responsabilité politique [...].[256]

On voit ainsi apparaître au détour d'une phrase le concept de « mission universitaire », qu'il développera deux ans plus tard. L'expert anonyme du Ministère de la France d'Outre-mer analysait déjà la situation sous cet angle en mai 1946.

> La France n'a pas à craindre de mettre en concurrence ses institutions, sa langue et sa culture avec des institutions locales qui auraient leur chance de progrès et de liberté. Mais il faut à son effort désintéressé, à une action qui sera dépourvue de tout contenu politique, de

[250] Voir les remarques similaires de Jean Sainteny et Charles-Henri Bonfils citées plus haut.

[251] Le rapport au Commissariat au Plan proposait cependant les établissements français au Moyen-Orient comme un modèle possible et Charton reprendra ce modèle lui-même ultérieurement.

[252] Albert CHARTON, *Les positions culturelles devant le traité France - Vietnam*, *op. cit.*, p. 3.

[253] *Ibid.*, p. 2.

[254] *Ibid.*, p. 5.

[255] *Ibid.*, p. 6.

[256] *Ibid.*, p. 4.

> toute arrière-pensée d'annexion morale et de conversion française, la garantie d'une promesse, le fondement légal d'un accord ou d'un traité qui permette à l'école française de former les cadres indochinois et de développer la culture française.[257]

S'il ne s'agit plus de convertir, d'intégrer ou d'annexer « *moralement* »[258] les ex-indigènes à la civilisation française, ce désintéressement est quand même relatif puisque l'enseignement a toujours pour but d'assurer à la France une position durable. Toutefois, il n'est plus question, comme dans le rapport au Plan de 1946, que cette présence assure à la France une « *part de responsabilité essentielle dans le développement économique du pays* ». Charton insiste en revanche sur la responsabilité des Vietnamiens, tout en déplorant leur vision limitée du rôle que la culture française peut encore jouer selon lui.

> Il n'est pas douteux que sur ce terrain, par désir d'affirmer leur indépendance culturelle, les vietnamiens chercheront à créer tout un système complet d'enseignement allant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Ils ont manifesté cette ambition, dès la période de l'occupation japonaise, alors qu'ils songeaient à rompre tout lien avec la civilisation française. Ils l'affirmeront à nouveau avec la volonté d'éprouver leur conscience nationale, alors qu'ils font appel à la culture française non seulement comme un appui, une leçon, un tremplin. Il est incontestable que dans ce domaine la responsabilité politique des Vietnamiens va devenir entière.[259]

Il prend acte, ainsi, du refus des Vietnamiens de sa proposition d'encadrer l'enseignement national par des « conseillers » français, là encore au nom de leur souveraineté :

> Quand les Vietnamiens refusent d'avoir un conseiller technique, acceptent mais seulement [sic] un attaché culturel, il y a là une question de principe : ils veulent bien marquer leur volonté de traiter les questions d'enseignement, sous l'angle extérieur des relations culturelles, de pays à pays.[260]

Il propose, en échange, un « *délégué universitaire français* » qui préfigure le rôle de la future mission culturelle.

Sur la question de la langue française dans le secteur vietnamien, il est également résigné : « *L'enseignement secondaire Vietnamien ne se fera plus en français. L'expérience est importante, il faut la laisser se faire.* »[261] En ce qui concerne l'université, Charton fait un nouveau un constat d'impuissance et réitère sa crainte de voir la France doublée par ses concurrents.

---

[257] *Le problème de l'Indochine 1946, op. cit.*, p. 25.

[258] Il y a là une répudiation de la notion de conquête morale chère à Georges Hardy, le mentor de Charton en Afrique.

[259] Albert CHARTON, *Les positions culturelles devant le traité France - Vietnam, op. cit.*, p. 7.

[260] *Ibid.*, p. 8.

[261] *Ibid.*, p. 9.

> Nous n'avons pas à opposer un non possumus à une Université Vietnamienne. Le danger pour notre influence sera plutôt la fondation d'une Université Vietnamienne soutenue par des Universités étrangères.[262]

Cette question de l'Université est débattue lors des négociations du second semestre 1949. Les Français considèrent que l'Université commune proposée le 8 mars est suffisante et qu'il n'est pas question que les Vietnamiens créent leur propre université. Selon eux, non seulement cette possibilité n'est pas évoquée dans les accords, mais une université vietnamienne serait difficile à mettre en place faute de professeurs et son existence entraînerait une « *confusion de diplômes* »[263]. Pour les Vietnamiens, ces arguments sont contraires à l'esprit des accords et cette mauvaise volonté française « *trahit, sans le vouloir, le prestige de la France et toutes ses bonnes intentions à l'égard d'un État associé* »[264]. Ils considèrent également que les Écoles supérieures les plus prestigieuses, celles de Droit et celle de Médecine, sont administrativement des établissements indochinois[265]. Ils exigent l'équivalence des Baccalauréats français et vietnamien, qui permettrait l'inscription d'élèves vietnamiens dans les Universités et Grandes Écoles françaises. Ils demandent la reconnaissance des diplômes universitaires vietnamiens par l'Académie de Paris, car le « *Viet-Nam serait heureux d'emprunter à la France son prestige culturel* »[266]. La notion d'Université commune est elle-même contestée : interrogé à ce sujet, le célèbre professeur de médecine Trần Quang Đệ[267] considère qu'elle serait le symbole de « *la coexistence dans le territoire d'une double souveraineté politique qui ne serait autre que l'ancien esprit du protectorat* »[268].

Après plusieurs mois de discussions, une convention culturelle et une convention de transfert des services et des compétences sont signées par Bảo Đại et Léon Pignon et doivent prendre effet le 30 décembre 1949. Si la partie de la convention culturelle concernant les établissements primaires et secondaires reprend presque à la lettre les accords du 8 mars, la nouvelle Université de Hanoï se voit dotée d'un statut complexe (à revisiter au bout de 6 ans), avec un recteur français nommé par le Gouvernement français et un vice-recteur désigné par le gouvernement vietnamien. Chaque faculté sera dirigée par un doyen assisté d'un assesseur, l'un vietnamien, l'autre français. Le corps enseignant relèvera soit du cadre vietnamien, soit

---

[262] *Ibid.*, p. 10.

[263] PHAN HUY QUÁT, *Note sur la question de l'enseignement supérieur No 44 VP/N*, *op. cit.*, p. 3.

[264] *Ibid.*

[265] *Ibid.*, p. 5.

[266] *Ibid.*, p. 6.

[267] Devenu recteur de l'Université de Saigon à la fin des années 1960, Trần Quang Đệ entrera en conflit avec sa hiérarchie quand celle-ci tentera d'imposer le vietnamien en tant que langue vernaculaire. Il partira en France pour marquer sa désapprobation. Jean MARTINELLI, *Enseignement des langues vivantes et position du Recteur de Saigon*, Ambassade de France au Viet-Nam, Conseiller culturel, 10 septembre 1960, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[268] NND, « En marge des travaux de la Commission mixte d'application des accords. Une interview du professeur Trân-quang-Dê », *L'Essor Vietnamien*, n° 21-22, 23 Octobre 1949, p. 1 et 4, ANOM, Fond du Haut Commissariat, Conspol, Carton 51.

du cadre français[269]. L'université est dotée de l'autonomie administrative et financière. En ce qui concerne les équivalences de diplômes, un certain nombre de précautions sont prises, conformément aux vœux de Charton. Si l'Université de Hanoï (seule université à l'époque) délivre des diplômes « *équivalents aux diplômes correspondants délivrés par les Universités de France* »[270], les équivalences seront accordées au cas par cas pour d'autres (futures et sans doute vietnamiennes) universités « *après confrontation des programmes* ». En ce qui concerne le Baccalauréat, la formulation est plus tortueuse :

> La France considère le Baccalauréat vietnamien comme équivalent de plein droit au Baccalauréat Français. Toutefois, le Baccalauréat vietnamien ne donne pas automatiquement accès aux postes d'enseignement français et aux emplois, donnés sur titre, de l'Union Française. De même, le Gouvernement du Viêt-Nam reconnaît le Baccalauréat Français comme équivalent au Baccalauréat vietnamien.[271]

La Convention de transfert et de compétences, quant à elle, entérine le transfert au gouvernement vietnamien des services et compétences relatifs à l'éducation (directions locales du Tonkin, de l'Annam et de la Cochinchine, direction de l'instruction publique, service du Conseiller à l'Éducation) des établissements et des installations fixes, du matériel scolaire, des droits d'auteurs, des archives et du personnel vietnamien. Des transferts de propriétés sont prévus, ainsi qu'un inventaire complet. Enfin, certains établissements seront mis à disposition des autorités universitaires françaises pour les consacrer à l'enseignement français[272]. Toutes ces opérations de transfert doivent être achevées au plus tard le 30 juin 1950[273] mais prendront en fait plus de temps[274]. En ce début des années 1950, la page de la « *colonisation civilisatrice* » est en train de se tourner.

4. Un changement de mission : 1950-1954

4.1. Fin d'une guerre, fin d'une époque

A partir de 1950, l'Indochine commence à échapper aux Français. La question indochinoise s'inscrit maintenant dans la Guerre Froide et dépasse le cadre de la politique

[269] *Convention culturelle entre Sa Majesté BAO-DAI, Chef de l'État du Viet-Nam d'autre part, et Monsieur Léon PIGNON, Haut-Commissaire de FRANCE en INDOCHINE, Haut-Représentant de la République Française d'autre part*, décembre 1949, Fond du Haut Commissariat, Conspol, Carton 51, ANOM, p. 6-8.

[270] *Ibid.*, p. 8.

[271] *Ibid.*

[272] *Convention relative au transfert des Services et Compétences des Enseignements primaire, secondaire, professionnel et technique, Entre Sa Majesté Bao-Dai Chef de l'Etat du Viet-Nam d'autre part, et Monsieur Léon Pignon, Haut-Commissaire de France en Indochine, Haut-Représentant de la République Française d'autre part*, 12 janvier 1949, ANOM, Fonds du Haut Commissariat, Conspol, Carton 51.

[273] *Rapport sur le personnel de l'enseignement au Nord*, Fonds du Haut Commissariat d'Indochine, Conspol, carton 37.

[274] Notamment au Sud-Annam et dans les régions de minorités ethniques. Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, Service de l'Enseignement français en Indochine, 1950, p. 1, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 332.

française. Victorieux en 1949, les communistes chinois apportent leur assistance au Viêt-Minh, qui contrôle fin 1950 une grande partie du Nord du Vietnam, à l'exception des grandes villes. Chine communiste, victoires Viêt-Minh, Guerre de Corée (juin 1950) : la percée du communisme en Asie inquiète les Etats-Unis, qui apportent une aide croissante à la guerre menée par les Français[275]. Missions et agences américaines débarquent au Vietnam[276] et les Français sont bientôt exaspérés par les activités « civilisatrices » des Américains, qu'ils soupçonnent, comme Léon Pignon, de vouloir « *défrançiser* » le Vietnam[277]. Les Américains se défendent de vouloir remplacer les Français[278], mais s'impatientent des réticences de la France à accorder leur souveraineté aux États Associés et notamment au Vietnam[279].

En effet, pour nombre d'observateurs, l'État du Vietnam est un néo-protectorat dont « *l'indépendance n'est qu'une façade* »[280], un « *régime fantoche* » soutenu par des « *colons attardés* »[281] et une poignée de notables cochinchinois. La lenteur des transferts de compétences et de services et la mauvaise volonté française irritent les gouvernements des États Associés, qui manifestent leur mécontentement à la Conférence de Pau en juin 1950[282] et font preuve de velléités d'indépendance, n'hésitant pas à chercher le soutien des États-Unis[283]. La crise de l'Union Française éclate en 1953 : le prince Sihanouk menace de s'allier au Viêt-Minh tandis que le Laos renégocie son appartenance à l'Union. Au Vietnam, les nationalistes non communistes réunis en congrès réclament une indépendance sans conditions et répudient l'Union Française[284]. La France fait des concessions mais refuse l'idée d'une conception égalitaire des relations entre États Associés et métropole[285].

Pendant ce temps, le vent tourne en France. Depuis 1946, le Parti Communiste mène campagne contre la « *sale guerre* »[286]. L'absence de résultats de cette interminable

[275] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 449.

[276] Notamment une mission d'assistance militaire (Military Assistance Advisory Group, MAAG), une mission économique (Special Mission for Technical and Economic Aid, STEM), l'agence en charge de l'administration du Plan Marshall et qui supervise les relations avec les États Associés (Economic Cooperation Administration, ECA) et l'agence d'information et de propagande (United States Information Service, USIS).

[277] Kathryn C. STATLER, *Replacing France: the origins of American intervention in Vietnam*, Lexington, University Press of Kentucky, 2007, p. 41‑43.

[278] *Ibid.*, p. 38.

[279] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 209‑210.

[280] Philippe DEVILLERS, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, *op. cit.*, p. 447.

[281] Selon les mots de Robert Schuman. Cité par Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 205.

[282] Cette conférence doit régler les dernières questions de transfert. Laurent CESARI, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, *op. cit.*, p. 84.

[283] Philippe FRANCHINI, *Les guerres d'Indochine*, Paris, Pygmalion, 1988, p. 34.

[284] Laurent CESARI, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, *op. cit.*, p. 92‑93.

[285] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 293.

[286] Expression d'Hubert Beuve-Méry (*Le Monde*, janvier 1948). Le PCF lance en 1950 une grande campagne de mobilisation pour la défense d'Henri Martin, un marin communiste accusé de sabotage et de propagande contre les hostilités en Indochine.

« *opération de pacification* », son coût financier[287], les pertes en hommes, les révélations sur la corruption et le trafic de piastres[288] ainsi que sur l'usage de la torture par l'armée française[289] font douter l'opinion publique. Et pendant ce temps, le Maghreb s'agite[290]… L'idée d'une sortie honorable négociée avec la RDVN fait son chemin. Il devient imaginable de « lâcher » l'Indochine, même si la « *décolonisation des esprits* » chère à Senghor n'est pas encore d'actualité. Le Général de Lattre de Tassigny, Haut-Commissaire et Commandant en Chef du Corps Expéditionnaire, redresse la situation militaire en 1951 mais l'enlisement reprend après sa mort début 1952. En dépit de l'augmentation de l'aide américaine, qui couvre 80% des dépenses de guerre en 1954[291], une grande partie des territoires du Nord et du Centre échappent aux Français. Le 7 mai 1954, le camp de Điện Biên Phủ tombe aux mains du Việt-Minh. La défaite est lourde pour les Français d'un point de vue militaire et psychologique. La France n'a plus ni les moyens, ni l'envie de soutenir cette guerre.

La Conférence de Genève, qui s'ouvre en avril 1954 pour régler le conflit, se conclut en juillet sur un partage provisoire du Vietnam de part et d'autre du 17e parallèle, assorti d'une promesse de référendum sur réunification en 1956. Cette solution intermédiaire entre « *l'irréalisme* » d'une reddition du Việt-Minh et « *l'inacceptable* » de sa victoire[292] ne satisfait personne. Hồ Chí Minh s'est plié aux pressions de l'URSS et la Chine, qui ne veulent pas d'un conflit avec les États-Unis[293]. Les nationalistes du Sud se sentent trahis par la France, qui avait promis à Bảo Đại qu'elle refuserait la scission[294]. Ils en conçoivent une certaine rancœur contre les Français[295] et ils accordent désormais leur confiance aux Américains, qui n'ont pas ratifié les accords de Genève.

A partir de 1954, la France renonce à agir politiquement au Vietnam et passe le relais aux États-Unis. Au Nord, où le transfert de pouvoir est prévu pour le 10 octobre 1954, il s'agit de sauvegarder ce qui peut l'être dans un pays devenu inhospitalier tout en gardant une présence sur place si jamais la situation devait évoluer. Au Sud, il faut inventer un nouveau modèle de présence française, capable de se faire une place entre le nationalisme vietnamien

[287] En 1952, le Président Auriol affirme que la guerre a coûté à la France le double de l'aide reçue au titre du Plan Marshall. Philippe FRANCHINI, *Les guerres d'Indochine*, *op. cit.*, p. 76.

[288] Une mission parlementaire envoyée en 1953 décrit Saigon comme un lieu de débauche pour les officiels, les colons et leurs alliés des États Associés. *Ibid.*, p. 79.

[289] Alain RUSCIO, « Du Tonkin à Alger, des « violences de détail » », *Le Monde Diplomatique*, Juin 2001, pp. 10‑11. L'article qui déclenche la polémique est de Jean CHEGARAY, « Les tortures en Indochine : A côté de la machine à écrire le mobilier d'un poste comprend une machine à faire parler », *Témoignage Chrétien*, 29 juillet 1949. Il est suivi d'autres articles, dont certains signés Paul Mus.

[290] Une des justifications de la guerre est que la perte de l'Indochine entraînerait par contagion le démantèlement de l'Empire. En fait, les moyens engagés en Indochine le sont au détriment du contrôle des autres territoires, notamment en Afrique du Nord. Philippe FRANCHINI, *Les guerres d'Indochine*, *op. cit.*, p. 77.

[291] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 204.

[292] L'expression est du Secrétaire d'État américain John Foster Dulles. *Ibid.*, p. 274.

[293] Philippe FRANCHINI, *Les guerres d'Indochine*, *op. cit.*, p. 138.

[294] *Ibid.*, p. 128.

[295] *Ibid.*, p. 142.

triomphant et la puissance américaine. Sur le plan culturel, la France doit renoncer, enfin, à son modèle « civilisateur » et envisager d'autres relations avec ses anciennes colonies.

4.2. Vers une politique culturelle post-coloniale

Tout au long de ces évènements, la France s'évertue à développer sa présence culturelle. La Convention culturelle de décembre 1949 stabilise la situation en mettant fin au flou institutionnel concernant les prérogatives respectives de la France et des États Associés en matière scolaire. En février 1950, Albert Charton est nommé Chef du service de l'enseignement français et Conseiller aux affaires culturelles auprès du Haut-Commissaire. Si certains problèmes administratifs restent à résoudre, comme le regroupement du Rectorat à Saïgon et le transfert des écoles des minorités ethniques aux autorités vietnamiennes, il envisage l'avenir avec optimisme, même s'il comprend que les objectifs de l'enseignement français ont profondément changé. En juillet 1951, Albert Charton rédige un « *Programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine* »[296] dans lequel il développe ses idées dans le nouveau contexte politique et propose des moyens d'actions.

Constantes et évolutions

En Indochine, la doctrine française en matière culturelle hésite toujours entre une vision teintée de colonialisme, et une vision plus moderne, ou l'action « civilisatrice » se range timidement sous la tutelle des intérêts diplomatiques ou économiques. Les Français admettent toujours difficilement que le Vietnam, le Cambodge et le Laos soient des États indépendants et souverains. Dans son programme, Charton reprend les arguments habituels sur l'importance de l'enseignement français pour les États Associés et pour la France. Pour les Indochinois, seul le français leur permettra d'accéder à la « *culture moderne* », car leurs langues nationales « *ne peuvent promouvoir leur enseignement jusqu'au supérieur* »[297]. Par conséquent, « *le maintien et le développement d'un enseignement donné en français* […] *sont une nécessité impérieuse de l'évolution politique et culturelle des nouveaux États* ». Pour Charton, le maintien de la langue française via l'enseignement est fondamental :

> Le maintien du français, la place donnée à la langue française dans la vie et dans les écoles françaises ou nationales dans ces pays, sont suivant l'expression consacrée au point de vue politique et au point de vue économique la condition essentielle du maintien de la présence française […]. Si la langue française et ses positions venaient à être débordées, supplantées ou réduites en Indochine, les éléments d'une politique française dans le Pacifique et en Extrême-Orient finiraient par disparaitre. […] Il n'y aura pas de techniciens français, il n'y aura pas d'affaires françaises, il n'y aura pas de participation française importante sans le maintien de la langue française, sans le maintien de l'enseignement français.[298]

[296] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, 1 juillet 1951, ANOM, Fonds du Haut Commissariat, carton 191, dossier 571.

[297] *Ibid.*, p. 4.

[298] *Ibid.*, p. 6.

Il n'y a rien là de nouveau, sinon que Charton martèle l'argument de l'importance stratégique de l'enseignement français pour justifier des demandes de crédits importants dans un contexte soumis prioritairement à l'agenda militaire : recrutement de personnel qualifié, rénovation et construction de locaux, développement de programmes scolaires et universitaires, délivrance de bourses, publications etc.

Le discours présente des évolutions. Le ton est résolument optimiste : après des années de négociations houleuses avec les autorités vietnamiennes, le fait que les souverainetés réciproques soient enfin délimitées apaise les esprits du côté français, et il devient possible de bâtir un programme culturel sur une base stable. Les États Associés « *ont la pleine responsabilité de leur politique d'enseignement* ». Le régime de l'université commune est établi, avec une participation financière de 50/50 de la France et du Vietnam. Surtout, le « *secteur français d'enseignement et d'action culturelle* » est institué le 1er janvier 1951 et doté d'un budget propre à la charge de la métropole[299]. Les relations évoquées sont maintenant bilatérales, entre la France et chaque État Associé pris séparément. Alors que Charton reprochait encore récemment aux Vietnamiens d'ignorer la fantomatique Fédération indochinoise, les références à cette dernière disparaissent dans son programme de 1951.

La principale source de satisfaction est pour Charton l'engouement renouvelé des Vietnamiens pour les écoles françaises, phénomène qu'il avait déjà noté précédemment mais qui prend une telle ampleur qu'il modifie la nature même des problèmes d'enseignement. Certes, Charton est conscient que la situation actuelle est peut-être temporaire. L'enseignement français bénéficie des difficultés de l'enseignement vietnamien, aux prises avec des problèmes de locaux, d'effectifs et de sécurité. Charton se méfie également du retour du « *nationalisme culturel* » : les tentatives vietnamiennes pour établir des enseignements nationaux alors que les Français étaient en difficulté sous l'occupation japonaise ou lors de la prise de pouvoir du Việt-Minh sont toujours un souvenir douloureux :

> Il est probable qu'à mesure que se développeront les nouveaux États et à mesure qu'ils prendront conscience de leur personnalité nationale, un mouvement de nationalisme culturel, qui a déjà été particulièrement aigu en 1945 et 1946, pourrait se développer à nouveau.[300]

Mais l'optimisme de Charton ne se dément pas :

> Nous avons sur ce point, en grande partie, cause gagnée parce que les jeunes États d'Indochine sont engagés depuis longtemps dans la culture française, qu'ils ne songent pas à s'en détourner et qu'ils marquent, chaque fois que l'occasion se présente, leur préférence pour la France. Il n'y a donc pas lieu de craindre sur ce plan une sorte de résistance qui s'opposerait à l'action d'un impérialisme culturel qui porterait atteinte aux exigences normales de nations souveraines.[301]

[299] *Ibid.*, p. 2.

[300] *Ibid.*, p. 5.

[301] *Ibid.*, p. 4.

On remarquera ici l'emploi de certains termes (« *résistance* », « *impérialisme culturel* ») qui semblent directement empruntés à la rhétorique Việt-Minh... Charton se montre particulièrement lyrique pour décrire la façon dont les Vietnamiens reviennent aujourd'hui à la culture française.

> On a assisté depuis 1947 à un mouvement puissant qui a porté les Vietnamiens et les autochtones vers l'enseignement français, les classes ouvertes sont aussitôt surpeuplées, il n'est pas possible d'accueillir toutes les demandes; les élèves proviennent des classes les plus diverses de la population, ils sont aussi bien filles et fils de ministres, de hauts fonctionnaires, de commerçants, de propriétaires, filles ou filles d'employés ou de petits fonctionnaires. L'instruction française garde aux yeux de tous sa valeur ; c'est un instrument d'ascension, un moyen de parvenir, mais aussi l'accès à la culture, à l'instruction supérieure, à l'affirmation de l'indépendance et de la liberté.[302]

Ce discours présente deux éléments inédits. Le premier est la mention de la diversité sociale des élèves, qui semble refléter à la fois la réalité nouvelle de l'ouverture des classes aux Vietnamiens, et le souhait de Charton de positionner l'enseignement français non plus comme celui de l'élite mais comme un enseignement de qualité destiné « *à tous les éléments de la population scolaire* »[303]. Il mentionne également le « *problème eurasien* »[304] et le devoir qu'a la France d'intégrer les métis au système français. Cette question ira croissante, du fait de la présence du Corps Expéditionnaire et des nombreuses unions franco-vietnamiennes qu'il suscite.

Charton revient ainsi à un certain discours colonial d'avant 1914, quand les autorités voyaient avec plaisir les élèves indigènes affluer dans les écoles françaises, mais il s'inscrit également dans la nouvelle logique éducative de l'après-guerre, selon laquelle, comme le dit André Chervel, « *l'école a reçu mission de contribuer dans la mesure de ses moyens à la démocratisation de la société* »[305], une mission exprimée par exemple dans le Plan Langevin-Wallon de 1947.

L'autre élément nouveau du discours est l'évocation des espoirs personnels des élèves, en particulier celui de la mobilité sociale – autre objectif affirmé de l'école française d'après-guerre – et de « *l'affirmation de l'indépendance et de la liberté* ». Il est intéressant de voir Charton utiliser dans un contexte positif le mot d'*indépendance*, faisant ainsi le lien entre un objectif politique – encore tabou il y a peu de temps – et un objectif de réalisation personnelle. Parlant de l'afflux des jeunes vietnamiennes au Lycée Marie-Curie, il remarque :

> Il ne s'agit pas ici de rechercher une instruction en vue de carrières ou de débouchés qui sont malgré tout étroitement mesurés aux jeunes filles, mais de parfaire une éducation essentiellement fondée sur la culture française.[306]

---

[302] *Ibid.*, p. 10‑11.

[303] *Ibid.*, p. 2.

[304] *Ibid.*, p. 30.

[305] André CHERVEL, *La culture scolaire*, *op. cit.*, p. 183.

[306] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, *op. cit.*, p. 13.

Cette insistance sur l'intérêt de l'enseignement français pour les élèves eux-mêmes est remarquable, car elle présente cet enseignement comme séduisant, pour des raisons individuelles qui ne sont pas celles, abstraites, des grands intérêts nationaux. L'enseignement français est maintenant en position de concurrence, voire en position défensive : il doit donc convaincre ceux à qui il s'adresse, qui sont majoritairement des autochtones. Aux yeux de ces derniers, il n'a plus le quasi-monopole du prestige que l'élimination de l'enseignement traditionnel lui avait conféré entre les deux guerres. Il devient une alternative à l'enseignement national – certes balbutiant mais auréolé de son indépendance nouvelle.

> Il ne s'agit pas ici encore de nous substituer aux États Associés ou de prendre en charge les devoirs qui leurs incombent mais sur ce plan aussi risque de se livrer une véritable lutte d'influence qui disputerait aux États Associés leurs écoles, leurs universités et leurs boursiers; la France doit rester pour les élites indochinoises l'institutrice et l'éducatrice prioritaire.[307]

On note ici les précautions de langage visant à ne pas froisser la susceptibilité les États Associés, toujours sensibles sur les questions de souveraineté, ainsi que le retour, au détour d'une phrase, à une conception « élitiste » et « civilisatrice » de l'enseignement français.

Charton voit aussi se rapprocher la concurrence américaine, dont il note « *l'intérêt manifesté par des institutions américaines pour l'enseignement supérieur technique au Sud-est asiatique* »[308]. Il ne s'agit plus d'une menace théorique : la mission STEM[309] est à Saïgon depuis septembre 1950 où elle s'occupe notamment d'enseignement technique, en liaison directe avec le gouvernement vietnamien[310]. Réaliste, Charton admet « *qu'il n'est pas question de repousser* » l'aide américaine.[311] Il n'est pas seul à s'inquiéter : le Haut-Commissaire Léon Pignon fait part en mars 1950 au Ministre de la France d'Outre-mer de son inquiétude de voir les Vietnamiens fascinés par la civilisation américaine, représentée par les moyens de transports, la radio, le cinéma, la musique ou la publicité. Pignon pense que les Français n'ont pas les moyens de résister à cette influence culturelle[312] et il pousse son gouvernement à convaincre les Américains que la coopération avec les Français est nécessaire à la lutte anticommuniste[313].

En réponse au programme d'Albert Charton, la Direction de l'Enseignement français[314] produit une analyse critique de ses propositions[315]. Son rédacteur trouve que le programme

[307] *Ibid.*, p. 30.

[308] *Ibid.*, p. 18.

[309] Special Mission for Technical and Economic Aid

[310] Contrairement à la mission militaire qui ne traite qu'avec les Français. Kathryn C. STATLER, *Replacing France*, *op. cit.*, p. 41.

[311] Charton écrit ce texte en juillet 1951, alors même que de Lattre de Tassigny est envoyé aux États-Unis pour les convaincre de l'importance stratégique de la guerre et obtenir ainsi une aide supplémentaire.

[312] En 1946, Charton considérait aussi les Américains comme « *mieux armés* » pour la domination culturelle.

[313] Kathryn C. STATLER, *Replacing France, op. cit.*, p. 42.

[314] Le document d'archive n'est pas explicite sur la structure dont dépend cette direction. On suppose qu'il s'agit de la Direction de l'Enseignement français du Ministère de la France d'Outre-mer.

« *bien construit est un véritable plan de défense, non seulement de la langue et de la culture françaises en Indochine, mais aussi de la présence et de la prééminence française* », et que les perspectives sont « *audacieuses et dégagées d'esprit de routine* », mais il contredit néanmoins l'Inspecteur Général.

> Il y a peut être au départ un optimisme excessif à minimiser la possibilité d'un développement du mouvement de nationalisme culturel. Il y a des affirmations gratuites comme celle qui prétend que « *le Vietnam ne possède pas une langue et une culture susceptible de promouvoir son enseignement jusqu'au niveau supérieur* » (d'autres pays, voisins comme le Japon ont su triompher des obstacles mêmes de l'écriture) ou comme celle qui assure « *la cause gagnée d'avance parce que les jeunes États d'Indochine sont depuis longtemps engagés dans la culture française* » (les États totalitaires ont pu triompher de la culture elle-même et il n'y a pas lieu d'espérer qu'en zone vietminh on ne songe pas à se détourner de la culture française). Il y a donc peut être, à ce point de vue, une certaine prudence à observer.[316]

La remarque sur la langue est particulièrement cinglante, dans la mesure où elle rejette le concept d'infériorité linguistique couramment admis jusque là par les Français au sujet des langues asiatiques et africaines, et qui commence alors à être contesté. En 1953, le rapport de l'Unesco sur « *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* »[317] affirme sans ambiguité qu'aucune langue n'est inférieure aux autres :

> Il n'existe rien dans la structure d'une langue, quelle qu'elle soit, qui l'empêche de devenir un véhicule de la civilisation moderne.[318]

Il nous est difficile d'interpréter le poids de ces critiques vis-à-vis de Charton, faute de connaître le rapport de force entre le service de l'enseignement du Ministère de la France d'Outre-mer à Paris et le service culturel du Haut Commissariat à Saïgon. Cela montre en tout cas que la doctrine française en matière d'enseignement dans l'Outre-mer évolue, même si les progrès sont encore modestes. Lentement, la France commence à renoncer à imposer sa culture au Vietnam et entreprend de la positionner en tant qu'offre dans un contexte bilatéral.

De nouveaux instruments

Charton propose des instruments concrets et relativement novateurs en matière de politique culturelle. Ce programme ambitieux nécessite du personnel titulaire et qualifié – le manque de personnel oblige à recourir à des personnels auxiliaires, dont notamment des femmes de militaires[319] – bien que la « *conjoncture politique et militaire* [ne soit] *pas*

---

[315] *Pour une politique culturelle française en Indochine - Note de la Direction de l'Enseignement français*, Direction de l'Enseignement français, 1951, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 190, dossier 570.

[316] *Ibid.*, p. 5.

[317] Les rapporteurs sont, pour la France, Aurélien Sauvageot et l'ethnologue africaniste Marcel Griaule, qui préside alors la Commission des Affaires culturelles de l'Union Française.

[318] UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, Paris, UNESCO, coll. « Monographies sur l'éducation de base », 1953, p. 80.

[319] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, *op. cit.*, p. 26.

favorable à un recrutement régulier »[320]. Il préconise l'octroi d'avantages statutaires, financiers et matériels aux personnels. Charton justifie le budget important par l'importance stratégique de cette action culturelle.

Il s'agit d'abord d'organiser une « *assistance technique et culturelle française* »[321] qui dépasse le cadre de l'enseignement proprement dit. Cette assistance doit se traduire par l'envoi de personnels français qualifiés auprès des États Associés, ainsi que par de la formation professionnelle destinée aux enseignants et aux personnels de direction des services d'enseignement nationaux : organisation de « *stages d'information en France et en Indochine* », mise à disposition des « *ressources et* [des] *exemples de la technique pédagogique française* ». Surtout, il propose la création d'une « *véritable Maison de la Culture française* »[322] qu'il nomme « Centre d'Action culturelle ». Ce centre sera

> un centre d'études et de publications pédagogiques […] chargé de publier et de diffuser des manuels scolaires pour l'enseignement du français ou pour l'enseignement du vietnamien dans les établissements français, d'éditer des revues et des bulletins d'enseignement de nature à guider les professeurs, de publier et de diffuser les traductions dans les langues locales des ouvrages classiques français ou d'ouvrages de vulgarisation technique et scientifique.[323]

Ce centre s'occupera aussi d'expérimentation pédagogique, d'orientation professionnelle et d'études sur le marché du travail. L'action culturelle consistera également à organiser « *d'étroites liaisons, dont la France devrait avoir la priorité* » entre les institutions universitaires françaises et les États Associés, qui se traduiront par l'octroi de bourses et l'envoi en France d'élèves et d'étudiants indochinois pour terminer leurs études « *même dans les services publics français* »[324]. Charton défend une stricte équivalence entre les diplômes délivrés par l'Université de Hanoï et les diplômes français, alors que le Ministère de l'Éducation nationale projette de soumettre les étudiants de Hanoï au même régime que les étudiants étrangers[325]. On voit ici comment sont dépassées les peurs d'avant-guerre sur les « retours de France » et les « invasions » d'étudiants indochinois : la crainte est maintenant celle d'une perte d'influence culturelle de la France.

En matière d'établissements secondaires, l'afflux d'élèves vietnamiens est tel que les grands collèges et lycées français sont « *dans l'impossibilité matérielle d'accepter de*

---

[320] *Ibid.*, p. 27.

[321] *Ibid.*, p. 7.

[322] La notion de Maison de la Culture date des années 1930 et la première Maison de la Culture a été fondée à Grenoble en 1945, mais leur vrai développement date de 1961, sous l'impulsion d'André Malraux. Charton est donc ici en avance sur son temps.

[323] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, *op. cit.*, p. 8.

[324] *Ibid.*

[325] Albert CHARTON, *Note pour Monsieur le Secrétaire Général. Etude préliminaire de divers points de statut de l'Université de Hanoi*, 27 février 1952, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 190, dossier 570.

nouvelles classes, d'accueillir de nouveaux élèves »[326]. Certains de ces « *temples de l'Union Française* », comme le lycée Chasseloup-Laubat, sont jugés trop vétustes. Par ailleurs, l'enseignement technique français a disparu, les établissements ayant été transférés aux gouvernements nationaux. Charton propose donc un vaste programme de constructions dont celle d'un « *grand lycée moderne* » à Saïgon (incluant des classes préparatoires) et de plusieurs établissements techniques à travers l'Indochine[327].

Le primaire pose un autre problème : les effectifs d'élèves francophones ne seront pas à terme suffisants pour assurer ceux de l'enseignement secondaire français. Les classes primaires des lycées français ne sont pas assez nombreuses. Quant aux classes primaires vietnamiennes, l'enseignement du français y est prévu, mais non garanti, par les accords du 8 mars. Ces accords ont été respectés au Sud où un horaire important est dédié au français dès le cours préparatoire et où le français est langue véhiculaire à la fin du cycle primaire. Au Nord et dans le Centre, en revanche, un arrêté a supprimé totalement l'enseignement du français en août 1949[328]. Charton souhaite donc établir un réseau d'écoles primaires françaises couvrant les différentes situations (grandes métropoles, provinces, bases militaires et plantations, minorités ethniques).

En matière universitaire, Charton veut là-aussi anticiper le développement de la demande et propose à la fois une extension de l'université à Hanoï et la construction d'instituts et de facultés à Saïgon[329].

La grande innovation de Charton reste sa proposition de transformer le service de l'enseignement en « Mission culturelle », organisation souple dotée d'autonomie administrative et pédagogique que la France utilise pour gérer ses établissements d'enseignement en Egypte, en Syrie et au Liban. Les arguments qu'il présente sont d'ordre politique et pratique.

> La notion de service public français qui garderait dans une certaine mesure quelques uns des aspects de la puissance publique et qui semblerait représenter une sorte de rappel de la souveraineté antérieur du régime de protectorat, semble devoir être remplacée par la notion d'une « Mission d'enseignement », d'une aide culturelle et technique apportée librement, en vertu d'accords librement débattus, à l'éducation des populations des États Associés. Il est indiscutable que l'organisation d'une telle Mission française correspond à l'esprit des accords et à l'évolution politique que l'on peut raisonnablement envisager.
>
> La formule d'une « Mission française » gérant les établissements d'enseignement sous le contrôle du Haut Commissaire et des ministres français, de l'Éducation nationale et des États Associés, paraît d'autre part comporter des avantages pratiques; les établissements français d'Indochine pourraient être constitués avec un conseil d'administration, être dotés de la personnalité civile et d'un budget autonome, pratique de la sorte une politique de

[326] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, *op. cit.*, p. 13.

[327] *Ibid.*, p. 34.

[328] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 2.

[329] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, *op. cit.*, p. 19‑20.

> financement, qui par l'acceptation de dons et de legs, par perception de rétributions scolaires allégerait d'autant la charge du budget français; les mêmes avantages pourraient être trouvés en ce qui concerne le recrutement, la rétribution et l'administration du personnel dont la direction de la « Mission française » prendrait la responsabilité en vue du meilleur rendement et du plus grand prestige des établissements français.[330]

Là encore, l'optimisme de Charton n'est pas partagé par la Direction de l'Enseignement français. La note évoquée précédemment[331] considère comme un « *espoir démesuré* » l'idée que le français puisse s'imposer comme langue véhiculaire au Vietnam. Le réseau d'écoles primaires prévu par Charton est « *trop ambitieux* » pour les résultats escomptés et « *d'une façon générale le programme envisagé paraît hors de proportion avec les sacrifices à consentir* ». L'extension de l'université sur deux pôles « *paraît excessive* », car la plupart des étudiants ont « *des préférences pour poursuivre leurs études en France* ». La contre-proposition consiste à limiter le projet à la mise en place du programme d'assistance technique et culturelle et à certaines extensions d'établissements. Les souhaits d'autonomie de Charton sont aussi mal accueillis car « *l'autonomie de l'Université de Hanoï et… de son Recteur n'a pas précisément profité à la cause française* »[332]. En conséquence, il ne peut « *être question – pour l'instant et pour plusieurs années encore – de donner cette autonomie à toute une Mission Française d'enseignement* ».

Cette Mission culturelle constitue le legs d'Albert Charton en tant que Directeur de l'enseignement français en Indochine. Après dix ans de poste, il quitte définitivement le pays en avril 1952 pour d'autres missions, essentiellement en Outre-mer et à l'étranger, laissant à son successeur, l'Inspecteur Général André-Marie Gossart, la charge de créer la Mission culturelle.

La Mission culturelle

« *A situation nouvelle, organisation nouvelle* »[333] : ainsi commence le premier *Bulletin annuel de la Mission culturelle*. Au cours de l'année 1952, les compétences en matière d'administration de personnel et de gestion financière sont transférées du Haut-Commissariat à la Direction de l'Enseignement. Sur la base de cette dernière, la Mission culturelle est créée le 1er janvier 1953, sous le nom de « Mission d'enseignement français et de coopération culturelle »[334]. Ainsi que le souhaitait Albert Charton, la Mission culturelle dépend de l'administration française et n'est pas un organisme privé comme la Mission Laïque. Elle est

[330] *Ibid.*, p. 37‑38.

[331] *Pour une politique culturelle française en Indochine - Note de la Direction de l'Enseignement français, op. cit.*, p. 6.

[332] Cette formulation est cryptique. Peut-être s'agit-il de conflits entre les directions françaises et vietnamiennes de l'université.

[333] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.*, p. 3.

[334] En pratique, la Mission est appelée « Mission culturelle », « Mission culturelle Française en Indochine », « Mission française d'enseignement et de coopération culturelle » ou encore « Mission française d'enseignement », y compris dans des documents officiels, tels que ses propres bulletins ou ses « Feuillets pédagogiques ».

rattachée au Commissariat Général de France en Indochine, qui remplace le Haut-Commissariat à partir de 1953[335]. Les attributions de la Mission culturelle, fixées par arrêté en janvier 1954, sont les suivantes[336] :

- La mission assure la gestion et oriente l'action des établissements scolaires de tous ordres ouverts par la France sur le territoire des États Associés
- Elle apporte son concours technique aux Hauts Commissaires de la République pour l'exécution des conventions culturelles conclues avec les États Associés.
- Elle assume le contrôle technique des écoles françaises privées.
- Elle instruit les demandes de personnel enseignant formulées par les gouvernements des États Associés et administre ce personnel.
- Elle est chargée de la liaison entre les organismes culturels français et les institutions du même ordre fonctionnant sur le territoire des États Associés.
- Elle est placée sous l'autorité d'un Chef de mission dont les tâches sont les suivantes :
    - Désignation de collaborateurs assurant la liaison avec les autorités nationales et française.
    - Affectation et mutation de personnels
    - Nomination des commissions d'examens français du premier et du deuxième degré et délivrance des titres et diplômes.
    - Proposition des taux des redevances et prestations dues aux établissements
    - Proposition des taux des bourses d'enseignement
    - Avis sur les subventions à accorder aux œuvres éducatives et culturelles

Le contrôle technique des établissements relevant de la Mission culturelle est fait soit par le chef de mission ou ses délégués, soit par des inspecteurs du Ministère de l'éducation nationale. A sa création, il lui manque la structure éditoriale souhaitée par Charton (renommée Bureau de Documentation Pédagogique) ainsi qu'un Bureau de liaison basé à Paris auprès du Secrétariat d'État chargé des relations avec les États Associés[337].

Cette « *situation nouvelle* » dont parle le *Bulletin* est bien sûr la souveraineté des États Associés. L'année 1953 est celle de la crise de l'Union Française et de l'affaiblissement du contrôle politique de la France sur ces États: sur le plan culturel, tout au moins, la France essaye de leur donner des gages de bonne volonté. Le premier chef de la Mission culturelle, l'Inspecteur Général Gossart, a une expérience de la diffusion de la culture et de la langue française différente de celle de Charton. Il arrive d'Egypte, où il a exercé de 1939 à 1948 en tant que Proviseur du Lycée du Caire, qui dépend de la Mission Laïque : il est donc familier du concept et du fonctionnement d'une Mission culturelle française. Non seulement l'Egypte n'est pas une ex-colonie française, elle est formellement indépendante depuis 1922. Les

[335] Le Commissariat Général dispose désormais de Hauts Commissaires de la République dans chacun des trois États Associés.

[336] *Organisation de la Mission d'enseignement français et de coopération culturelle auprès des Etats Associés, en Indochine. Arrêté du 15 janvier 1954.*, 1954, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 190, dossier 570.

[337] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.*, p. 5.

relations entre les établissements français et le gouvernement national y sont plus détendues qu'au Vietnam, n'étant pas appesanties par des soupçons d'ingratitude ou de colonialisme[338].

Idéologiquement, les objectifs de la Mission exprimées dans le premier *Bulletin* restent dans la lignée du programme de Charton et du messianisme français. Le « *problème français* », c'est de continuer à assurer que la « *présence bienfaisante de la France continue à se manifester par sa culture* »[339]. La liaison entre le culturel, l'économique et le politique est réaffirmée : le « *lien nouveau* […] *politique, économique* » résultant de l'Union Française sera « *bien fragile s'il n'est pas en même temps culturel* ». Il est toujours aussi « *évident que la langue commune de l'Union Française ne peut être que le français* »[340]. Les établissements français « *s'efforcent de promouvoir un enseignement de compréhension internationale, conforme d'ailleurs à la vocation universaliste de la France* »[341]. L'enseignement français doit rester pour les États Associés une solution au « *problème national* ». Les précautions oratoires (« *pays de très ancienne culture* », « *traditions* […] *que notre enseignement doit connaître* […] *puisqu'elles forment le tréfonds de l'âme de ces peuples* ») ne font qu'introduire un discours bien rôdé : les langues nationales sont inadaptées aux besoins de la vie moderne et le « *français semble bien la source la plus abondante et la plus claire qui s'offre à cette œuvre d'adaptation* » [342]. Le rédacteur du *Bulletin* convient que l'adaptation des langues nationales « *se fera sans doute, est déjà en train de se faire en ce qui concerne par exemple la langue scientifique* » [343] mais il ajoute que du fait des souverainetés nouvelles, ces langues sont un *handicap* pour les relations politiques, économiques et culturelles de ces nouveaux États : ceux-ci « *seront des États bilingues, comme le sont tous les États dont la langue n'est pas une langue de grande diffusion* »[344]. Pourquoi la langue française ? Parce qu'elle est « *solidement implantée* », « *familière au moins aux élites* », parce que « *son usage a déjà créé dans l'esprit national les habitudes mentales qu'on changerait difficilement* »... et par la « *loi du moindre effort* » !

---

[338] Ainsi, en 1940, Gossart et ses collègues des établissements français laïques et religieux participent à des commissions organisées par le gouvernement égyptien pour traiter des questions d'arabisation, d'enseignement de la culture égyptienne ou de la place de l'Islam dans les écoles françaises. Frédéric ABÉCASSIS, *L'enseignement étranger en Egypte et les élites locales (1920-1960) Francophonie et identités nationales*, Thèse d'histoire, Université de Provence - Aix-Marseille I, 2000, p. 608.

[339] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 9‑10.

[340] *Ibid.*, p. 10.

[341] *Ibid.*, p. 13.

[342] *Ibid.*, p. 11.

[343] La traduction en vietnamien du vocabulaire scientifique, technique et légal entreprise par le gouvernement vietnamien est loin d'être terminée en 1953. L'utilisation du vietnamien comme langue véhiculaire dans l'enseignement supérieur au Sud-Vietnam ne sera obligatoire qu'à la rentrée 1961-1962, avec un succès très mitigé. UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1961*, UNESCO, , n? 235, 1962, p. 486.

[344] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 11.

Deux chercheurs contemporains semblent résumer l'aspect bipolaire – entre universalisme désintéressé et impératif de stratégie géopolitique – de l'action culturelle française au mitan des années 1950. Pour Albert Salon :

> L'aspect le plus intéressant du renouveau et de l'évolution du messianisme français depuis 1945 est sans doute la montée du rêve d'une communauté internationale fraternelle fondée sur la langue française et sur le dialogue des cultures.[345]

Pour Daniel Coste, ce rêve n'est cependant pas désintéressé :

> Envisager un renforcement de l'éducation de base pour l'espace colonial, c'est certes faire œuvre de « civilisation », mais aussi, pour beaucoup, d'intérêt bien compris pour la nation. L'extension du français par l'instruction et l'alphabétisation peut servir la France, quoi que réserve l'avenir.[346]

Alors que s'achève la colonisation française en Indochine, les Français peinent à redéfinir leur politique culturelle tant l'héritage idéologique colonial est encore pesant et le futur incertain. Ils reconnaissent, du bout des lèvres, la légitimité du fait national vietnamien pourvu qu'il s'inscrive dans le cadre dicté par la France. Ils acceptent aussi la nécessité d'adapter les instruments de la présence culturelle aux réalités des nouveaux États, mais sans forcément changer le message sous-jacent, celui de l'indiscutable supériorité française. La mission civilisatrice cherche à se réinventer dans un cadre post-colonial, matérialisé par la flageolante Union Française.

4.3. Evolution de la situation scolaire

La consolidation du système d'enseignement français public

Les années 1950 voient la consolidation du système d'enseignement français public en Indochine. Dotées d'un budget plus important, les autorités françaises répondent à l'afflux des candidats en créant de nouveaux établissements et en recrutant plus intensivement du personnel qualifié. Sur l'ensemble de l'Indochine, les effectifs scolaires augmentent de plus de 40% entre juin 1948 et juin 1949. En 1950, Charton déclare que « *les effectifs dépassent déjà très largement ceux d'avant-guerre et les doubleraient si l'on pouvait satisfaire à toutes les demandes qui affluent vers nos écoles* »[347].

[345] Albert SALON, *L'Action culturelle de la France dans le monde*, *op. cit.*, p. 40.

[346] Ce centre, dont Sauvageot est la cheville ouvrière, est créé à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, et financé par le biais de la Commission française pour l'UNESCO. Daniel COSTE, « Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 36, 2006, coll. « De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental », p. 4.

[347] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 2.

Tableau 4. Effectifs de l'enseignement public français en Indochine de 1948 à 1953[348]

Enseignement	**1948**	**1949**	**1950**	**1951**	**1952**	**1953**
Secondaire	2731	2840	2938	3237	4137	4405
Primaire	3142	5438	5530	6273	7713	8163
Total	5873	8278	8468	9510	11850	12568

Le tableau suivant récapitule les effectifs de l'enseignement public français en Indochine en juin 1950. Le Vietnam représente 85% des effectifs de l'Indochine, soit 7137 élèves sur 8468, scolarisés dans 5 lycées, un cours complémentaire et 7 écoles primaires.

Tableau 5. Écoles et effectifs de l'enseignement public français en Indochine en juin 1950[349]

Région	**Établissements**	**Effectifs enseignement primaire**	**Effectifs enseignement secondaire**	**Effectifs totaux**	**%**
Vietnam	5 lycées 1 cours complémentaire 7 écoles primaires	4769	2363	7137	84%
Nord	Lycée Albert-Sarraut Cours complémentaire de Haiphong 3 écoles primaires : annexe Albert-Sarraut, Hongay, Campha-Mines	1756	811	2567	36%
Centre	Lycée de Huê 3 écoles primaires : Huê, Tourane, Nha Trang	318	84	402	16%
Sud	Lycée Chasseloup-Laubat, Lycée Marie-Curie	2289	1193	3487	49%
PMSI	Grand Lycée Yersin (secondaire), Petit Lycée Yersin (primaire)	406	275	681	10%
Cambodge	Lycée Descartes 3 écoles primaires : Norodom (Phnom Penh), Battambang, Kompong-Cham	598	266	864	10%
Laos	Lycée Auguste-Pavie	163	304	467	6%

En dépit de la guerre qui s'intensifie, les effectifs ne cessent d'augmenter. Pour répondre à ces besoins, les autorités françaises agrandissent certains établissements, créent de nouvelles écoles primaires ainsi qu'un collège : en juin 1953, le système scolaire français au Vietnam compte 5 lycées, 20 écoles primaires (contre 7 en 1950), un collège et un cours complémentaire. Les investissements permettent d'améliorer la qualité des installations scolaires, en tout cas dans les deux pôles que sont Saïgon et Hanoï[350]. A Hanoï, le Lycée Albert-Sarraut est « *bien entretenu dans son ensemble* » : son « *mobilier et son matériel sont*

[348] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. Annexe.

[349] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 18.

[350] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 63‑103.

en bon état » et ses bibliothèques éparpillées pendant la guerre ont été reconstituées. Son annexe primaire est bien dotée : « *ses locaux sont spacieux, le mobilier est bien conçu* » et elle dispose d'un « *matériel d'enseignement moderne* ». Georges Azambre, professeur au Lycée de 1950 à 1954, témoigne de la modernité des lieux[351] :

> Il était alors (en 1950) admirablement équipé. Les classes enfantines avaient des installations toutes modernes, même dans les plus petits détails (par exemple les micro-toilettes faites à leur taille). Dans le primaire et le secondaire nous pouvions disposer pour nos cours des cartes murales les plus récentes, de projecteurs et de films multiples, de disques et d'électrophone. J'en parlai à un collègue du Lycée Condorcet : il en était stupéfait de jalousie.

Le groupe scolaire Rollandes est également « *en bon état* », avec des matériels et des manuels « *renouvelés régulièrement* ».

A Saïgon, le Lycée Marie-Curie a « *un bel aspect* » tandis que le Centre scolaire Jauréguiberry « *a une belle apparence* ». Le Lycée Chasseloup-Laubat fait exception à Saïgon : ses locaux « *sont de plus en plus insuffisants et ne permettent pas les installations modernes qu'il y aurait lieu d'introduire* » : il n'y a ni salle de musique, ni atelier de travail manuel, ni foyer pour les internes. Sa cour de récréation a cependant été bitumée et « *l'enrichissement des collections, des laboratoires et de bibliothèques se poursuit* » même si elle se fait trop lentement « *en raison des possibilités financières limitées* ».

La situation est moins satisfaisante en province et parfois « *indigne de l'œuvre culturelle que la France à entreprise* »[352]. Le Lycée de Huê « *manque réellement de grandeur* » et ses locaux « *comportent le strict nécessaire – et encore* ! ». Le collège Henri-Rivière de Haiphong est « *installé dans des locaux de fortune* ». Le Lycée Yersin nécessite de grosses réparations et son entretien est assuré par l'économe avec « *les moyens du bord* ». Son internat souffre de problèmes de ravitaillement et de coupures d'électricité et ses installations sportives « *tombent en ruines* » [353]. Quant aux bâtiments du Collège Sabatier de Banméthuot, en zone montagnarde, ils « *rappellent les cases habitées par les autochtones* ».

Grâce aux nouveaux établissements et aux nouvelles classes, l'enseignement français peut accueillir 50% d'élèves de primaire et de secondaire en plus par rapport à 1950. Les disparités régionales s'accentuent. Le Lycée Albert-Sarraut et les écoles primaires du Nord voient leurs effectifs augmenter de 10% seulement et leur part dans les effectifs passe de 36% à 25%. La population scolaire du Centre, faible au départ, est multipliée par deux, grâce notamment à l'extension de l'École de Nha Trang. Mais, c'est au Sud que la population scolaire croît le plus en valeur absolue, avec plus de 2200 élèves supplémentaires (contre 250 dans le Nord). Les autorités scolaires expliquent cette importance des effectifs au Sud par « *l'attachement marqué dans ce territoire à la culture française, qui se manifeste notamment*

[351] Georges AZAMBRE, « Les dernières années du lycée : 2. Le lycée entre 1950-1954 », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, p. 105.

[352] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 102.

[353] *Ibid.*, p. 56.

par le maintien de l'étude du français à l'école primaire »[354] alors que cette pratique a disparu au Centre et au Nord.

Tableau 6. Enseignement public français en Indochine en juin 1953[355]

Région	Établissements	Effectifs enseignement primaire	Effectifs enseignement secondaire	Effectifs totaux	% par rapport à l'Indochine
Vietnam	5 lycées 2 collèges 19 écoles primaires	7196	3564	10760	86%
Nord	Lycée Albert-Sarraut Collège Henri-Rivière de Haiphong 6 écoles primaires : annexe Albert-Sarraut, Rollandes (Hanoï), annexe Haiphong, Hongay, Campha-Mines, Moncay	1898	923	2821	26%
Centre	Lycée de Huê 3 écoles primaires : Huê, Tourane, Nhatrang	701	175	876	31%
Sud	Lycée Chasseloup-Laubat, Lycée Marie-Curie 8 écoles primaires : Annexe Chasseloup-Laubat, Annexe Marie-Curie, Jauréguiberry, Martin des Paillières, Camp Virgile, Camp Drouhet, Poulo-Condore, Cap Saint-Jacques	3772	1935	5707	53%
PMSI	Grand Lycée Yersin (secondaire) Collège Sabatier de Banméthuot 3 écoles primaires : Petit Lycée Yersin, École d'Enfants de Troupe de Dalat, École de Banméthuot	825	531	1356	13%
Cambodge	Lycée Descartes 3 écoles primaires : Norodom (Phnom Penh), Battambang, Kompong	704	367	1071	9%
Laos	Lycée Auguste-Pavie École primaire : annexe du Lycée Pavie	214	504	718	6%

Cet afflux entraîne une surcharge des établissements. On compte en moyenne 30 élèves par classe dans le secondaire, ce qui est encore acceptable, mais 38 dans le primaire. Ces moyennes cachent de grandes disparités : il n'y a que 20 élèves par classe dans certains établissements, notamment les petites écoles primaires de province, tandis que d'autres ont des classes de 50 élèves[356] : « *C'est trop, beaucoup trop, pour l'enseignement de qualité que les écoles françaises se doivent de dispenser* »[357], s'alarme le *Bulletin annuel de la Mission*

[354] *Ibid.*, p. 68.

[355] *Ibid.*, p. 63.

[356] *Ibid.*, p. 64.

[357] *Ibid.*, p. 84.

culturelle en 1953[358]. Les disparités se rencontrent également à l'intérieur d'un même établissement : les classes terminales d'Albert-Sarraut sont dépeuplées en 1952 (6 élèves en Sciences Expérimentales) suite au départ d'une partie des élèves Français pour la métropole et à la mobilisation des jeunes gens vietnamiens[359].

Si les classes secondaires du Lycée Albert-Sarraut, du Lycée Yersin et du Lycée de Huê ne sont pas trop chargées[360], il n'est pas de même des classes primaires d'Albert-Sarraut, du Collège de Haiphong, et surtout des établissements du Sud. A Chasseloup-Laubat et Marie-Curie, la moyenne par classe dans le primaire dépasse les 40 élèves (44 pour Marie-Curie) et certaines classes du secondaire atteignent ce chiffre. Comme sous la colonisation, il faut organiser des classes primaires à mi-temps, ce qui est « *contraire au principe d'une pédagogie rationnelle* »[361].

L'autre problème est que les autorités doivent refuser des élèves : « *le nombre d'élèves laissés à la porte chaque année est vraiment impressionnant* »[362]. Chasseloup-Laubat met en place en 1952 une sélection rigoureuse pour limiter les effectifs et des mesures similaires sont envisagées ailleurs. Dans les deux annexes primaires d'Albert-Sarraut (Petit Lycée Albert-Sarraut et groupe scolaire du Boulevard Rollandes), plusieurs centaines d'enfants vietnamiens se voient refuser l'admission dans les classes enfantines et les classes préparatoires[363]. Faute de place, anticipant même les refus, les familles se tournent vers l'enseignement français privé, qui se développe activement pour répondre à cette demande. La progression des effectifs d'élèves Eurasiens de nationalité française entraîne la diminution des effectifs de Vietnamiens, ce qui est « *un problème à la fois scolaire et social* »[364]. La mission éducatrice est devenue ambiguë : doit-elle à satisfaire d'abord les besoins de la population française restant au Vietnam ou faut-il donner la priorité à des élites vietnamiennes que l'on cherche maintenant à séduire ? Les Français se rendent compte que leurs établissements, et notamment les lycées, deviennent des « *établissements d'influence française* » et ne sont plus de simples écoles[365].

Un autre témoignage de cette influence est la popularité des examens scolaires français : le Certificat d'études, examen d'entrée en 6e, le Brevet d'Etude du Premier Cycle et les Baccalauréats de 1ère et 2e partie attirent un nombre croissant d'élèves : entre 1950 et 1953, le

[358] Il s'agit sans doute d'André-Marie Gossart, alors chef de la Mission culturelle.

[359] R. MOLINÉ, *Note à l'attention de M. le Ministre d'Etat, chargé des Relations avec les Etats Associés. Objet: Limitation des effectifs des établissements d'enseignement français du Second Degré. N°9559 CIP/CAB*, 12 septembre 1952, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 191, dossier 173.

[360] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 78.

[361] *Ibid.*, p. 96.

[362] *Ibid.*, p. 162.

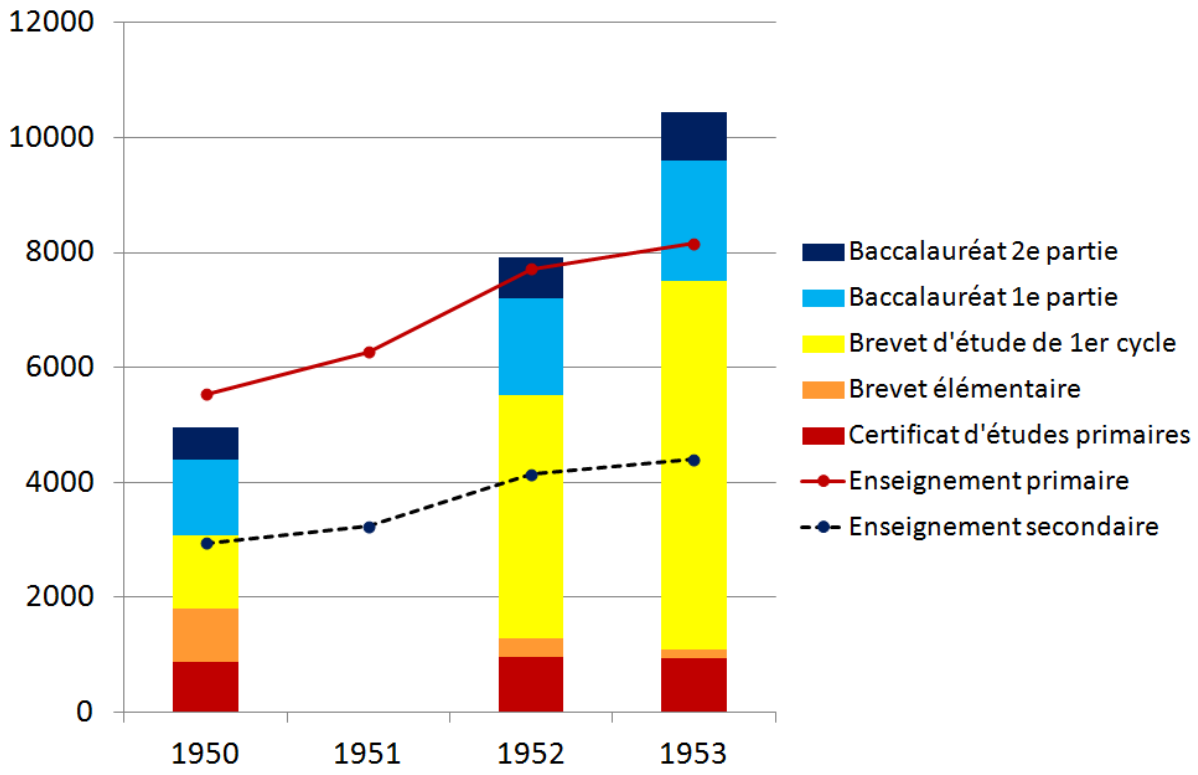
[363] *Ibid.*, p. 94.

[364] *Ibid.*, p. 95.

[365] *Ibid.*, p. 66.

nombre d'inscrits au BEPC est multiplié par 5 (de 1289 à 6435) et le nombre d'inscrits aux deux Baccalauréats augmente de 57% (de 1870 à 2939).

Figure 12. Effectifs des examens français et des cycles primaire et secondaire en Indochine de 1950 à 1953[366]



Il n'échappe pas aux autorités que cette popularité n'est pas due aux élèves sortants des écoles françaises. Pour Albert Charton :

> Il ne faudrait donc pas mesurer seulement aux effectifs de nos établissements l'influence de l'enseignement français; son rayonnement doit également être apprécié d'après les candidats extérieurs qui affrontent les épreuves des examens français. [367]

En effet, l'immense majorité des candidats viennent des écoles privées ou sont autodidactes. En 1950, 28% des élèves inscrits au BEPC sont présentés par les lycées français, mais ils ne sont plus que 9% en 1953. Cet afflux pose des problèmes d'organisation à Saïgon et à Phnom-Penh[368]. Le Baccaularéat attire les candidats extérieurs ; en 1953, seuls 15% des candidats inscrits en 1e partie viennent des écoles françaises. Ce chiffre est plus élevé (35%) pour la 2e partie, « *car les candidats* pour voir *passent rarement le cap de la première partie* »[369]. Cet afflux de candidats extérieurs existe surtout à Saïgon : au Nord, le Lycée

[366] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953* ; Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*

[367] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.*, p. 6.

[368] *Ibid.*, p. 117.

[369] *Ibid.*, p. 119.

Albert-Sarraut fournit la majorité des candidats. Une conséquence de cet afflux de candidats est que la réussite aux examens est faible, car les élèves des écoles privées et les candidats libres sont moins bien préparés. Ainsi, en 1953, le taux de réussite global au BEPC est de 28% alors qu'il atteint 53% pour les élèves des lycées français. Les différences sont similaires pour le Baccalauréat : 26% contre 48% en première partie (dont 75% pour Albert-Sarraut), 32% contre 54% en deuxième partie. Charton écrit avec satisfaction dès 1950 :

> A de très rares exceptions près, les établissements d'enseignement privé n'obtiennent que des résultats passables tandis que la grosse partie des candidats libres échouent. Cela est une preuve éclatante de la valeur de l'enseignement distribué dans nos établissements publics malgré la pénurie de professeurs et la forte proportion d'élèves autochtones.[370]

Ces bons résultats des lycées français publics leur donnent la réputation d'être très « diplômants », qualité très appréciée des familles vietnamiennes.

Des enseignants toujours difficiles à recruter

Dans l'enseignement public, les créations d'établissements et les effectifs scolaires croissants devraient s'accompagner du recrutement de nouveaux enseignants, mais ce recrutement reste difficile. Le nombre d'enseignants des cadres métropolitains et locaux commence même par baisser de 45% entre 1949 (379) et 1951 (210), du fait du départ des Français de métropole. Ces départs sont en partie compensés par le recrutement de contractuels et de journaliers (+33%), qui, en 1951, finissent par former la moitié des effectifs. Le nombre d'enseignants reste ensuite constant (environ 400[371]) jusqu'en 1953. Il est contraint notamment par les nouvelles activités administratives confiées par le Haut-Commissariat (devenu Commissariat Général) à la Direction de l'Enseignement, activités qui nécessitent des moyens humains pris sur l'enseignement. Le niveau de qualification des enseignants ne commence à remonter qu'en 1953, le pourcentage de non-fonctionnaires passant à 36%. Ainsi, 79 journaliers passent leur Certificat d'Aptitude Pédagogique et rejoignent les cadres métropolitains[372]. Autre signe de la volonté officielle d'améliorer la qualité de l'enseignement, les instituteurs qui exerçaient dans les classes secondaires des lycées sont reversés dans l'enseignement du 1er degré, ce qui provoque d'ailleurs les protestations des syndicats[373].

Les candidats au départ pour l'Indochine sont toujours rares au début des années 1950. La situation militaire et politique est de plus en plus incertaine. La condition matérielle des enseignants, si elle s'est améliorée depuis 1948, est considérée comme « *convenable, sans plus* » par les autorités scolaires. Le problème du logement est moins aigu : un immeuble de 12 appartements est construit à Saïgon en 1953 et des appartements ou des villas sont loués ou

[370] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 27.

[371] Il faut cependant signaler que les statistiques françaises sur l'Indochine sont toujours sujettes à caution.

[372] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 18.

[373] *Ibid.*, p. 26.

réquisitionnés par la Mission culturelle. Fin 1953, 60% des enseignants sont toujours logés par l'administration dans des conditions précaires : 24 sont sans domicile fixe et hébergés dans des centres d'accueil, des infirmeries ou des dortoirs[374].

Du côté des traitements, la situation est aussi un peu meilleure qu'en 1948 mais les salaires des jeunes enseignants leur permettent juste de « *maintenir un niveau de vie suffisant* » compte-tenu de l'inflation. Des retards dans l'application de la réglementation métropolitaine sur les traitements et différentes questions non réglées (rémunération des heures supplémentaires, indemnité de logement des instituteurs, baisse de pouvoir d'achat suite à la dévaluation de la piastre en mai 1953) rendent peu attractive l'expatriation d'un point de vue salarial. Les traitements des professeurs à l'étranger sont bloqués entre 1952 et 1956, contrairement à ceux des professeurs en métropole, fréquemment revalorisés durant cette période[375]. Ces questions sont au cœur d'une action syndicale qui sera toujours très active au Vietnam.

Il est pourtant possible à un enseignant de vivre très correctement dans l'Indochine des années 1950. Les cours particuliers et l'embauche à temps partiel dans les écoles privées, plus rémunérateurs que les heures supplémentaires « officielles », sont un moyen habituel de compléter le salaire. Les conjoints ont généralement un travail[376]. Pierre Ansart, professeur de philosophie à Albert-Sarraut puis à Jean-Jacques Rousseau, décrit ainsi ses conditions de vie :

> La vie matérielle est, en gros, bien satisfaisante et confortable, même plus que notre vie en retour à Paris. Ma femme travaillait là-bas aussi, nous avions donc deux salaires. Le salaire est plus élevé, plus les indemnités, c'était assez notable et donc certains s'y sont intéressés par cela. Pour eux, rester au Viet Nam ou à l'étranger comme cela était un séjour à la préparation d'un retour plus confortable en France, par exemple, on allait là-bas pour pouvoir acheter une maison en France[377].

Jean Riou, un maître de cours complémentaires, envoie sa candidature au Ministère de la France d'Outre-mer après avoir entendu un appel à la radio. Nommé par Charton professeur d'histoire-géographie au Lycée Yersin à partir de 1950, il garde de bons souvenirs de cette période :

> Pratiquement presque le double du salaire d'un professeur de France, en plus la qualité de vie est meilleure. Avec l'histoire du trafic de la piastre en Indochine de l'époque, c'était un avantage énorme pour nous les professeurs car l'échange de piastre en francs était le triple de l'échange officiel. On vivait pour presque rien. Mes cours particuliers et dans d'autres écoles sont payés en piastres, je vivais sur place par cette ressource alors que mon salaire payé en franc, je garde le solde et transfère à ma famille en France.[378]

---

[374] *Ibid.*, p. 41‑42.

[375] « L'enseignement français à l'étranger », *Bulletin de la Section Etranger de la FEN*, 3e année, n° 6, Septembre 1958, p. 6, CADC, Série Direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques, sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Cart. 41.

[376] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 19.

[377] Pierre ANSART, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[378] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, mars 2010.

Ces activités « hors service » autorisées explicitement par le Statut des Lycées Fédéraux d'Indochine[379], encouragées à Saïgon par le système des classes à mi-temps, « *donnent parfois lieu à des abus qu'il est difficile de freiner* » et sont contestés par certains chefs d'établissement[380]. Par ailleurs, certains enseignants viennent en Indochine essentiellement pour gagner de l'argent, comme en témoigne un ancien élève, fils du proviseur du Lycée Yersin dans les années 1950 :

> Il y en avait aussi un certain nombre, parmi ceux qui sont arrivés après la 2e guerre mondiale, qui venaient au Vietnam uniquement pour « les piquer au formol » (les sous !) dans le délai le plus bref possible. Ceux-là menaient une vie d'austérité maximale, ne sortaient pas, comptaient chaque piastre... et restaient le moins longtemps possible. Heureusement d'ailleurs, car ils étaient loin d'être les meilleurs professeurs ![381]

Si la situation des enseignants titulaires peut être correcte, celle des personnels contractuels, très mal payés bien qu'indispensables au fonctionnement d'un système où les vacances de poste sont nombreuses, est qualifiée de « *navrante* » par les autorités scolaires[382].

Problèmes de recrutement, départs dus à des mutations pour raisons personnelles et surtout retards de prise de fonction dus à des contraintes administratives en métropole : la stabilité des personnels « *laisse à désirer* ». Ainsi, plusieurs professeurs de Chasseloup-Laubat partent durant l'année scolaire 1952-1953 et doivent être remplacés par des instituteurs et des institutrices. Le Lycée Yersin, qui aurait besoin de 20 professeurs, termine l'année scolaire avec 15 suite à des départs[383]. Le Lycée de Huê doit se passer pendant plusieurs mois de professeurs de mathématiques et de vietnamien. Durant l'année scolaire 1953-54, une partie des 55 enseignants recrutés se trouvent toujours en France trois mois après la rentrée des classes du fait de délais exigés par l'administration ou suite à des dossiers incomplets[384]. Ces vacances de poste sont difficiles à gérer d'un point de vue pédagogique. Les solutions sont inadéquates : remplacements par des contractuels ou par des titulaires moins qualifiés, heures supplémentaires (pour un service total dépassant souvent 20 heures hebdomadaires[385]) alors que les classes sont déjà surchargées. Les retards dans les prises de fonction « *désorganise*[nt] *les services pendant tout le premier trimestre de l'année scolaire et* [ont] *des répercussions sérieuses sur l'enseignement* »[386].

---

[379] Emile BOLLAERT, *Arrêté promulguant le statut organique des lycées fédéraux d'Indochine N°342/40259*, *op. cit.*, p. 11.

[380] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 19.

[381] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[382] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 19‑20.

[383] *Ibid.*, p. 63‑103.

[384] *Ibid.*, p. 21.

[385] *Ibid.*, p. 70.

[386] *Ibid.*, p. 102.

Le dynamisme de l'enseignement privé

L'enseignement privé poursuit sa croissance. Les effectifs de l'enseignement privé français, qui avaient déjà doublé pendant la guerre, passant de 4322 élèves en 1939[387] à 8049 en 1943[388], doublent à nouveau pour atteindre 16.603 élèves en 1950. On dénombre alors 40 écoles privées françaises en Indochine, soit 33 au Vietnam, toutes confessionnelles à l'exception de 5 écoles laïques au Sud, dont le Lycée Franco-chinois de Cholon[389].

Pour Albert Charton, les raisons de ce développement sont dues, d'une part, au manque de places dans les écoles publiques françaises, et d'autre part à la désorganisation de l'enseignement national vietnamien (beaucoup d'établissements ont été fermés et des grèves ont eu lieu en 1949-1950), qui souffre aussi d'une pénurie d'enseignants qualifiés. Charton juge aussi sévèrement l'enseignement privé français, qui est selon lui pauvre en bons enseignants et qui « *n'a qu'une valeur technique passable, et à quelques exceptions, n'obtient aux examens que des résultats médiocres* »[390].

Tableau 7. Effectifs des élèves des écoles privées en Indochine en 1950[391]

Région	**Secondaire**	**Primaire**	**Total**
Vietnam	2854	12018	14872
Nord	287	5463	5750
Centre	721	785	1506
Sud	1549	3915	5464
PMSI	297	1855	2152
Cambodge	370	1080	1450
Laos	43	238	281
Total	3267	13336	16603

La progression continue dans les années suivantes. En juin 1953, les effectifs totaux sont de 26.925 élèves, 60% de plus qu'en 1950 et plus du double des effectifs de l'enseignement public[392]. Les trois États Associés comptent alors 63 établissements privés français (dont 40 au Vietnam), soit 23 de plus qu'en 1950[393]. Les écoles laïques progressent

[387] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 33.

[388] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11*, *op. cit.*

[389] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 34‑35.

[390] *Ibid.*, p. 33.

[391] Source : Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*

[392] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 105.

[393] En plus, 7 écoles confessionnelles ouvertes par les Missions étrangères sont considérées comme transférées aux PMSI en application des Accords du 31/12/1940 et échappent au contrôle de la Mission culturelle.

(19 contre 5). 32 écoles donnent un enseignement uniquement primaire, 2 ont un enseignement technique commercial, et 26 écoles dispensent à la fois l'enseignement primaire et secondaire[394]. Au Cambodge, la grande majorité des élèves sont Vietnamiens, du fait de l'absence d'écoles publiques à l'usage des Vietnamiens[395].

Tableau 8. Écoles et effectifs de l'enseignement privé français en Indochine en 1953[396]

Région	Vietnam	Nord	Centre	Sud	PMSI	Cambodge	Laos	Total
Écoles confessionnelles	26	6	7	9	4	12	6	44
Écoles laïques	14	1	0	13	0	5	0	19
Nombre d'écoles	40	7	7	22	4	17	6	63
Elèves secondaires	7364	719	1055	5233	357	639	18	8021
Elèves primaires	13729	5227	1366	6101	1035	4525	650	18904
Effectifs totaux	21093	5946	2421	11334	1392	5164	668	26925
Garçons	10686	3073	1568	5581	464	3218	496	14400
Filles	10407	2873	853	5753	928	1946	172	12525
% filles	49%	48%	35%	51%	67%	38%	26%	47%

On peut noter que le taux de filles est plus important dans le privé que dans le public (sauf dans le Sud où ces taux sont voisins). Ceci peut s'expliquer par le fait que, contrairement aux écoles publiques, les écoles confessionnelles ne sont pas mixtes et les plus connues sont des écoles de filles. On peut faire l'hypothèse que beaucoup de parents préfèrent mettre leurs filles dans une des nombreuses écoles privées non mixtes plutôt que de tenter leur chance dans le secteur public aux places limitées. La différence serait alors moins sensible à Saïgon du fait de la dualité Marie-Curie / Chasseloup-Laubat.

L'effectif des enseignants est de 797 personnes dont 263 Français, 584 Indochinois (majoritairement Vietnamiens) et 50 étrangers[397].

Alors que la situation matérielle des écoles relevant des gouvernements nationaux se stabilise, le succès croissant de ces écoles privées, particulièrement dans le Sud, continue à témoigner de l'attrait de l'enseignement français. Leurs élèves sont soit des enfants refusés par les établissements publics, soit d'anciens élèves du public, trop âgés ou de trop faible niveau pour passer en classe supérieure. Les écoles privées suivent les programmes français officiels, mais certaines, comme l'Institut Taberd à Saïgon, ont une section « indochinoise » appliquant le programme de l'enseignement primaire franco-indochinois d'avant 1945. Le contrôle technique de ces écoles est exercé par le chef de la Mission culturelle et l'inspection est assurée par l'Inspecteur primaire adjoint à l'Inspecteur d'Académie. Les gouvernements

[394] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 108.

[395] *Ibid.*, p. 111.

[396] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*

[397] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 108.

des États Associés exercent aussi un contrôle concernant « *l'observation des règlements territoriaux en matière d'enseignement privé, notamment du point de vue de l'hygiène scolaire* »[398].

Les écoles privées françaises sont de valeur inégale. Les écoles confessionnelles[399] ont souvent une très bonne réputation, comme les « Couvents des Oiseaux », gérées par la Congrégation Notre-Dame, qui accueillent les jeunes filles de bonne famille à Đà Lạt, Hanoï et Saïgon[400]. Certaines de ces écoles « *se maintiennent au premier rang des écoles d'Indochine par le modernisme de leurs méthodes et de leurs installations* »[401]. Les autorités scolaires sont plus circonspectes vis-à-vis des écoles laïques, surtout les plus récentes. Souvent installées dans des « *locaux de fortune* », ces écoles sont peu respectueuses de la réglementation : enseignants sous-qualifiés voire sans diplômes, classes surchargées, classes primaires transformées en classes secondaires…

> N'ayant pas d'internats, ils ne sont pas des « marchands de soupe », mais on peut en qualifier quelques-uns de « marchands de science ».[402]

On ne sait si les autorités françaises jugent de cette façon aussi critique le Lycée Honoré-de-Balzac, fondé en 1953 par Gérard Tongas pour « *concurrencer directement le Lycée Albert-Sarraut devenu le symbole de ce colonialisme qui ne voulait pas mourir* »[403]. Tongas y accueille les enfants de personnalités vietnamiennes, « *tous nationalistes authentiques, profondément francophiles mais ardents anti-colonialistes et partisans de l'indépendance de leur pays* ».

Les questions de locaux et de qualification sont communes à l'ensemble des écoles privées, même si certaines écoles font appel aux professeurs français du public, « *améliorant ainsi le niveau des études de façon sensible* ». En dépit de ces problèmes, les autorités scolaires françaises rechignent à réprimer les irrégularités, d'une part par « *crainte de fermer brutalement de nombreuses classes, jetant ainsi à la rue des dizaines, parfois des centaines d'enfants ou d'adolescents* » et d'autre part parce que ces écoles permettent de conserver dans l'orbite française des familles qui ne trouvent pas d'accueil dans le système public.

> Les écoles privées françaises rendent d'excellents services pour l'enseignement de la langue française, pour le développement de notre culture et pour le maintien des liens

[398] *Ibid.*, p. 106.

[399] Parmi les principales : Institutions Puginier, Sainte-Marie et Notre-Dame du Rosaire à Hanoi, Saint-Dominique et Saint-Joseph à Haiphong, Pellerin et Jeanne d'Arc à Huê, Notre Dame du Lang-Bian et Collège d'Adran à Dalat, Taberd et Sœurs de Saint-Paul à Saigon.

[400] L'Institution Notre Dame du Lang-Bian à Dalat, le premier « Couvent des Oiseaux » en Indochine, est ainsi fondée en 1935 à l'initiative de l'épouse de Bảo Đại, l'impératrice Nam Phương, qui avait fait ses études au Couvent des Oiseaux de Paris. La congrégation Notre-Dame crée ensuite l'Institution Notre-Dame du Rosaire à Hanoi (1937) et Régina Mundi à Saigon (1950).

[401] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 111.

[402] *Ibid.*, p. 107.

[403] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 30.

> sentimentaux entre la France et les États Associés. Aussi ces écoles méritent-elle d'être guidées, encouragées, soutenues.[404]

C'est à ce titre que ces écoles sont subventionnées par la France (14 millions de francs en 1953), même si ces crédits se réduisent au cours des années[405].

4.4. Une école française diverse

Une société scolaire multiculturelle

En décembre 1945, le docteur Alfred Bigot arrive à Saïgon pour faire des mesures anthropométriques sur les élèves du Lycée Chasseloup-Laubat afin d'apporter des réponses au « *problème de l'acclimatement des races blanches aux pays tropicaux* »[406], question encore d'importance à l'époque[407]. Alors qu'il s'apprête à faire une « *étude de Blancs, européens blonds ou bruns, dolichocéphales ou brachycéphales, transplantés sous les tropiques* », il doit réviser son objectif, « *arrêté dès le début par une difficulté assez considérable : l'incroyable mélange des races que présentait la population scolaire du Lycée Chasseloup-Laubat* ». Ces enfants sont Européens, Chinois, Indiens, Réunionnais, Antillais, Africains et de tous les métissages possibles : Bigot finit par définir « *41 variétés raciales* » allant du sénégalais-algérien au russo-anglais en passant par le classique « *franco-indochinois* ». S'il échoue, de son propre aveu, à conclure sur « *l'acclimatation du Blanc* », Bigot nous laisse une photographie étonnante du plus grand lycée d'Indochine, petite société multiculturelle et pluriethnique avant la lettre, où les Français de métropole ne représentent qu'un peu plus de la moitié des effectifs et où plus de 20% des élèves ont des appartenances culturelles multiples et complexes.

---

[404] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.*, p. 107.

[405] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1953-1954*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, 1954, p. 27, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[406] Alfred BIGOT, « Analyse ethnique de la population scolaire d'un lycée français d'Indochine », *op. cit.*

[407] L'intérêt des anthropologues et des médecins français (Pierre Huard publie sur le sujet en 1939) pour la « *raciologie* » des métis franco-vietnamiens continue jusqu'à la fin des années 1960. Un numéro complet (1-1) des *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris* y est même consacré en 1967. Faute de pouvoir aller sur place, les chercheurs étudient alors les enfants rapatriés en France dans les foyers de la FOEFI (Fédération des œuvres de l'enfance française d'Indochine).

Tableau 9. Origine des élèves du Lycée Chasseloup-Laubat en 1946[408]

Origine	**Nombre**
Français et européens	623
Métis franco-indochinois	192
Chinois	10
Métis d'origine chinoise	7
Vietnamiens	160
Indiens	84
Métis d'origine indienne	21
Réunionnais	15
Antillais et Guyanais	15
Métis divers	4

Et encore s'agit-il de la situation de 1946, avant le déclenchement du conflit indochinois. Au début de la guerre, nombre de Français retournent en métropole, tandis que débarquent par compagnies entières les hommes du Corps Expéditionnaire, volontaires français, légionnaires et soldats venus des quatre coins de l'Empire, qui laisseront derrière eux des milliers d'enfants, légitimes ou non[409]. Les populations des écoles françaises en sont certainement profondément modifiées.

Dans les années 1950, l'enseignement public français au Vietnam s'adresse à des populations scolaires culturellement très diverses. En 1953, les élèves de nationalité vietnamienne (plus les Cambodgiens et Laotiens), sont devenus largement majoritaires (63%). Ils sont suivis des élèves de nationalité française (34%), lesquels regroupent les Eurasiens (14%), les métropolitains (12%), les naturalisés (6%) et les Indiens de Pondichéry (2%). Les classes comprennent également 3% d'élèves étrangers, essentiellement des Chinois auxquels s'ajoutent quelques Européens et assimilés. Les classes primaires ont plus de Français (37 *vs* 25%), d'Eurasiens (17 *vs* 8%) et moins de Vietnamiens (60 *vs* 70%) que le secondaire.

Chaque établissement a ses spécificités. Certains sont destinés aux minorités ethniques, comme le collège Sabatier et l'école primaire de Banméthuot, pour les populations montagnardes, et l'école de Moncay, en territoire Nung. D'autres écoles sont réservées aux Eurasiens, comme l'École d'Enfants de Troupe de Dalat[410], qui relève de l'autorité militaire, et l'école primaire de Poulo Condore, qui scolarise les enfants des agents du pénitencier, en majorité des Eurasiens. Les écoles liées aux camps militaires (Martin-des-Pallières, Camp

[408] Source : Alfred BIGOT, « Analyse ethnique de la population scolaire d'un lycée français d'Indochine »

[409] Jean-Bedel Bokassa, caporal de l'armée française en Indochine, abandonne ainsi son épouse vietnamienne ainsi que sa fille Martine. Devenu Empereur de Centrafrique, il récupérera cette dernière en 1971 dans des circonstances tant rocambolesques que tragiques. Brian TITLEY, *Dark Age: The Political Odyssey of Emperor Bokassa*, Montréal/Kingston, McGill-Queen's Press - MQUP, 2002, p. 51‑52.

[410] Créée en 1939 sous le nom d'Ecole d'Enfants de Troupe Eurasiens de Dalat, cette école militaire est dissoute et dispersée en 1944 avant d'être recréée en septembre 1946. Initialement destinée à recevoir des enfants ayant un parent français (ou présumé tel) et un parent indochinois, elle perd le qualificatif « Eurasien » en 1951 à la demande du Général de Lattre de Tassigny. ASI-AETD, *Association du Site Internet des Anciens Enfants de Troupe de Dalat*, http://aet.d.perso.sfr.fr/.

Virgile, Camp Drouhet) scolarisent des Vietnamiens et Cambodgiens, avec quelques métis Eurasiens et « Africasiens ». D'autres écoles ont des forts contingents d'élèves français, comme l'école du Cap Saint-Jacques, qui accueille les enfants de militaires français. Les écoles primaires provinciales du Nord (Haiphong, Hongay, Campha-Mines) reçoivent les enfants d'employés des sociétés françaises, comme les Charbonnages de Tonkin, et ont des taux d'élèves français, Eurasiens compris, supérieurs à la moyenne (45-55%).

Jean Riou, professeur au Lycée Yersin, décrit ainsi la population de cet établissement dans les années 1950 :

> Les élèves du lycée Yersin étaient d'une grande variété d'ethnies. Nous avions des montagnards du Nord (les Thai, les Nùng), les montagnards des Hauts-Plateaux (des Mois, Ede, Sedang, Rhadé), les Laotiens, les Cambodgiens, les Thaïlandais dont un est devenu après Ministre du Commerce et une minorité de Français, d'enfants des troupes, c'est-à-dire des métis de père français militaire. Les élèves des minorités étaient des chefs de leurs ethnies et je pense qu'ils bénéficiaient des bourses du gouvernement français.[411]

Le Lycée Marie-Curie et son annexe primaire attirent particulièrement les jeunes filles françaises (38% des effectifs, dont la moitié de métropolitaines). En revanche, le Lycée de Huê et le Lycée Yersin (secondaire et primaire) et le Lycée Albert-Sarraut (secondaire) ont plus de trois-quarts d'élèves autochtones (80% à Albert-Sarraut) et des populations métropolitaines symboliques (moins de 5%). Le Lycée Chasseloup-Laubat et son annexe primaire, comme d'ailleurs le groupe scolaire Jauréguiberry qui lui est associé, sont dans la moyenne. Le Collège de Haiphong est unique au Vietnam par son important contingent d'élèves chinois (33%).

Cette offre scolaire est donc particulièrement complexe. Elle s'adresse à des publics culturellement différents, qui, dans les grands établissements, sont regroupés ensemble. Avec seulement 12% d'élèves de culture française *sensu stricto* (et 10% dans le secondaire), la question de la langue d'enseignement devient problématique. De nombreux élèves se présentent « *au concours d'entrée en sixième sans être capables de former une seule phrase cohérente* »[412]. Les élèves majoritairement Eurasiens de Poulo Condore sont de langue maternelle vietnamienne « *mais ils arrivent rapidement à parler français et même à l'utiliser entre eux en récréation* »[413]. Les Eurasiens de l'École d'Enfants de Troupe, sévèrement punis par leurs sous-officiers s'ils sont pris à parler vietnamien, préfèrent parler un « *charabia français* »[414].

[411] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[412] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 86.

[413] *Ibid.*, p. 90.

[414] Ida SIMON-BAROUH, *Rapatriés d'Indochine*, Paris, L'Harmattan, 1981, p. 160.

Figure 13. Effectifs par origine des élèves du primaire français en 1953[415]

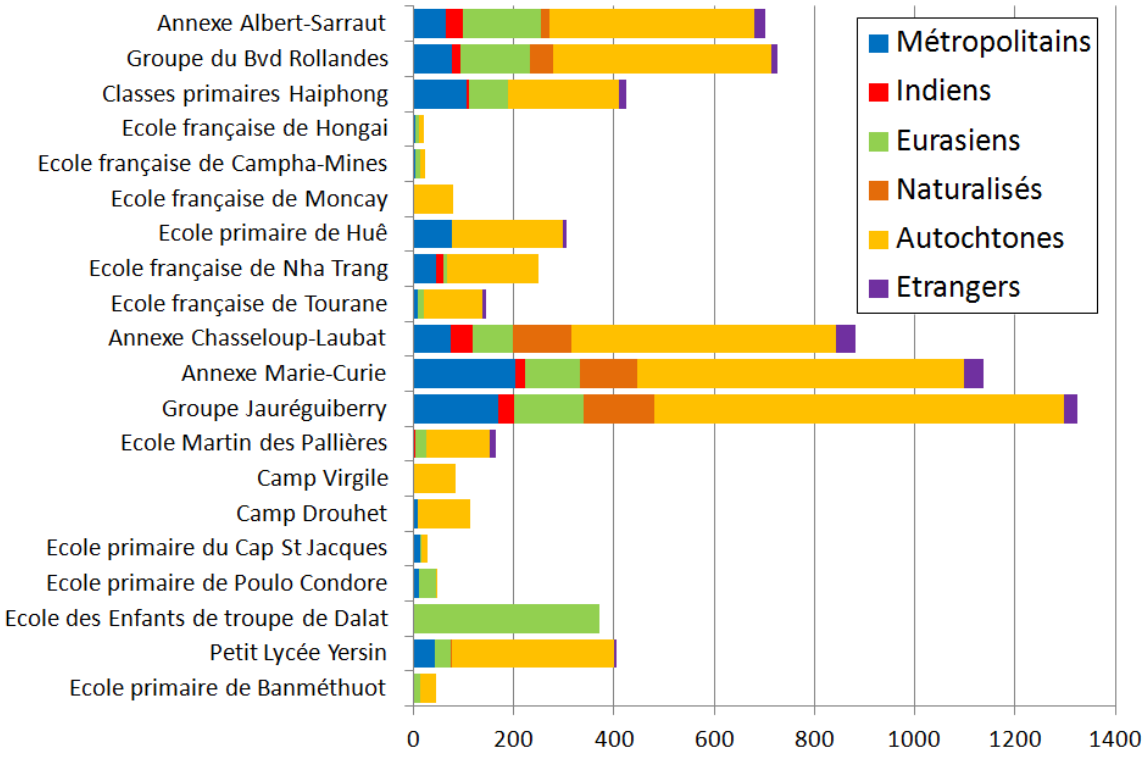
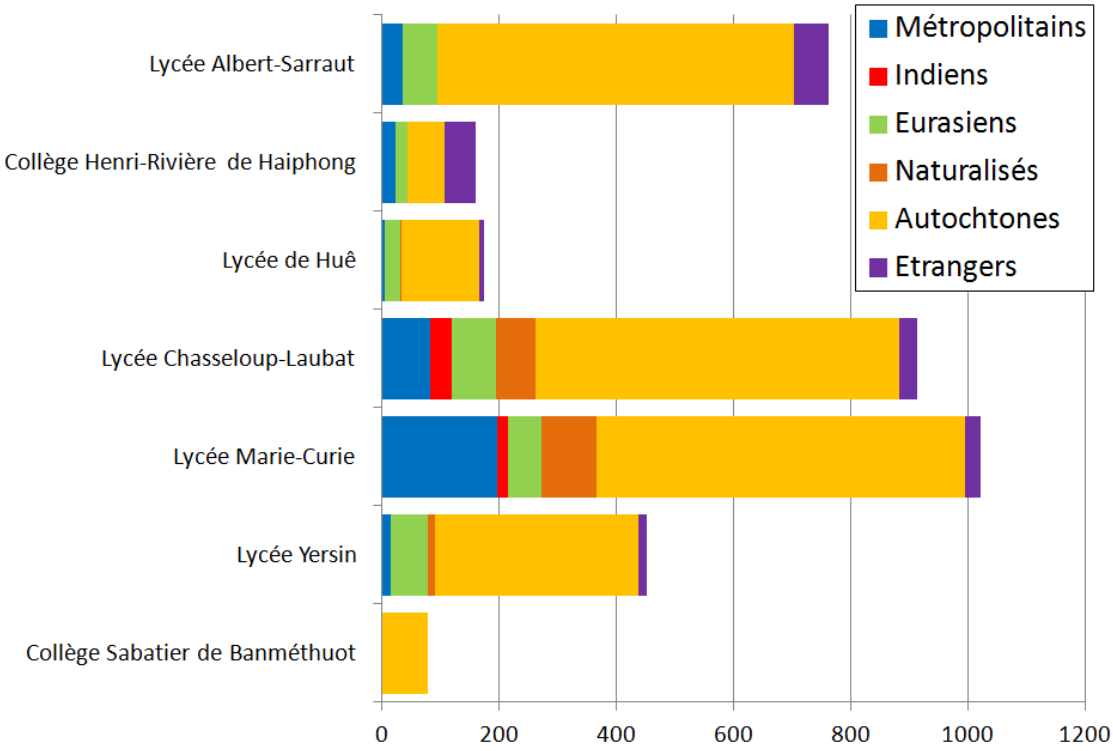


Figure 14. Effectifs par origine des élèves du secondaire français en 1953[416]



[415] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*

[416] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*

Dans les grands établissements, des classes spéciales dites « de perfectionnement » sont mises en place en 1950 pour les élèves trop faibles en français et qui ne peuvent suivre l'enseignement du second degré, tels que les élèves Chinois ou ceux issus des minorités ethniques, comme au Lycée Albert-Sarraut ou au Collège Henri-Rivière de Haiphong où ces classes sont « *très appréciées de la population chinoise* »[417]. Les petites Vietnamiennes entrant dans les classes enfantines de Marie-Curie suivent également des leçons de français qui doivent leur permettre de passer sans problème au cours préparatoire. Pour les élèves non-métropolitains francophones venant par exemple « *d'établissements privés où la pratique de la langue française était peu répandue* », des séances de conversation et de diction sont organisées[418].

Malgré ces difficultés linguistiques, les rapports officiels ne mentionnent pas de problème de fond liés à l'hétérogénéité culturelle des populations scolaires, en tout cas pas en ce qui concerne les Français métropolitains et les Vietnamiens. La notion de « Français » reste d'ailleurs assez floue. Dans les rapports d'établissement, les Vietnamiens naturalisés sont comptabilisés à la fois dans les « *Français d'Outre-Mer* » et dans les Vietnamiens[419]. Le groupe le plus problématique pour les autorités sont les Eurasiens, français de nationalité – ce qui leur donne droit à des places dans les écoles françaises – mais de culture asiatique pour beaucoup d'entre eux[420]. Souvent de mère vietnamienne, souvent abandonnés par un père militaire, ces élèves non-francophones « *posent problème sur le plan pédagogique* » [421]. Ils sont volontiers décrits des « *retardés* » [422], comme des « *inadaptés qui vivent dans un milieu très modeste* » dont on regrette qu'ils « *encombrent de plus en plus nos classes primaires »*[423]. La solution au problème des métis, qui obsède les Français depuis la fin du siècle précédent, est toujours aussi laborieuse à imaginer pendant la décolonisation.

---

[417] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.,* p. 79.

[418] *Ibid.*

[419] Par exemple, les effectifs de Marie-Curie sont présentés ainsi : « 497 de la Métropole plus 169 d'Outre-Mer (y compris les Vietnamiennes naturalisées) [...]. Les Vietnamiennes atteignent tout de même 723 (dont 94 naturalisées) ». Ibid.

[420] Les métis franco-asiatiques sont un ensemble socialement très diversifié. Un premier groupe, minoritaire, est constitué des enfants de grands colons ou de hauts fonctionnaires, élevés à l'européenne et bien intégrés à la société coloniale française. Un second groupe est celui d'enfants de colons ou d'administrateurs de moindre rang, reconnus par leur père français qui s'efforce plus ou moins facilement de leur trouver une place convenable dans la société. Le dernier groupe est celui d'enfants non reconnus par leur père, laissés à leur mère vietnamienne et souvent marginalisés. Les inquiétudes françaises au sujet des Eurasiens portent essentiellement sur les plus défavorisés des deux derniers groupes. Voir sur ce sujet Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie*, *op. cit.* et Gilles de GANTÈS, « Dau ga, dit vit : la place improbable des métis franco-vietnamiens dans la société coloniale », *Moussons*, n° 7, 2003, pp. 115‑124.

[421] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD,* Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 4 septembre 1956, p. 8, CADC, Série Asie-Océanie, Cotation provisoire, Vol. E124.

[422] *Ibid.*

[423] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.*, p. 7.

Une certaine mixité sociale

Quels milieux sociaux fréquentent les écoles françaises au Vietnam avant 1954 ? De par leur statut d'école publique française, les lycées français sont ouverts gratuitement à tous les ressortissants de l'Union Française, et aux étrangers à l'Union sous réserve d'autorisation de l'administration[424]. Les élèves pensionnaires doivent acquitter des frais de demi-pension ou d'internat, ce qui, dans un pays très rural, limite l'accès de ces établissements soit aux familles citadines, soit aux familles provinciales suffisamment aisées, même si l'on peut imaginer que les solidarités familiales ou villageoises aident les élèves désargentés à se loger ou à payer leur pension, comme au temps de la colonisation[425].

Les autorités françaises font des efforts pour permettre aux élèves moins favorisés d'entrer dans leurs écoles : la Mission culturelle attribue des bourses et des « *secours scolaires* » aux élèves qui le méritent. En 1953, 638 élèves, dont deux tiers de Vietnamiens, Cambodgiens et Laotiens, reçoivent une bourse pour leurs études en Indochine (336 autres bourses vont à des élèves, essentiellement des Français, poursuivant leurs études en France)[426]. Cela ne représente cependant que 7% des élèves du secondaire et 3% des élèves du primaire. Deux populations sont particulièrement aidées par la Mission culturelle : les élèves des populations montagnardes du Sud (85 bourses) et les Eurasiens, qui reçoivent 70% de bourses destinées aux élèves français du primaire. Ces deux populations sont aussi celles qui ont des établissements qui leur sont pratiquement réservés[427].

S'il n'existe pas de statistiques officielles sur les origines sociales des élèves, il est cependant possible de s'en faire une idée en consultant les actes de naissance des élèves ayant réussi les épreuves des Baccalauréat 1954 et 1955[428]. Ces documents mentionnent presque toujours la profession du père et de la mère, ce qui est un premier indicateur de leur statut social. Le fichier que nous avons constitué comprend 1455 fiches individuelles de bacheliers, dont 1172 mentionnent la profession de l'un des deux parents, en général le père[429].

---

[424] Emile BOLLAERT, *Arrêté promulguant le statut organique des lycées fédéraux d'Indochine N°342/40259*, *op. cit.*, p. 16.

[425] A cela il faut ajouter une certaine inventivité. Dans ses mémoires, Lucy Nguyen-Hong-Nhiem raconte que faute de pouvoir payer sa pension au Couvent des Oiseaux de Dalat (son père, administrateur provincial, étant prisonnier du Viet-Minh), les sœurs l'embauchent à 14 ans comme enseignante de vietnamien, poste qu'elle occupe pendant quatre ans jusqu'à son Baccalauréat. Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 42.

[426] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 37.

[427] Ecole et collège de Banméthuot pour les montagnards et Ecoles d'Enfants de troupe pour les Eurasiens.

[428] Ces fichiers et la méthodologie de recueil de ces informations ont été présentés dans la partie introductive de ce travail.

[429] Certains formulaires ne prévoient pas la profession de la mère. En revanche, son statut et son rang d'épouse (légitime, 1er rang, 2nd rang, concubine…) est toujours mentionné : l'administration coloniale semble avoir été très respectueuse des traditions polygames vietnamiennes.

L'utilisation de ces données présente plusieurs limites. La première est que le fichier ne concerne que les élèves ayant réussi le Baccalauréat de 1ère ou de 2nde partie. La seconde est qu'on ne peut différencier les élèves des lycées français et de ceux venant d'écoles privées (ou autodidactes). Ce biais est en partie compensé par le fait que les élèves des lycées français réussissent mieux au Baccalauréat : ces lycées sont donc bien représentés dans la population des bacheliers. On peut aussi faire l'hypothèse que les bacheliers sont, du fait même de leur réussite, les élèves les plus intégrés au système français, c'est-à-dire ceux-là même qui sont au cœur de notre étude. La troisième limite est que les actes de naissance montrent le statut social de la famille de l'élève à sa naissance dans les années 1930 et non lors du Baccalauréat : ce statut a pu évoluer depuis, notamment vers le haut (montée en grade des fonctionnaires ou des employés par exemple). Il faut donc interpréter les résultats qui suivent comme une vision de la potentialité permise par l'éducation coloniale en matière d'ascension sociale, une potentialité réalisée finalement lors de l'indépendance.

Une autre limite est que le seul élément disponible indiquant l'appartenance culturelle des bacheliers est leur patronyme, qui est soit asiatique (vietnamien, laotien, cambodgien, chinois), soit européen, sans qu'il soit possible de différencier plus précisément les familles (métis, vietnamiens naturalisés). Enfin, la dernière limite est l'identification des professions, celles étant parfois ambiguës dans leur dénomination.

Nous avons tenté de regrouper les professions des pères et des mères en fonction des catégories socioprofessionnelles définies par l'INSEE (PCS 2003 Niveau 3), et nous avons ensuite agrégé ces catégories en trois groupes : celui des professions à haut revenu ou des professions intellectuelles – autrement dit l'élite sociale du Vietnam –, celui des professions à revenu moyen et celui des professions à bas revenu. Ces distinctions sont assez arbitraires car il faudrait disposer de grilles de revenus et des définitions claires des métiers : « Cultivateur », « Secrétaire » et « Commerçant » sont ainsi des métiers susceptibles de couvrir une vaste gamme de revenus et de statut sociaux. Malgré ces lacunes, inhérentes à la construction même du fichier, mais nous faisons l'hypothèse que les catégories ainsi définies reflètent une certaine réalité sociale.

Les deux tableaux suivants présentent la répartition des bacheliers ayant réussi le Baccalauréat de 1ère ou 2ème partie 1954 et 1955 selon deux critères : leur origine telle qu'elle est définie par leur patronyme (en principe le nom du père) et la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartenait le père ou la mère à la naissance du bachelier dans les années 1930.

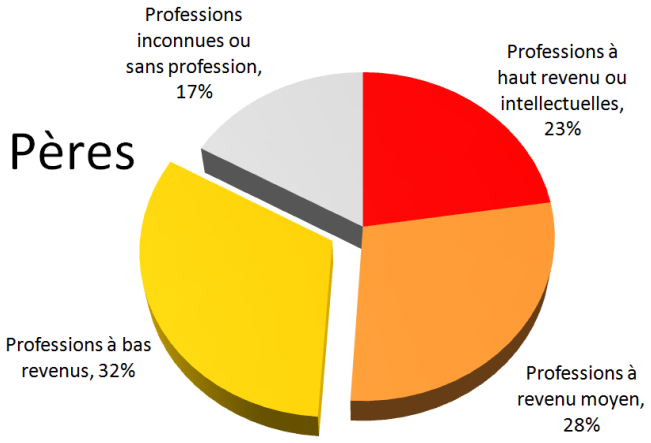
Tableau 10. Effectifs des bacheliers de 1954 et 1955 catégorie socioprofessionnelle du père

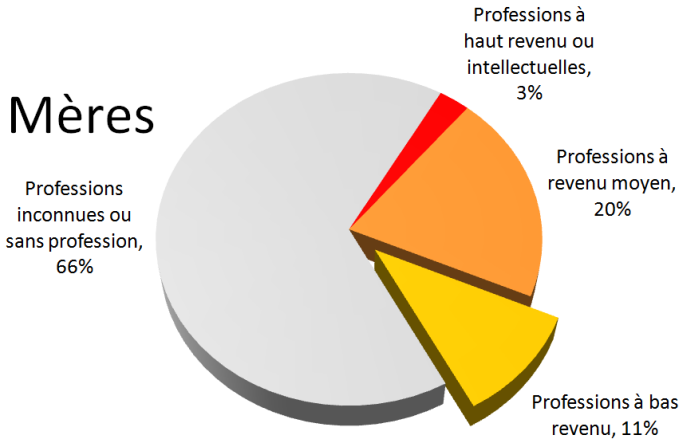
Catégorie socioprofessionnelle	Vietnam	Cambodge	Laos	Chine	France	Total
Professions à haut revenus ou intellectuelles	**254**	**7**	**14**		**14**	**289**
Cadres entreprise	3					3
Cadres fonction publique	27	3	3		3	36
Chefs d'entreprise, propriétaires	44				2	46
Clergé					1	1
Étudiants	10					10
Hauts fonctionnaires	41	2	8			51
Information, arts et spectacles	14		1		1	16
Ingénieurs	6				2	8
Professeurs, scientifiques	21				3	24
Professions libérales	88	2	2		2	94
Professions à revenu moyen	**319**	**27**	**20**	**2**	**27**	**395**
Artisans	24	1			1	26
Commerçants	88	16	7	1	5	117
Contremaîtres, agents de maîtrise	5					5
Instituteurs	128	6	5	1	4	144
Policiers et militaires	13	1	3		13	30
Professions intermédiaires fonction publique	12				4	16
Professions intermédiaires santé	19	2	5			26
Techniciens	30	1				31
Professions à bas revenu	**362**	**47**	**12**	**1**	**8**	**430**
Agriculteurs	84	25	8			117
Employés administratifs d'entreprise	171	12	2		4	189
Employés de commerce	26	1			2	29
Employés de la fonction publique	38	5	1		2	46
Ouvriers agricoles	11			1		12
Ouvriers non qualifiés	1					1
Ouvriers qualifiés	17		1			18
Personnels des services aux particuliers	14	4				18
Professions inconnues ou sans profession	**189**	**11**	**30**	**2**	**109**	**341**
Inconnu	187	11	30	2	109	339
Sans profession	2					2
Total	**1124**	**92**	**76**	**5**	**158**	**1455**

Tableau 11. Effectifs des bacheliers de 1954 et 1955 par catégorie socioprofessionnelle de la mère

Catégorie socioprofessionnelle	Vietnam	Cambodge	Laos	Chine	France	Total
Professions à haut revenus ou intellectuelles	**31**				**2**	**33**
Chefs d'entreprise, propriétaires	28					28
Information, arts et spectacles	2					2
Professeurs, scientifiques	1				2	3
Professions à revenu moyen	229	1	1	1	2	234
Artisans	18		1		1	20
Commerçants	154	1		1		156
Instituteurs	48				1	49
Professions intermédiaires santé	9					9
Professions à bas revenu	**120**	**1**		**1**	**2**	**124**
Agriculteurs	105	1				106
Employés administratifs d'entreprise	1					1
Employés de commerce	1				1	2
Employés de la fonction publique					1	1
Ouvriers agricoles	6			1		7
Ouvriers qualifiés	7					7
Professions inconnues ou sans profession	**744**	**90**	**75**	**3**	**152**	**1064**
Inconnu	171	11	23	2	108	315
Sans profession	573	79	52	1	44	749
Total	**1124**	**92**	**76**	**5**	**158**	**1455**

Figure 15. Origines socioprofessionelles des bacheliers vietnamiens de 1954 et 1955

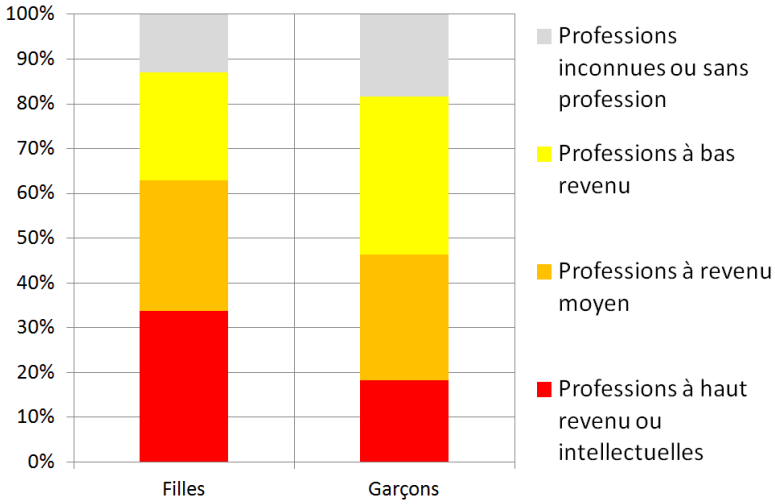




Si on ne considère que les élèves de patronyme vietnamien, la principale surprise de ces chiffres est la part importante – près du tiers – des familles à bas revenu. A l'inverse, les familles de l'élite ne représentent qu'un quart des familles de bacheliers vietnamiens. Si les hauts fonctionnaires (gouverneurs et chefs de région, directeurs d'administration, magistrats, ministres), les chefs d'entreprises, les propriétaires, les professions libérales (médecins, vétérinaires) et les professions intellectuelles (professeurs, journalistes) sont bien représentés, les autres classes sociales sont donc également très présentes : 32% pour le groupe « bas revenu » et 28% pour le groupe « revenu moyen ». Les employés du privé sont les plus représentés (17%) suivi des instituteurs (11%) et des commerçants et artisans (10%). Il n'est malheureusement pas possible de distinguer les grands commerçants (seul un « compradore » est cité) des petits détaillants. On peut faire l'hypothèse – mais ceci serait à vérifier par des recherches supplémentaires – que l'expression « cultivateur » utilisée pour désigner les agriculteurs regroupe effectivement des personnes travaillant la terre plutôt que des propriétaires fonciers (36 propriétaires sont cités en tant que tels). Il reste que la liste complète des 183 professions montre une grande diversité de petits métiers : jardinier, journalier, mécanicien, commis, tailleur, menuisier, facteur, garagiste, pêcheur, cuisinier et même coolie, boy et tâcheron. Beaucoup de ces métiers sont en relation avec l'administration coloniale (rappelons qu'il s'agit des métiers des pères dans les années 1930) : fonctionnaires des postes, des douanes et des tribunaux, agents techniques, gardes divers, policiers, militaires…

Il faut noter que la répartition des niveaux sociaux chez les Vietnamiens est différente pour les bacheliers filles et les bacheliers garçons : les filles vietnamiennes sont issues de l'élite sociale presque deux fois plus souvent (34% *vs* 18%) que les garçons.

Figure 16. Origines socioprofessionelles des bacheliers vietnamiens de 1954 et 1955 selon le sexe



Cela peut sembler indiquer que les familles riches envoient davantage leurs filles dans des écoles françaises que les familles moins aisées, soit pour des raisons financières, soit pour des raisons culturelles. Ces dernières ne sont pas à négliger : dans son mémoire familial, Duong Van Mai, fille d'un gouverneur de région strictement confucéen, note que « *[ses] frères, comme il convenait à des fils, furent envoyés à Albert-Sarraut* » en 1947, alors qu'elle-même fut mise en pension dans une misérable école vietnamienne de Hải Phòng qui lui « *donna une idée de ce que devaient subir les Vietnamiens qui ne faisaient pas partie de l'élite* » [430].

L'étude des professions des mères vietnamiennes apporte moins d'informations car la majorité de ces femmes (66%) sont de profession inconnue ou sans profession (le terme de ménagère ou *nội trợ* est souvent employé). Il faut noter que le travail féminin est une exception vietnamienne : alors que 34% des vietnamiennes travaillent, les mères laotiennes, cambodgiennes, chinoises et françaises sont presque toutes sans profession. Dans ces familles vietnamiennes qui poussent leur enfants – et donc souvent leurs filles – jusqu'au Baccalauréat, plus d'un tiers des mères ont donc une activité professionnelle. Ces mères qui travaillent se répartissent en quatre activités : les commerçantes (41%), les cultivatrices (28%), les institutrices (13%) et les propriétaires (7%). L'idée du travail féminin était donc relativement ancrée dans une partie de la société vietnamienne dès les années 1930, une idée qu'elles communiquèrent sans doute à leurs filles. On peut noter, dans les milieux populaires, des couples qui reviennent fréquemment : couples d'agriculteurs (66), de commerçants (54) et d'instituteurs (20).

Cette étude des actes de naissance semble montrer qu'il existe une certaine mixité sociale dans les écoles françaises publiques et privées. Nous avons vu précédemment que les

[430] De retour à Hanoi, puis en exil à Saigon, ses parents la placent dans des écoles privées catholiques dont elle sort finalement avec le Baccalauréat. Duong Van Mai ELLIOTT, *The Sacred Willow: Four Generations in the Life of a Vietnamese Family*, Oxford University Press, 2000, p. 198.

lycées français, lors du démarrage du système en 1947-1948, ouvrent largement leurs portes avant de les refermer partiellement quelques années plus tard : les élèves qui passent le baccalauréat en 1954-1955 sont entrés en 6e à cette période. Cette mixité n'est pas que de façade : elle se poursuit au moins jusqu'à la fin du secondaire, permettant à des élèves de milieu parfois très modeste d'atteindre un niveau suffisant pour obtenir leur baccalauréat. Comme on peut supposer que les meilleures écoles privées, payantes, ne recrutent leurs élèves que dans la haute bourgeoise, à l'instar du Couvent des Oiseaux de Dalat, les écoles publiques françaises sont donc assez intégratrices socialement au moins jusqu'en 1955, même si, bien sûr, les classes supérieures restent surreprésentées. Il n'est pas sûr que cette mixité sociale ait perduré ensuite compte tenu des conditions d'accès plus difficiles.

La féminisation des effectifs

Un autre facteur de diversité est la présence croissante de filles dans les établissements, objet de fierté pour les Français depuis l'époque coloniale. En 1953, la parité est en effet presque atteinte avec 42% de filles pour l'ensemble des écoles françaises. Les taux sont quasiment identiques dans le primaire et le secondaire. L'évolution depuis 1950 est manifeste : il n'y avait alors que 33% de filles dans le secondaire[431]. Ces pourcentages sont aussi très supérieurs aux maximums atteints pendant la Seconde Guerre mondiale, soit 15% dans le primaire et 20% dans le secondaire, même si ces chiffres comprenaient alors l'enseignement franco-indigène.

Tableau 12. Effectifs d'élèves filles en valeurs absolues et en pourcentage des effectifs en 1953[432]

Région	Primaire	Secondaire	Total
Nord	672 (34%)	276 (30%)	948 (33%)
Centre	212 (30%)	47 (27%)	259 (30%)
Sud	1988 (53%)	1034 (53%)	3022 (53%)
PMSI	178 (22%)	96 (18%)	274 (20%)
Total	3050 (42%)	1453 (41%)	4503 (42%)

Les disparités régionales constatées sous la colonisation persistent. En 1943, la féminisation des effectifs était de 2 à 3 fois plus importante en Cochinchine (29 et 26% pour le primaire et le secondaire respectivement), colonie française *sensu stricto* francisée depuis longtemps, qu'en Annam et au Tonkin. En 1953, il y a plus de filles (53%) que de garçons dans l'enseignement du Sud alors que les autres régions ont les taux allant de 20% (PMSI) à 30% (Nord et Centre). La faible féminisation des écoles des PMSI s'explique en partie par la présence de l'École d'Enfants de Troupe et par celle du Collège de Banméthuot (deux établissements masculins), mais le Lycée Yersin accueille peu de filles, sans doute par

[431] Le taux dans le primaire est inconnu. Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 18.

[432] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*

manque d'un internat dédié. Au Nord, le Lycée Albert-Sarraut et ses classes primaires (annexe et Rollandes) n'accueillent aussi que 30-33% de filles, pas tellement plus, finalement, qu'en 1935[433]. Les auteurs du *Bulletin* expliquent ce déficit par la « *conjoncture actuelle* » sans autre détail[434] : peut-être sous-entendent-ils que la situation est trop dangereuse au Nord et que les familles ont mises leurs filles en lieu sûr au Sud ?

Il faut à nouveau remarquer que, comme sous la colonisation, la mixité des établissements ne pose guère de problème au Vietnam. La grande majorité des établissements sont mixtes : 17 écoles primaires sur 20 et 4 lycées et collèges sur 7. Le système scolaire français au Vietnam est toujours sur ce point en avance sur la métropole, où la « coéducation », encore controversée, n'arrive dans le secondaire qu'au cours des années 1960 et ne s'impose que dans les années 1970[435]. Les seules écoles non mixtes sont, pour les filles, le Lycée Marie-Curie (secondaire et annexe primaire), et pour les garçons l'annexe primaire de Chasseloup-Laubat, le Collège Sabatier de Banméthuot et l'École d'Enfants de Troupe de Dalat. Le Lycée Chasseloup-Laubat est réservé aux garçons, mais ses classes terminales accueillent 13 filles venant de Marie-Curie (qui n'a pas de Terminales de mathématiques élémentaires).

Cette féminisation est bien accueillie par les autorités françaises qui se félicitent, par exemple, de voir les effectifs du « jeune » Lycée Marie-Curie dépasser ceux de Chasseloup-Laubat. Les classes surchargées de Marie-Curie sont un problème « *mais on ne peut guère se plaindre d'un succès aussi rapide* »[436]. Le rédacteur du *Bulletin* se réjouit de la croissance des effectifs féminins, plus rapide que celle des effectifs de garçons :

> On peut en déduire que l'évolution intellectuelle ne cesse de s'accentuer chez les femmes et que l'attrait de notre culture est aussi vif, sinon plus pour elles que pour les jeunes gens[437].

Enfin, il regrette que les élèves filles ne soient pas encore assez présentes dans les dernières classes :

> On notera également la diminution de la proportion des filles en remontant le niveau des classes ; 40% des effectifs totaux en sixième, 30% dans les classes terminales. Ceci provient simplement du retard que le sexe féminin avait encore dans les études il y a quelques années; il est certain que ce retard sera rapidement rattrapé.[438]

---

[433] GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1936*, *op. cit.*, p. 91.

[434] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 85.

[435] Michelle ZANCARINI-FOURNEL, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », *in* Rebecca ROGERS et Marlaine CACOUNAULT-BITAUD (eds.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, ENS Editions, 2004, p. 30.

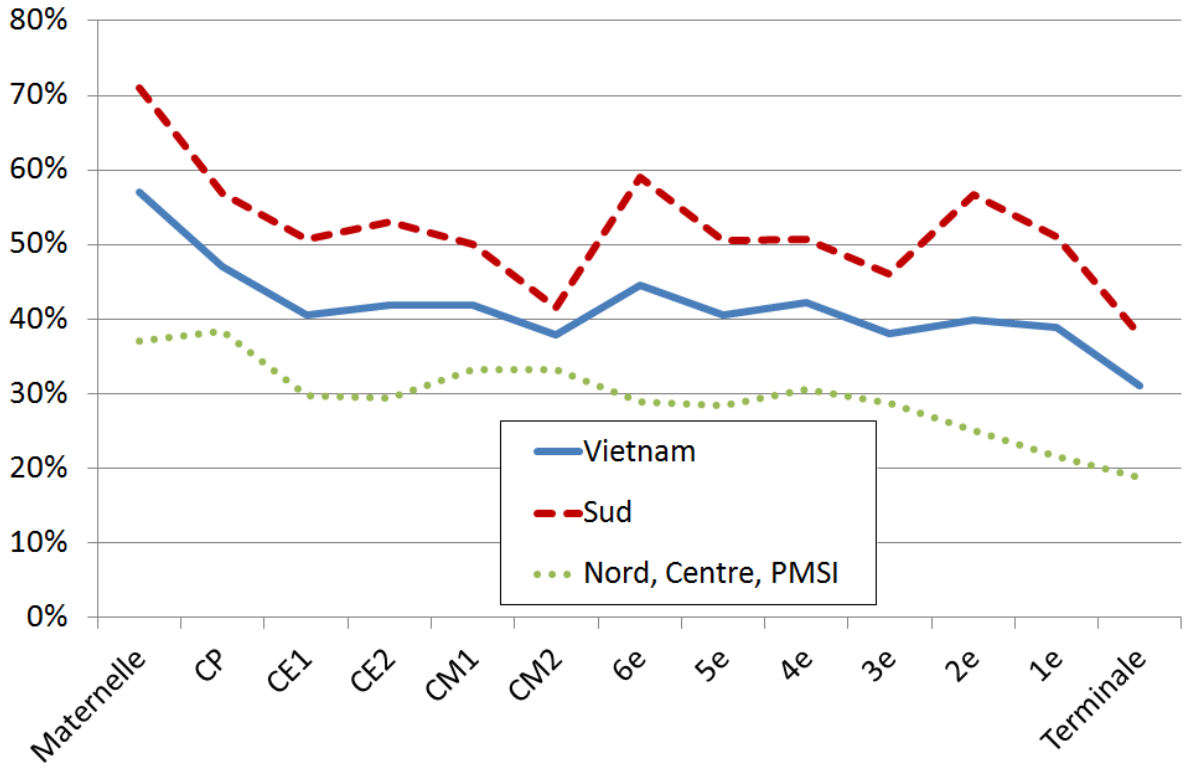
[436] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 72.

[437] *Ibid.*, p. 65.

[438] *Ibid.*, p. 67.

L'explication est peut-être plus complexe. La fonte des effectifs féminins est effectivement assez importante durant la scolarité. La maternelle et le cours préparatoire accueillent même une majorité de filles (70% dans le Sud), puis les taux se stabilisent à 40% jusqu'en Première, avant de plonger en Terminale, comme si une partie des filles renonçaient à passer le Baccalauréat de 2e partie. Les différences régionales sont là encore importantes : au Sud, le taux de filles dépasse les 50% jusqu'en Première et descend à 40% en Terminale, tandis que dans les autres régions il tourne autour de 30% jusqu'en 3e avant de descendre à moins de 20%.

Figure 17. Taux de filles par classe et région en 1953[439]



[439] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*

Tableau 13. Taux de filles par classe et région en 1953[440]

Classe	**Vietnam (total)**	**Sud**	**Nord, Centre, PMSI**
Maternelle	57%	71%	37%
CP	47%	57%	38%
CE1	41%	51%	30%
CE2	42%	53%	29%
CM1	42%	50%	33%
CM2	38%	41%	33%
Total maternelle + primaire	**43%**	**52%**	**33%**
6e	44%	59%	29%
5e	41%	51%	28%
4e	42%	51%	31%
3e	38%	46%	29%
2e	40%	57%	25%
1e	39%	51%	22%
Terminale	31%	38%	19%
Philosophie	49%	54%	38%
Mathématiques	11%	16%	5%
Sciences Expérimentales	42%	44%	36%
Total secondaire	**40%**	**50%**	**27%**
Total tous cycles	**42%**	**51%**	**31%**

En Terminale, les filles sont à égalité (et en majorité au Sud) avec les garçons en classe de Philosophie (« *ce qui n'est pas surprenant* », note le Bulletin[441]) et presque à parité en Sciences Expérimentales. Les classes de Mathématiques, en revanche, ne comprennent que 11% de filles (5% à Albert-Sarraut). Il est donc possible que cette chute des effectifs féminins en terminale soit due à un manque de places dans les classes de philosophie, plus demandées pour les filles par les familles. L'absence de classes terminales de mathématiques élémentaires à Marie-Curie oblige aussi les filles souhaitant continuer dans cette voie à aller dans les deux classes correspondantes de Chasseloup-Laubat, déjà surchargées. Il reste que la parité est réalisée dans les établissements du Sud, avec 50% de filles dans le secondaire et 51% dans l'ensemble des cycles maternelle et primaire, loin devant le reste du Vietnam (environ 30% de filles).

4.5. Evolutions pédagogiques

L'influence de l'Éducation Nouvelle

A la fin des années 1940, les Français réalisent que les contenus et les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles françaises ne sont plus appropriés aux circonstances sociales et

[440] Source : *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*

[441] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 68.

politiques du Vietnam contemporain. Les méthodes et programmes utilisés « *continuent de reposer sur le postulat d'enfants vivant en milieu français, parlant français en dehors de l'école* »[442], alors que les classes ne comprennent en moyenne plus que 12% d'élèves de culture française. Cette population, inhabituelle pour des enseignants formés avant la guerre ou venant de métropole, n'est plus celle pour laquelle les programmes avaient été conçus.

Un problème crucial est la difficulté qu'ont les élèves à s'exprimer en français, ce qui selon Albert Charton « *accentue chez eux une tendance naturelle à apprendre par cœur et les affecte d'un complexe d'infériorité dans les épreuves orales* »[443]. En novembre 1952, une enquête auprès des enseignants des écoles françaises d'Indochine montre que les résultats sont mitigés, en dépit de l'augmentation des horaires de français dans le primaire et le secondaire, parfois supérieurs aux horaires pratiqués en métropole. Les lycéens ont une expression écrite satisfaisante mais se trouvent « *incapables de faire un exposé oral et même de répondre correctement aux questions des examinateurs à l'oral du baccalauréat* »[444].

Des initiatives individuelles existent déjà. A l'École Française de Nha Trang, le directeur Jean Faure développe depuis son arrivée en 1948 une pédagogie moderne et des activités périscolaires faisant participer l'élève (journal scolaire, échanges avec d'autres établissements, visites etc.). Ces innovations bénéficient non seulement d'une « *large liberté d'action mais encore du soutien de toute la hiérarchie* »[445]. Le *Bulletin* de 1953 présente Jean Faure comme un « *exemple du dynamisme et de l'activité tenace et intelligente* »[446]. Les directeurs des deux annexes primaires du Lycée Albert-Sarraut (le Petit Lycée et le groupe scolaire du boulevard Rollandes) sont eux aussi des « *partisans convaincus des méthodes nouvelles* ». Les élèves de Rollandes réalisent un journal scolaire, construisent des panneaux d'enseignement, décorent leurs classes[447]… Il reste qu'il s'agit là d'initiatives personnelles venant de directeurs et d'enseignants particulièrement innovants, et qu'elles ne sont pas généralisées à l'ensemble du dispositif.

L'enquête de novembre 1952 citée précédement énumère les difficultés de mise en œuvre d'un enseignement davantage basé sur l'oral, « *acquis avant tout par un échange incessant d'exposés, de questions, de demandes et de réponses entre le maître et l'élève* » : élèves qui pratiquent le français seulement à l'école, classes surchargées qui ne facilitent pas l'expression de chacun, nombre insuffisant d'heures de cours consacrée à la pratique du français, « *danger du précepteur vietnamien* […] *qui neutralise chaque jour les progrès*

[442] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 21‑22.

[443] Albert CHARTON, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, *op. cit.*, p. 19.

[444] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 46.

[445] Jean FAURE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[446] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 92‑93.

[447] *Ibid.*, p. 95.

obtenus par les maîtres surtout dans le domaine phonétique ». Les programmes et les livres, qui viennent de métropole, sont jugés « *inadaptés au milieu local* »[448], voire, pour les manuels, « *difficilement utilisables dans nos classes d'Indochine* »[449].

Il faut donc changer complètement l'approche pédagogique, et faire place à la conversation et à l'initiative :

> Les élèves d'Indochine, dociles, travailleurs, curieux d'apprendre, sont par nature assez silencieux; il faut que le maître mette toute sa volonté et tout son cœur pour les faire parler, et pour cela à créer dans sa classe un climat de confiance. La classe doit tendre autant que possible à être une conversation, dirigée sans doute mais sans la contrainte de questions préparées à l'avance auxquelles l'élève n'a que trop tendance à répondre par oui ou par non. Laisser le plus d'initiative possible à l'élève est le seul moyen de lui faire acquérir cette spontanéité de l'expression sans laquelle une langue reste morte.[450]

En 1953, le bulletin de la Mission culturelle pose certains principes pour l'enseignement du français dans les écoles et les lycées : utilisation des « *méthodes actives* », généralisation des classes d'initiation et de conversation dans le primaire[451], développement de l'expression orale. Dans l'enseignement primaire, l'accent doit être mis sur l'apprentissage du vocabulaire usuel et sur les exercices oraux (y compris la prononciation), sans utilisation de la langue maternelle. Il faut parler à l'élève de son milieu, en évitant « *soigneusement de dépayser l'enfant en lui parlant trop tôt et inconsidérément des choses d'Europe* »[452]. L'étude de la grammaire ne commencera qu'une fois maîtrisée l'expression orale. L'accès au premier cycle secondaire doit faire l'objet d'une sélection rigoureuse. En 1952-1953, l'examen d'entrée en 6ème est déjà complété d'une épreuve orale sous forme d'une conversation sur un sujet libre entre l'examinateur et le candidat[453]. Lors de ce cycle, l'élève doit commencer l'étude de la grammaire et une initiation à la culture française. Les programmes doivent se rapprocher de ceux de la métropole tout en laissant une plus grande part à l'oral (exercices de diction, jeux dramatiques). Il est prévu de développer les contacts directs (correspondants, échanges de travaux) avec les lycéens de métropole ou d'autres pays, afin de faire comprendre aux enfants « *l'intérêt vivant de la langue qu'on leur apprend* »[454]. On s'attend ainsi à ce que les élèves parviennent dans le second cycle secondaire avec une maîtrise du français suffisante pour « *suivre strictement les programmes français* ». Un ancien élève du Lycée Albert-Sarraut témoigne ainsi de la difficulté accrue du concours d'entrée en 3e :

---

[448] *Ibid.*, p. 44.

[449] *Ibid.*, p. 47.

[450] *Ibid.*, p. 14.

[451] Ces classes existent déjà dans l'annexe primaire de Marie-Curie, à l'Ecole primaire de Huê et au Petit Lycée Yersin de Dalat. *Ibid.*, p. 14‑15.

[452] *Ibid.*, p. 15.

[453] *Ibid.*

[454] *Ibid.*, p. 15.

> Je suis intégré au Lycée Albert-Sarraut en 1951, en 3ème, il fallait passer un concours très difficile, ce qui était différent par rapport aux années 1948-1950 où le lycée a accueilli à bras ouvert les enfants rentrant en ville avec leur famille.[455]

Les adaptations prévues concernent aussi les livres de classe. Un manuel destiné à l'apprentissage oral du français dans les classes d'initiation et les cours préparatoires est prévu pour la rentrée de 1954, tandis que deux « livres uniques » de français destinés aux cours élémentaires et moyen sont en préparation[456].

L'autre question est celle de la formation des enseignants. Les autorités scolaires proposent en 1953 d'organiser des stages d'information en France à l'usage des candidats pour les éviter des déceptions à leur arrivée[457]. Aux nouveaux arrivants, la Mission culturelle propose des « *fiches de documentation locale* » rédigées par des maîtres connaissant le pays. Ces *Feuillets pédagogiques* fournissent aux enseignants des informations de base sur les spécificités de leur enseignement. Un de ces feuillets, rédigé par Jane Fortunel, directrice du Lycée Marie-Curie de 1950 à 1954, est ainsi consacré à la « *Psychologie de l'élève vietnamien* » : elle y présente – tout en se défendant de le faire – « *un amoncellement de clichés qu'on se transmet de relève en relève* » sur l'élève vietnamien timide, travailleur, respectueux de ses maîtres, parfois menteur, obsédé par les diplômes, et « *calculateur ne travaillant pas ce qui n'est pas payant, immédiatement payant* ». Surtout, elle encourage les enseignants à

> être moins didactiques, [à] avoir le beau courage de descendre de leur chaire et d'avouer des ignorances […]. Ils doivent introduire dans l'esprit des élèves des questions que ceux-ci ont envie de résoudre seuls. Ils doivent être des éveilleurs et non des boîtes à répondre à des questions non posées.[458]

Fortunel donne comme exemples quelques réalisations collectives – tombola, expositions, enquêtes – qui ont appris « *aux élèves à travailler pour une communauté qui dépasse la famille* ». Elle regrette cependant que l'univers scolaire reste centré sur la métropole :

> Les élèves sont censés tout savoir des fleuves de France mais nous leur laissons tout ignorer des fleuves de leur pays. Un enseignement concret ne peut partir que du connu […]. Nous devons faire aussi souvent que besoin est les transpositions nécessaires pour ne pas sortir l'enseignement de son milieu géographique, botanique, social, familial. C'est à ce prix seulement que nous déclencherons le ressort qui amènera l'enfant à nous donner son adhésion, lui permettra d'assimiler notre enseignement.[459]

---

[455] HÀ ĐÌNH THAO, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, octobre 2010.

[456] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 48.

[457] *Ibid.*, p. 16.

[458] Jane FORTUNEL, *La psychologie de l'élève vietnamien et nos méthodes d'enseignement, Feuillets Pédagogiques N°6*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, septembre 1953, p. 4, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 190, dossier 570.

[459] *Ibid.*

Le numéro suivant des *Feuillets pédagogiques*, centré sur l'enseignement élémentaire du français, donne quelques pistes pour l'adaptation locale de la « *Méthode Decroly* »[460]. Ainsi, le thème « *Besoin de se nourrir* » doit évoquer les fruits locaux (banane, papaye) tandis que la vigne et le blé sont rangés dans les plantes exotiques[461].

Ces velléités d'évolutions pédagogiques s'inscrivent bien sûr dans le courant de l'Éducation Nouvelle qui revivifie l'école française après la Seconde Guerre mondiale. Les réflexions des responsables de l'éducation en Indochine font écho au plan Langevin-Wallon de 1947 et à la naissance en métropole d'écoles et d'institutions mettant en œuvre les pédagogies actives[462]. Les classes françaises au Vietnam n'échappent pas à cette modernisation, même si elle est d'évidence plus difficile à mettre en œuvre qu'en France, faute de moyens et de personnel qualifié.

Le français, langue étrangère ?

Les interrogations françaises sur la pédagogie à employer dans ces classes de langue française au Vietnam aboutissent à une innovation discrète et qui ne dit pas encore son nom : celui du concept de Français Langue Etrangère. Faire apprendre le français comme s'il s'agissait d'une langue étrangère, avec des outils pédagogiques spécifiques qui ne sont pas ceux que l'on emploie en métropole pour des élèves français : cette idée est non seulement novatrice au début des années 1950, mais elle peut paraître choquante quand elle s'applique à des élèves issus de territoires encore sous domination française et qui ne sont donc pas « étrangers » au sens strict[463]. Le *Bulletin* de 1953 propose ainsi une analogie qui permet de ménager cette susceptibilité coloniale :

> [Le français] est, dans ces pays, une langue de complément, la langue d'une plus vaste communauté à laquelle ils ont adhéré. Le cas n'est pas sans analogie chez nous : l'enseignement primaire de nos provinces à dialecte (Provence, Alsace, Sud-Ouest, Bretagne) s'adresse souvent à des enfants dont la langue maternelle, celle qu'on parle dans le milieu familial, n'est pas le français, langue cependant de la communauté nationale.[464]

Le français n'est donc pas ici considéré comme une langue étrangère mais comme la langue de la communauté dominante – la France pour les « *provinces à dialecte* », l'Union Française pour les « *peuples associés* ». Et pourtant, quelques pages plus loin, le rédacteur du *Bulletin* avoue que « *nous avons trouvé souvent profit à employer des professeurs d'Anglais*

[460] Méthode élaborée du pédagogue belge Ovide Decroly, qui met les centres d'intérêt et le milieu de l'enfant au cœur de son éducation.

[461] *Méthodes et manuels pour l'enseignement élémentaire de la langue française dans les Etats Associés, Feuillets Pédagogiques N°7*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, janvier 1954, p. 3, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 190, dossier 570.

[462] « Classes nouvelles » de Gaston Monod (1945), École Decroly de Saint-Mandé (1945), Ecole du Père Castor (1946), École nouvelle de la Source (1946), Nouvelle École de Boulogne (1947)

[463] Daniel COSTE, « Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue », *op. cit.*, p. 6.

[464] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 12.

ou d'Allemand pour enseigner le Français. »[465]. Il conclut, à la fin du chapitre sur la pédagogie :

> Le français doit être enseigné comme une langue étrangère.[466]

Ces questions sont posées depuis 1947 sur la scène internationale, quand l'UNESCO investit un domaine jusque là réservé aux nations colonisatrices, celui de l'éducation des peuples sous domination coloniale. Une grande réflexion sur l'éducation de base est entamée, à laquelle participe d'ailleurs Albert Charton en tant que représentant français à l'UNESCO. Un des premiers axes de recherche concerne la linguistique appliquée à la mise au point de méthodes d'apprentissage des langues. Les Français, et notamment le linguiste Aurélien Sauvageot, défendent le français comme langue auxiliaire, et obtiennent gain de cause pour l'Afrique[467]. En 1953, le rapport de l'Unesco sur « *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement* »[468] précise :

> Tout enfant dont la langue maternelle n'est pas la langue officielle de son pays, ni une langue mondiale, a besoin d'apprendre une seconde langue.[469]

Cela justifie bien sûr les efforts français pour repenser leur action linguistique à l'étranger. En 1951 est créé un « Centre d'étude du Français élémentaire »[470] chargé de concevoir une langue française de base[471] à destination des populations d'Outre-mer. Ce centre fait l'objet d'un débat public houleux : opération « *atlantique* » destinée à transformer les colonisés en chair à canon de la Guerre froide pour les uns, atteinte insupportable à l'intégrité de la langue française pour les autres. Les réflexions se poursuivent pourtant, notamment à l'Alliance Française[472], et, en mai 1957, le terme de « français, langue étrangère » apparaît sous la plume d'André Reboullet dans un numéro spécial des *Cahiers Pédagogiques*, faisant entrer le « FLE » dans une démarche d'officialisation qui se confirmera avec le retour du Général de Gaulle au pouvoir[473]. Les écoles françaises d'Indochine, comme sur d'autres plans – mixité, collège unique – étaient donc parfois en avance sur leur époque.

---

[465] *Ibid.*, p. 13.

[466] *Ibid.*, p. 48.

[467] Valérie SPAËTH, « Enseignement du français, linguistique et politique », *Mots*, vol. 61, n° 1, 1999, pp. 67‑84.

[468] Les rapporteurs sont, pour la France, Aurélien Sauvageot et l'ethnologue africaniste Marcel Griaule, qui préside alors la Commission des Affaires culturelles de l'Union Française.

[469] UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, *op. cit.*, p. 81.

[470] Daniel COSTE, « Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue », *op. cit.*, p. 4.

[471] Ce concept de « français élémentaire » ou « français fondamental » n'est pas nouveau : Étienne Aymonier s'en était déjà fait l'apôtre pour l'apprentissage du français en Indochine au siècle précédent. Étienne AYMONIER, *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, *op. cit.*, p. 34‑37.

[472] Valérie SPAËTH, « Enseignement du français, linguistique et politique », *op. cit.*, p. 76.

[473] Création du Centre de Recherches d'Études pour la Diffusion du Français en 1959 et du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger en 1960

4.6. A la veille de Điện Biên Phủ

Le développement de l'enseignement français en Indochine dans la première moitié des années 1950 est bien réel, mais aussi très en-deçà de l'ambitieux programme imaginé par Albert Charton. A peine créée, la Mission culturelle doit faire face à la fois à des mesures d'économies (ses dépenses passent de 1.7 milliards d'anciens francs en 1951 à 1.3 milliards en 1953) et à la dévaluation de la piastre en mai 1953[474]. Si la situation s'améliore sur de nombreux points, des problèmes sérieux persistent. Certains enseignants peuvent vivre très correctement, en donnant des cours particuliers voire en se livrant au trafic de piastres, mais le recrutement reste insuffisant du fait de rémunérations et de conditions d'existence peu attractives. Les qualifications des enseignants augmentent, mais on compte encore trop de suppléants dans le primaire et pas assez d'agrégés et de licenciés dans le secondaire. Les nouveaux bâtiments scolaires sont la fierté de la Mission, mais beaucoup d'autres sont en mauvais état et, de façon générale, largement insuffisants pour une population scolaire en augmentation. La construction de locaux est prévue mais retardée. L'extension de l'enseignement primaire, grand projet d'Albert Charton, est abandonnée faute de moyens :

> Il ne saurait être question d'ouvrir de nouvelles classes primaires pour satisfaire à la demande de la clientèle scolaire. D'une part, les moyens matériels dont dispose la Mission Française d'Enseignement ne le permettraient pas, d'autre part la France n'a pas à se substituer aux États Associés d'Indochine qui ont la responsabilité de l'organisation de leurs services publics d'éducation. Nous devons donc admettre que les effectifs scolaires des établissements officiels d'enseignement français ont à peu près atteint leur niveau maximum et qu'une extension prochaine de ces établissements ne peut-être envisagée.[475]

La délivrance de bourses scolaires souffre de retards et de la baisse de crédits. Quant à la publication de manuels, tant pour l'enseignement français que pour cours en français des enseignements nationaux, elle est une « *œuvre de longue haleine que la Mission culturelle française ne saurait réaliser rapidement avec les moyens réduits dont elle dispose* »[476].

L'activité de coopération culturelle est encore largement à l'état d'ébauche. Des commissions franco-vietnamiennes se sont réunies en 1951 puis en 1953 pour discuter de l'enseignement de la langue et de l'histoire vietnamienne dans les établissements français. Si les délégations se félicitent « *de la bonne entente et de l'esprit amical qui ont régné lors des réunions* »[477], ces commissions ne sont pas permanentes[478]. La seule réalisation notable est un stage d'information organisé en France pour des enseignants et inspecteurs des enseignements nationaux[479]. On est encore là loin d'une véritable coopération culturelle.

---

[474] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 29.

[475] *Ibid.*, p. 6.

[476] *Ibid.*, p. 49.

[477] *Ibid.*, p. 54.

[478] *Ibid.*, p. 13.

[479] *Ibid.*, p. 51‑52.

Fin mars 1954, un peu plus d'un mois avant la chute de Điện Biên Phủ, le Conseil de la Mission culturelle émet des vœux demandant l'augmentation des crédits, une simplification des procédures administratives et une plus grande liberté d'action[480]. Le successeur de Gossart, Jean-Pierre Dannaud, décrira la Mission culturelle de 1953-1954 comme un « *organisme de gestion, renfermé sur lui-même* », dont le chef avait une tâche comparable à celle d'un

> Inspecteur d'Académie de la Métropole mais alourdie par le régime des Lycées d'Indochine, qui ne comportaient pas l'autonomie administrative, infiniment compliquée par les douze mille kilomètres de distance qui le séparaient de la source de son recrutement et de ses crédits, grevée enfin de problèmes pédagogiques spéciaux auxquels il essayait de faire face dans le cadre fixe imposé par les programmes et les examens avec un personnel peu préparé au renouvellement de ces méthodes.[481]

Dans sa forme présente, la Mission ne survivra pas à la défaite française. Elle sera éclatée en trois missions autonomes, une par État Associé, reflétant ainsi le démantèlement de l'échafaudage institutionnel que les Français avaient tenté de bâtir dans l'Indochine d'après-guerre.

En 1954, la France a échoué à maintenir la souveraineté à laquelle elle pensait avoir droit en 1945 : la guerre, mais aussi les évolutions politiques tant en Métropole qu'au Vietnam ont eu raison de cette illusion. Culturellement, les ambitions françaises sont drastiquement revues à la baisse. La France n'est plus « *l'éducatrice de l'Indochine* ». Sa mission civilisatrice n'a plus cours : elle est transformée pour l'instant en une « Mission culturelle » qui garde encore des traces du discours colonial. Les administrateurs français se conforment à contrecœur à une réalité nouvelle : le Vietnam n'a plus besoin de la France pour exister en tant qu'entité. L'indépendance n'est pas seulement politique, elle est aussi culturelle. Dès lors, les relations culturelles entre la France et le Vietnam prennent des chemins divergents au Nord et au Sud. Au Nord du 17^{e} parallèle, les Français s'efforcent d'abord de sauvegarder ce qui peut l'être. La culture devient le seul point d'ancrage de la France dans une terre maintenant communiste et sert à la fois d'otage et de paravent politique. Au Sud, en dépit d'un désintérêt de la métropole pour l'action culturelle dans un territoire abandonné aux Américains, et malgré un climat politique défavorable, la culture française continue d'avoir la faveur des élites vietnamiennes, ce qui permet aux Français de l'intégrer dans leur action diplomatique.

[480] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1953-1954, op. cit.*, p. 5.

[481] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, 1956, p. 7, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

Chapitre 3 : Un lycée français en terre communiste

1. Une situation singulière

En pleine guerre froide, un établissement secondaire prestigieux administré (au moins en partie) par un pays occidental a existé pendant dix ans au cœur de la capitale d'un pays communiste. Cette situation unique a été celle du Lycée Albert-Sarraut à Hanoï de 1954 à 1965. Cette singularité se doublait d'une seconde : il s'agissait d'un ancien établissement créé par la colonisation, opérant sous son nom d'origine – celui d'un colonisateur – au sein même du pays qui venait de prendre par les armes son indépendance après une guerre de neuf ans particulièrement meurtrière. Il n'y a pas, à notre connaissance, d'exemple similaire. A Alger, en 1962, le Lycée Bugeaud, d'un prestige comparable à Albert-Sarraut, est ainsi immédiatement transféré aux autorités algériennes et rebaptisé Abd-el-Kader[1]. Comme le perçoit aujourd'hui le professeur Võ Phi Hồng, professeur vietnamien au Lycée Albert-Sarraut et membre de la Commission Pédagogique du Lycée de 1958 à 1964 :

> Cette école française était moitié française moitié vietnamienne, mi-figue mi-raisin […], dans une situation étrange ![2]

Étrange situation en effet que celle d'un établissement scolaire français dans le Nord-Vietnam communiste révolutionnaire d'après 1954. La rupture est à la fois totale et brutale. En l'espace de quelques mois, les nouveaux maîtres du pays imposent un modèle politique, social, économique et culturel d'inspiration soviétique et chinoise visant à « *l'édification du socialisme pour conduire au communisme* », selon l'objectif marxiste-léniniste. La population est mise en condition par un endoctrinement permanent – meetings, réunions, cours politiques, propagande généralisée à la campagne et en ville, dans les lieux de travail, les quartiers et les établissements scolaires – tandis que l'emprise de l'État se fait de plus en plus coercitive par des mesures de surveillance, de censure et de répression[3]. François de Quirielle, un des rares diplomates occidentaux en poste à Hanoï pendant les années 1960, témoigne :

> L'encadrement de la population était très efficace. Il s'exerçait à tous les niveaux par le parti, la police et les organisations de masse. […] Dans les agglomérations, les comités de quartier et de rue complétaient le quadrillage assuré par la sécurité publique. Il permettait le

[1] Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN, *Les lycées français du soleil : Creusets cosmopolites de la Tunisie, de l'Algérie et du Maroc*, Paris, Editions Autrement, 2004, p. 38.

[2] VÕ PHI HỒNG, Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[3] Pierre BROCHEUX, *Histoire du Viêt Nam contemporain : La nation résiliente*, Paris, Fayard, 2011, p. 158.

> contrôle strict des idées, des propos et des agissements de chacun et facilitait la diffusion quasi instantanée des consignes et des mots d'ordre.[4]

Dans les campagnes, la réforme agraire entamée depuis 1953 dans les zones sous contrôle Việt Minh est appliquée avec une extrême rigueur[5].

L'éducation est une des priorités du nouvel État. Les besoins sont gigantesques dans un pays qui est à reconstruire et à construire : il faut bâtir toutes les écoles que les Français ne se sont pas donné la peine de créer, alphabétiser la population, former massivement et rapidement des enseignants pour qu'ils forment à leur tour les bâtisseurs du nouveau Vietnam, alors même qu'une grande partie de la bourgeoisie éduquée a fui ou est sur le point de le faire. Le Secrétaire général du Parti et théoricien du régime, Trường Chinh, qui est aussi l'architecte de la politique culturelle et intellectuelle du Việt Minh, s'implique activement dans la refonte du système éducatif, un intérêt qui démontre le souhait de contrôle idéologique du régime sur l'éducation[6]. Le nouveau système se construit avec comme anti-modèle le système éducatif colonial, dont les autorités comparent à l'envie l'offre scolaire étroite avec celle, généreuse, proposée par l'État socialiste[7].

Voilà donc un grand lycée colonial, avec ses enseignants français, son modèle scolaire occidentale et une partie de ses élèves, transporté dans un monde socialiste en train de s'inventer, à marche forcée et dans un certain chaos. Dans cette partie, nous allons tenter d'expliquer le contexte ayant permis à une telle situation d'exister, et comment et pourquoi le Lycée Albert-Sarraut a perduré jusqu'au début de la guerre américaine au lieu d'être absorbé tout de suite par la RDVN en octobre 1954. Nous verrons aussi, grâce aux témoignages que nous avons recueillis, quel a été le destin des élèves d'Albert-Sarraut dans le Nord-Vietnam communiste.

2. La culture, otage de la politique

2.1. La mission impossible de Jean Sainteny

Le 10 octobre 1954, le gouvernement de la République Démocratique du Vietnam est de retour à Hanoï, prenant le contrôle au Nord du 17^{e} parallèle. Selon les accords de Genève, la France est tenue de respecter l'indépendance et la souveraineté de ses anciennes colonies[8]. En métropole, la classe politique et les hauts fonctionnaires débattent de la stratégie à adopter. Certains, comme Jean Sainteny, considèrent que la RDVN gagnera le référendum de juillet

[4] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines: journal d'un diplomate français, 1966-1969*, Tallandier, 1992, p. 47.

[5] Pierre Brocheux, *Histoire du Viêt Nam contemporain : La nation résiliente*, Fayard, 2011, p. 157-163.

[6] Kim N. B. NINH, *A world transformed*, *op. cit.*, p. 210.

[7] *Ibid.*, p. 222.

[8] Laurent CESARI, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, *op. cit.*, p. 113.

1956, entraînant la réunification du Vietnam[9]. Il faut donc rester au Nord afin de faire pencher la RDVN vers un « *titisme vietminh* » qui la détachera du bloc sino-soviétique[10]. En reconnaissant la RDVN et en maintenant une stricte neutralité, la France en ferait une « *vitrine de la coexistence* »[11]. Le Général Paul Ély[12], Commissaire Général en Indochine, pense au contraire que la France doit soutenir sans ambigüité le Sud-Vietnam afin de ne pas compromettre son « *alliance fondamentale* » avec les États-Unis. La France doit avoir une présence significative en Asie du Sud-est pour garder sa place parmi les « *Trois grands* », et faire contrepoids, avec la Grande-Bretagne, à « *l'immense puissance américaine livrée à elle-même* ». Cela ne signifie cependant pas que la France doit se désintéresser de la RDVN :

> Il est incontestable que la République Démocratique du Vietnam peut constituer un terrain d'observation, et même de pénétration derrière le rideau de fer, qu'il serait absurde de négliger. La France est mieux placée que quiconque dans le bloc occidental pour mener à bien cette exploration.[13]

Pour Ély, il faut négocier prudemment avec le Nord-Vietnam, sans que la France fasse « *cavalier seul pour jouer un rôle de médiateur entre les deux blocs* ». Grâce au « *Cheval de Troie français dans le monde du communisme asiatique* »[14], on peut espérer conserver une fenêtre sur la Chine[15]. Mais la France ne doit pas être accusée par ses alliés de double jeu et de « *renversement des alliances* »[16].

Il est pourtant nécessaire de discuter avec les nouvelles autorités, car 5000 entreprises françaises sont encore installées en RDVN[17]. La protection et l'évacuation de leurs personnels, la conservation ou le transfert de leurs biens ainsi que les indemnisations sont à négocier[18]. La RDVN envoie des signes encourageants et « *multiplie les bonnes paroles sans*

---

[9] C'est l'opinion de la majorité des observateurs. Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, Éditions du Seuil, 1960, p. 317.

[10] Laurent CÉSARI, « Que reste-t-il de l'influence politique française en Indochine (1954-1966) », *in* Pierre BROCHEUX et Charles Robert AGERON (eds.), *Du conflit d'Indochine aux conflits indochinois*, Paris, Complexe, 2000, p. 22.

[11] Edmond MICHELET, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956*, 1956, p. 25, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam (Sud Vietnam) 1956-1964, Vol. 87.

[12] Voir la notice biographique de Paul Ély dans l'Annexe 5.

[13] Paul ÉLY, *Note adressée au Ministre des Etats Associés*, Commissariat Général de France en Indochine, septembre 1954, p. 4, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339, Fol. 118-123. Cette note n'est pas signée mais Ely en reprend mot pour mot certains paragraphes dans ses mémoires.

[14] L'expression est de Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, *op. cit.*, p. 317.

[15] Pierre JOURNOUD, « Un demi-siècle de coopération franco-vietnamienne. La politique de coopération française avec le Vietnam depuis 1954 », *Les cahiers de l'IRSEA*, n° 1, Février 2005, p. 17.

[16] Paul ÉLY, *Note adressée au Ministre des Etats Associés*, *op. cit.*, p. 4.

[17] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 314.

[18] Paul ÉLY, *Note adressée au Ministre des Etats Associés*, *op. cit.*, p. 6.

engagement précis »[19]. En juillet 1954, Phạm Văn Đồng écrit à Pierre Mendès-France que « *la propriété des biens et des entreprises sera sauvegardée et respectée* »[20]. En dépit de l'inquiétude générale, certains, au gouvernement et dans les milieux d'affaires, entrevoient des possibilités de coopération économique[21]. Ély pense que la RDVN fera preuve de réalisme compte-tenu de ses besoins de reconstruction. Il suppose que le Việt Minh veut maintenir l'infrastructure économique française et cherche à gagner du temps pour négocier ultérieurement une reconnaissance politique et peut-être « *dissocier la France et les États-Unis* »[22], comme elle y est d'ailleurs encouragée par son allié soviétique[23]. Mendès-France se range à cet avis, sacrifiant ainsi les potentiels bénéfices d'une relation diplomatique avec RDVN sur l'autel des relations franco-américaines[24]. En octobre 1954, Jean Sainteny est envoyé à Hanoï en tant que « Délégué Général de la République Française au Nord-Vietnam ». Contrairement à ses souhaits, les instructions dont il est muni insistent sur le caractère apolitique de sa mission.

> Sa mission se situe non sur un plan diplomatique qu'exclut la non-reconnaissance de la « République démocratique du Viet-Nam » par la France, mais sur un plan consulaire de présence, de maintien de nos intérêts culturels, de protection de nos ressortissants et de leurs biens. Elle n'a donc pas de caractère politique.[25]

Ses objectifs sont « *de permettre la réouverture, à Hanoï, des établissements culturels français qui doivent y demeurer* » puis de recenser les citoyens et les entreprises françaises. Il doit engager avec le « *Vietminh des conversations qui lui permettront de dégager les intentions du Vietminh en ce qui concerne* » la poursuite des activités des entreprises françaises et le bon fonctionnement « *des établissements culturels français, et notamment des Facultés de Médecine et de Sciences, du Lycée Albert-Sarraut et de l'École Française d'Extrême-Orient* ». Sa mission a été réduite à un « *syndic de liquidation* »[26]. La Délégation française, qui comprend une trentaine de personnes, dont un conseiller culturel, un conseiller

[19] *Ibid.*, p. 2.

[20] Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), « Echange de lettres sur les relations économiques et culturelles entre M. Pham Van Dong et M. P. Mendès-France, 21 juillet 1954 », *in* Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), *Recueil général des traités de la France: 1ere série. Accords bilatéraux publiés et non publiés au Journal officiel de la République française: 6, 1954-1957*, Documentation française, 1980, p. 77.

[21] Hugues TERTRAIS, « Les intérêts français en Indochine entre 1954 et 1975 », *in* Pierre BROCHEUX et Charles Robert AGERON (eds.), *Du conflit d'Indochine aux conflits indochinois*, Paris, Complexe, 2000, p. 42.

[22] Paul ÉLY, *Note adressée au Ministre des Etats Associés*, *op. cit.*, p. 2.

[23] Ilya GAIDUK, *Confronting Vietnam, Soviet policy toward the Indochina conflict, 1954-1963*, Woodrow Wilson Center Press., Washington, 2003, p. 22.

[24] Frédéric TURPIN, *De Gaulle, les gaullistes et l'Indochine: 1940-1956*, Les Indes savantes, 2005, p. 554.

[25] « Instructions du gouvernement français pour M. Sainteny, Délégué Général de la République Française au Nord-Vietnam. 23 août 1954 », *in Documents diplomatiques français : 1954*, P.I.E.-Peter Lang, 1987, p. 195.

[26] Frédéric TURPIN, *De Gaulle, les gaullistes et l'Indochine*, *op. cit.*, p. 555.

économique et un conseiller diplomatique[27], doit « *sauver là-bas, de la France, tout ce qui peut être sauvé* »[28].

Le prestige personnel de Sainteny, négociateur des accords du 6 mars 1946, et son amitié avec Hồ Chí Minh font qu'il est d'abord traité avec les honneurs dus à un haut diplomate. Mais il ne peut offrir à ses hôtes ce qu'ils attendent : la reconnaissance officielle de la RDVN[29]. Son accréditation fait l'objet de discussions interminables au sein de l'administration française[30], et son simple titre de « Délégué général » est une déception pour les Nord-Vietnamiens[31]. Américains et Sud-Vietnamiens réclament bruyamment son départ. Accusée de double jeu, la France cède à ces pressions[32] et refuse la demande de réciprocité diplomatique faite par la RDVN[33]. Sainteny perd son crédit auprès des autorités de Hanoï. Sans directives précises, il demande en vain aux gouvernements français successifs des éclaircissements sur la politique à tenir[34]. En octobre 1955, le Secrétariat d'État aux relations avec les États Associés est absorbé par le Ministère des Affaires étrangères (MAE), qui devient la tutelle de la Délégation. Ce transfert très symbolique – la diplomatie prenant le relais de la relation coloniale – ne change pas cependant la situation de la Délégation.

En France, les milieux coloniaux attaquent Sainteny avec violence[35]. En février 1956, le sénateur Léon Motais de Narbonne, représentant (MRP) des citoyens français d'Indochine, décrit la mission Sainteny comme un échec complet :

> Que reste-t-il de la promesse du Nord Vietnam relative à notre survie économique et culturelle. Quelle est la leçon à tirer de l'expérience Sainteny échelonnée sur 14 mois ? Honnêtement, zéro. Notre gouvernement peut-il encore entretenir la duperie selon laquelle dans un Viet Nam unifié et soviétisé, il y aurait encore place pour ce qui reste de l'économie et de la culture française ?[36]

Sainteny a quelques défenseurs, comme le sénateur gaulliste Edmond Michelet :

---

[27] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 307.

[28] Paroles du député communiste Georges Lebrun-Keris, prononcées à l'assemblé de l'Union Française le 3 décembre 1954, cité dans *Ibid.*, p. 323.

[29] Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, *op. cit.*, p. 319.

[30] La RDVN obtient la présence d'une mission économique vietnamienne à Paris en 1956, transformée en 1958 en délégation commerciale. *Ibid.*, p. 316.

[31] Frédéric TURPIN, *De Gaulle, les gaullistes et l'Indochine*, *op. cit.*, p. 560.

[32] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 312.

[33] Une « mission économique » nord-vietnamienne arrivera finalement à Paris, suivie début 1958 d'une « délégation commerciale » mais il ne sera jamais question d'une ambassade. Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, *op. cit.*, p. 319.

[34] Frédéric TURPIN, *De Gaulle, les gaullistes et l'Indochine*, *op. cit.*, p. 556.

[35] *Ibid.*, p. 562.

[36] Léon MOTAIS DE NARBONNE, *Le Vietnam, les Etats-Unis et la France en 1956*, décembre 1956, p. 11, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 87.

> La présence d'une représentation française auprès d'un gouvernement qui n'a pas fait sécession officielle avec l'Union française est un acte non seulement politique mais un réflexe légitime de défense des intérêts des Français qui ont œuvré dans cette partie de l'Indochine depuis les débuts de notre présence[37].

Sans se « *faire beaucoup d'illusions* », Michelet considère « *indispensable que tous les efforts soient faits pour éviter la rupture des liens qui existent* […] *entre le Nord-Vietnam et la France* »[38].

Sur le plan des intérêts économiques, les résultats sont effectivement « *zéro* ». Les sociétés françaises, en dépit du soutien de certains milieux d'affaires[39] et de projets visant à garantir leurs intérêts[40] ou à les convertir en sociétés mixtes, se replient sur Hải Phòng puis quittent le pays[41], découragées par les brimades des cadres communistes et les menaces américaines de rétorsion contre les entreprises qui traiteraient avec la RDVN[42]. Le seul contrat notable est un accord de troc d'un milliard de francs signé en octobre 1955[43]. En comparaison, les aides chinoise et russe sont respectivement de 120 et 33 milliards[44].

En 1956, seuls restent à Hanoï une quarantaine de Français[45], travaillant pour la Délégation ou pour les établissements culturels dans un climat délétère. L'ajournement du référendum de 1956, la montée en puissance de dirigeants vietnamiens prochinois[46], puis, début 1957, le soutien de la France à une entrée des deux Vietnam à l'ONU[47] affaiblissent encore la position de la Délégation, qui est mise à l'écart, harcelée par l'administration vietnamienne, et voit son personnel quasiment assigné à résidence[48]. Les retards dans la ratification par la France des accords de Genève entraînent des représailles sous forme de refus de visas : Maurice Durand, directeur de l'EFEO, est privé à la dernière minute de deux

---

[37] Edmond MICHELET, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956*, *op. cit.*, p. 25.

[38] *Ibid.*, p. 26.

[39] Le président de la Régie Renault, Pierre Lefaucheux, verrait bien la France dans un rôle d' « ingénieur-conseil ». Roger PINTO, « La France et les États d'Indochine devant les accords de Genève », *Revue française de science politique*, vol. 5, n° 1, 1955, p. 90.

[40] Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, *op. cit.*, p. 318.

[41] La plus importante d'entre elles, la Société Française des Charbonnages du Tonkin, cède ses installations à la RDVN en avril 1955. Hugues TERTRAIS, « Les intérêts français en Indochine entre 1954 et 1975 », *op. cit.*, p. 43.

[42] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 313.

[43] Frédéric TURPIN, *De Gaulle, les gaullistes et l'Indochine*, *op. cit.*, p. 564.

[44] Edmond MICHELET, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956*, *op. cit.*, p. 27.

[45] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 314.

[46] Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, *op. cit.*, p. 318.

[47] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 304.

[48] Jean LACOUTURE et Philippe DEVILLERS, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, *op. cit.*, p. 318.

collaborateurs devant arriver de France[49]. Gérard Tongas, ancien professeur à Albert-Sarraut employé par la RDVN, décrit la Délégation comme un « *bouillon de culture pour cancans* » dont les membres sont « *repliés sur eux-mêmes comme des escargots dans leur coquille* » et surtout intéressés à organiser des bals masqués :

> Sans autorité ni prestige, sans interlocuteur valable, sans bonnes intentions, discrédités et suspects, refoulés et verrouillés dans leur « tour d'ivoire », que pouvaient faire les coqs en pâte pour la protection des Français et de leurs biens ? [50]

En janvier 1957, Jean Sainteny demande à être déchargé de son poste. Il part en avril, laissant sur place une Délégation réduite, dirigée désormais par des représentants par intérim[51].

2.2. Un Cheval de Troie culturel

Les Français ne peuvent se résoudre à abandonner culturellement le Nord-Vietnam. Il s'agit d'abord de « *durer* », comme l'explique en 1955 Alexis Rygaloff, attaché culturel de la Délégation. Le pari est que cette persévérance sera récompensée un jour. La présence culturelle est bien une sorte de « Cheval de Troie » dont on ne sait pas encore trop à quoi il servira, ni quand, compte tenu de la fluidité des évènements politiques et militaires. Selon Rygaloff, « *plus ou moins discrète, selon qu'elle serait acceptée ou sollicitée, notre présence devait être maintenue* », en espérant « *retrouver un jour une situation plus propice à un nouveau départ* »[52]. La France garde des investissements culturels majeurs au Nord – un réseau d'écoles publiques et privées, le Lycée Albert-Sarraut, plusieurs établissements de recherche – qu'il faut tenter de préserver ou dont le transfert à la RDVN doit être négocié. Rygaloff note que, juste après les accords de Genève, les Français gardaient une certaine naïveté quant à la volonté de la RDVN de préserver la culture française.

> Il a pu être rappelé après Genève [...] que les dirigeants du Nord-Vietnam, comme l'ensemble de l'élite vietnamienne, avaient reçu une formation française et qu'indépendamment de toute idéologie, c'est par notre langue et notre culture qu'ils avaient eu accès au monde moderne; on se plaisait à imaginer que, soit par conviction, soit par esprit d'économie, soit encore par une préférence toute sentimentale, ils auraient le désir de former une jeunesse à leur image. On a pu invoquer également la crainte qu'ils pourraient avoir d'une sinisation trop poussée, dont nous aurions seuls pu les préserver.[53]

En juillet 1954, Phạm Văn Đồng s'engage auprès de Mendès-France en matière culturelle comme il s'est engagé en matière économique :

---

[49] Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *op. cit.*, p. 116.

[50] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 207.

[51] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 314.

[52] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 1.

[53] *Ibid.*

> Le Gouvernement de la République Démocratique du Vietnam affirme également qu'il prendra toutes les mesures nécessaires pour que les établissements culturels français puissent continuer à fonctionner et qu'il est prêt à s'entendre avec le Gouvernement de la République française sur les problèmes particuliers qui pourraient se poser à cet égard.[54]

Les premiers entretiens culturels entre la France et la RDVN ont lieu en août 1954 à Phủ Lỗ, au siège de la Commission d'Armistice. Les négociations ne se passent pas bien. Rygaloff écrit que la RDVN « *jalouse de sa souveraineté* […] *entendait détenir seule tous les attributs formels et ne se montrait pas disposée à nous laisser une place privilégiée* »[55]. Le professeur de médecine François Bourlière, qui participe à ces négociations, rédige en septembre 1954 pour le Commissariat Général une analyse pessimiste des intentions culturelles de la RDVN. La version déposée aux Archives nationales d'Outre-mer est d'ailleurs corrigée à la main par son auteur dans un sens plus négatif, signe de l'évolution décourageante des négociations. Ainsi, « *le Viet Minh est décidé à garder quelques postes privilégiés à la France sur le plan culturel* » devient « *le Viet Minh parait décidé à ne garder à la France aucune place privilégiée sur le plan culturel* »[56]. Bourlière n'a devant lui que des interlocuteurs politiques : un représentant du Ministère de l'Information et de la Propagande, le Directeur de l'Éducation Politique… Du côté Nord-Vietnamien, ces négociations sont perçues de façon plus positive et décontractée, comme en témoigne cet extrait du rapport concernant les séances du 10 et le 11 Septembre 1954 :

> A notre avis, les négociations ne semblent pas ardues puisque nous abordions généralement les questions pour mieux nous faire connaitre. Sur le principe, les deux côtés se mettent d'accord sur les points abordés. Concrètement, nous n'avons pas réglé de questions précises.[57]

Les Français s'irritent de ce manque de résultats concrets. Les demandes de contact avec des personnalités culturelles ou des techniciens n'entraînent que des « *réponses dilatoires* », des promesses « *sans empressement* », et autres « *réticences* ». Les Vietnamiens semblent attendre le 10 octobre pour s'engager. Pour Ély, il s'agit d'une stratégie délibérée :

> Le but de [la] manœuvre [de la RDVN] est évident : obtenir par la persuasion vague et au besoin par la résistance passive, le maintien des personnes et des installations, se servir ensuite de ces otages pour obtenir, à l'occasion d'un accord économique demandé par nous, une reconnaissance politique…[58]

---

[54] Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), « Echange de lettres sur les relations économiques et culturelles entre M. Pham Van Dong et M. P. Mendès-France, 21 juillet 1954 », *op. cit.*, p. 78.

[55] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[56] François BOURLIÈRE, *Les intentions du Viet Minh en matière culturelle*, Commissariat Général de France en Indochine, 13 septembre 1954, p. 2, ANOM, Fonds du Haut Commissariat de France en Indochine, carton 160, dossier 493.

[57] *Ghi chép cuộc họp giữa chuyên viên văn hóa Việt – Pháp chiều ngày 10 và 11 tháng 9 1954 ở Phủ Lỗ [Notes sur les séances de négociations entre les experts culturels des 10 et 11/9/1954 à Phủ Lỗ]*, Ministère de l'Education de la RDVN, septembre 1954, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4212.

[58] Paul ÉLY, *Note adressée au Ministre des Etats Associés*, *op. cit.*, p. 2.

Les Vietnamiens soufflent un peu de chaud et beaucoup de froid. La langue française « *ne sera enseigné qu'au même titre que l'anglais, le russe et le chinois* »[59] mais, comme les élèves ont le choix de deux langues, et compte-tenu des habitudes acquises et du manque de professeurs dans les autres langues, « *on nous laiss*[e] *entrevoir que les circonstances ne manqueraient pas de nous favoriser* »[60]. Les Vietnamiens répètent à Bourlière que la RDVN désire des professeurs et de techniciens français, mais sans apporter de précision autre que la confirmation que ces Français « *seront mis sur le même plan que les autres étrangers engagés par le Gouvernement populai*re ».

En matière universitaire, l'Université de Hanoï reviendra entièrement aux autorités vietnamiennes, qui paieront directement les professeurs français et garantiront leur sécurité. L'idée d'un institut d'enseignement supérieur français, limité au domaine médical (par nature apolitique) est émise par les Français mais rejetée aussitôt par les Vietnamiens, sonnant ainsi le glas des espoirs français en matière universitaire[61]. Par ailleurs, pour Bourlière, la RDVN donne l'impression de vouloir engager pour son université des professeurs français sans passer par le gouvernement français, ce qui lui permettrait de choisir des « *personnes qui lui soient politiquement sympathisantes* » (Bourlière écrit d'abord, puis raye, « *des membres du parti communiste ou sympathisants* »)[62].

Le Lycée Albert-Sarraut pourra rouvrir sous réserve d'obtenir une autorisation, pour laquelle les Français devront préciser le statut des personnels enseignants et la nature des programmes. Les établissements privés seront soumis également à autorisation. Les négociateurs français demandent des engagements sur la sécurité, sur la non-ingérence politique de la RDVN dans les établissements et sur la possibilité d'évacuation en cas de refus d'autorisation, mais aucune garantie ne leur est fournie. En ce qui concerne les établissements scientifiques (EFEO, Institut Pasteur, Institut du Cancer, Bibliothèque Pasquier, Hôpital Français) les discussions souffrent aussi de l'attitude dilatoire des Vietnamiens. Ceux-ci préfèrent voir les établissements français prendre un caractère privé, tant pour Albert-Sarraut[63] que pour l'hôpital, redoutant sans doute l'autonomie que leur conféreraient un statut français officiel[64]. Bourlière en retire l'impression que la RDVN « *a manifestement l'intention de pratiquer une politique de stricte autarcie et n'est nullement demanderesse* »[65]... « *contrairement aux illusions de beaucoup de Français* », ajoute-t-il, mais il raye ensuite cette pique peut-être trop polémique dans un rapport officiel. Sa conclusion est pessimiste :

> Aussi sombre que soit l'avenir sur le plan culturel, la France ne peut abandonner la position qu'elle détient actuellement et doit maintenir dans ses divers établissements de Hanoï

[59] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[60] *Ibid.*

[61] *Ibid.*, p. 13.

[62] François BOURLIÈRE, *Les intentions du Viet Minh en matière culturelle*, *op. cit.*, p. 8.

[63] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[64] François BOURLIÈRE, *Les intentions du Viet Minh en matière culturelle*, *op. cit.*, p. 7.

[65] *Ibid.*, p. 2.

> quelques représentants qualifiés de façon à laisser au Vietminh la responsabilité de nous expulser.[66]

Les Français veulent à la fois préserver ce qui peut l'être en évacuant le matériel et les biens français vers Saïgon, mais redoutent de donner l'impression de saboter ce que les Nord-Vietnamiens considèrent comme leur propriété. Ainsi, Bourlière est contre l'évacuation complète des 150.000 volumes de la Bibliothèque Pasquier : non seulement cela violerait les termes de la Convention d'armistice, mais il assure que ces ouvrages constitueront « *dans les années à venir un moyen de «* propagande passive *» extrêmement efficace »*. Il raye « *en l'absence de tout service culturel français* »[67]. L'évacuation complète du matériel de l'université (soit 350 caisses) de l'université de Hanoï vers Saïgon, demandée par le gouvernement du Sud, risquant elle-aussi de contrevenir à la Convention d'armistice, Bourlière propose qu'elle soit présentée aux nouvelles autorités comme « *l'évacuation du matériel de recherches des professeurs vietnamiens et français ne désirant pas rester dans le Nord* » pour ne pas donner à la RDVN l'impression d'un « *écrémage* » du matériel précieux[68]. Enfin, la présence de Français volontaires pour rester à Hanoï, notamment le chercheur Maurice Durand et le professeur de médecine Pierre Huard, ne doit pas apparaître comme « *une prise de position politique en faveur du nouveau régime mais comme une affirmation du désir de la France de ne rien abandonner de ses droits culturels dans le Nord*. »[69]

Ce premier cycle de négociations donne peu de résultats concrets. En septembre 1954, les Français obtiennent « *à grand' peine* » une clause garantissant le maintien du *statu quo* pour le Lycée Albert-Sarraut et l'EFEO, en attendant de nouveaux accords[70]. Malgré cela, Paul Ély écrit au Secrétaire d'État aux Relations avec les États Associés que le Việt-Minh « *souhaite – ne serait-ce que pour son standing international – conserver une présence culturelle française* »[71]. Les Français pensent alors pouvoir conserver leurs positions culturelles, quitte à les adapter[72].

Il est difficile d'interpréter l'attitude des négociateurs de la RDVN durant cette période. Il est certain, cependant, que les questions sur l'organisation et des objectifs du système éducatif à mettre en place sont encore très débattues en interne, ce qui peut expliquer le flottement dans les décisions. En janvier 1954, le Vice-ministre de l'Éducation Nguyễn Khánh Toàn[73], responsable de la réforme de l'éducation en zones Việt Minh pendant la guerre, regrette que le système éducatif existant ne soit qu'une somme d'initiatives

[66] *Ibid.*, p. 8.

[67] *Ibid.*, p. 9.

[68] *Ibid.*, p. 9.

[69] *Ibid.*, p. 10.

[70] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 3.

[71] Paul ÉLY, *Note adressée au Ministre des Etats Associés*, *op. cit.*, p. 2.

[72] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 4.

[73] Voir la notice biographique de Nguyễn Khánh Toàn dans l'Annexe 5.

individuelles plutôt que la résultante d'un plan cohérent. Il met alors en avant l'importance d'une éducation formelle généraliste. Mais, après avoir été envoyé par Trường Chinh pour une mission d'un mois en Chine en septembre 1954, il revient séduit par l'approche chinoise qui favorise l'éducation des paysans et des ouvriers pour permettre la constitution d'une nouvelle classe intellectuelle d'origine prolétarienne. Il critique à son retour l'enseignement vietnamien, trop porté par exemple sur les mathématiques, ce qui dénote selon lui leur origine coloniale. « *Les écoles,* écrit-il, *n'ont fondamentalement pas encore été politisées* ». A partir de la fin 1954, le système éducatif nord-vietnamien entame les réformes qui détermineront son futur : inspiration soviétique et chinoise pour l'organisation et les programmes, accent mis sur l'éducation technique et professionnelle, et bien sûr une plus grande fermeté idéologique[74].

2.3. Des négociations au cas par cas

Après l'entrée du Việt-Minh à Hanoï, les négociations sur la présence culturelle française reprennent en novembre 1954, avec du côté français l'attaché culturel Alexis Rygaloff et le chef de cabinet de Sainteny. Quelques mois plus tard, Rygaloff en fait un bilan mitigé : comme Bourlière avant lui, il est persuadé que rien n'indique que le Nord-Vietnam « *ne soit à un degré quelconque demandeur en matière culturelle* »[75]. Il rapporte le mot d'un professeur du Lycée Albert-Sarraut : « *Nous perdons notre temps, puisque notre présence n'est pas souhaitée* »[76]. Le seul espoir tient au fait qu'« *il est indéniable que dans les domaines économique et politique on attend quelque chose de nous* » et que la place de la culture française en RDVN est liée à une hypothétique « *monnaie d'échange* ». Il met aussi en avant des questions psychologiques. Pour lui, l'attitude de ses interlocuteurs vietnamiens n'est pas « *l'expression d'une véritable hostilité* » mais dénote « *un mélange connu d'orgueil et d'embarras* » :

> S'ils sont fiers, à bon droit, de ce qu'ils ont su accomplir, les nouveaux dirigeants du Nord éprouvent quelque pudeur à s'avouer inexpérimentés et mal organisés, car leur discipline et l'ordre qu'ils ont su imposer ne parviennent pas à dissimuler une organisation encore défectueuse.[77]

Les Nord-Vietnamiens sont aussi, dit Rygaloff, méfiants vis-à-vis de la France, une méfiance « *qu'il ne tient qu'à nous de dissiper* ».

> Trop de Français, encore que bien intentionnés et sincèrement attachés à ce peuple et à ce pays, sont incapables de s'adapter à la situation nouvelle en raison même d'une trop longue expérience de la vieille Indochine. Les Vietnamiens du Nord, comme ceux du Sud, sont

[74] L'évolution du système éducatif en RDVN est décrite dans Kim N. B. NINH, *A world transformed, op. cit.*, p. 210‑213.

[75] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam, op. cit.*, p. 29.

[76] *Ibid.*, p. 1.

[77] *Ibid.*, p. 30.

> décidés à ne rien laisser subsister du passé. Nombreux sont ceux qui souhaitent une présence française; mais c'est une forme nouvelle qu'ils voudraient lui faire prendre.[78]

L'attaché culturel conclut son rapport sur la nécessité d'envoyer des « *hommes nouveaux* » pour traiter avec la RDVN, et c'est avec eux que « *l'expérience vaut d'être tentée* ». Il est possible que Rygaloff (qui part début 1956) et certains de ses successeurs au poste d'attaché culturel n'aient pas totalement partagé les opinions de leurs collègues de la Délégation : en visite en RDVN de février à mars 1957, Joseph Ducuing[79], professeur de médecine et membre du PCF, rapporte que, si Jean Sainteny est un homme « *courageux, de bon sens et aimable,* […] *d'une correction absolue* », ce n'est pas le cas de toute la Délégation :

> Les collaborateurs de la Délégation française sont moins compréhensifs que leur chef. Certains se conduisent cependant très bien, tel l'Attaché culturel par exemple. D'autres constituent, avec quelques Français demeurés à Hanoï, un groupe hostile à la R.D.V.N.[80]

Gérard Tongas, qui déteste le personnel de la Délégation et particulièrement Sainteny, qu'il qualifie d'« *homme néfaste* »[81], a rapporté plusieurs anecdotes visant à démontrer l'incapacité de la Délégation à assurer sa mission du fait de son arrogance et de son incompréhension de la réalité vietnamienne. Il raconte ainsi comment Roger Duzer, le successeur de Rygaloff au poste d'attaché culturel, refuse de rencontrer le Vice-ministre de l'Éducation Nguyễn Khánh Toàn au sujet d'un don de livres et journaux français pour l'Université, car « *ancien de la colonie,* […] *il se croyait encore à cette belle époque où les Français imposaient tout ce qui leur plaisait* »[82]. Léon Vandermeersch, jeune universitaire lui-aussi aux opinions anticolonialistes[83] affecté au Lycée Petrus-Ky, puis au Lycée Albert-Sarraut avant de rejoindre l'EFEO en 1956, raconte avoir souffert « *de l'hostilité que* [lui] *faisait rencontrer un peu partout* [son] *engagement contre la guerre d'Indochine* » et se souvient que les enseignants se sentaient « *très défavorisés par rapport au personnel de la Maison de France*[84] *qui bénéficiait du statut diplomatique de facto* »[85]. Vandermeersch garde cependant, comme Ducuing mais contrairement à Tongas, une bonne opinion de Sainteny, dont « *la personnalité l'impressionna fortement* ».

---

[78] *Ibid.*

[79] Voir la notice biographique de Joseph Ducuing dans l'Annexe 5.

[80] Joseph DUCUING, « Impressions sur un voyage en République Démocratique du Vietnam (fin) », *La Pensée,* n° 85, Mai 1959, p. 59‑60.

[81] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté, op. cit.*, p. 35.

[82] *Ibid.*, p. 202‑203.

[83] Vandermeersch écrit pour la revue *Esprit* de novembre 1954 un article intitulé « *Sud-Vietnam et responsabilité française* » qui lui vaut d'échouer pour la seconde fois à l'agrégation. Le jury, « *sans* [lui] *laisser placer un seul mot* », lui fait « *comprendre que l'Éducation nationale n'avait pas besoin d'anti-colonialistes* ».

[84] Autre nom de la Délégation Générale.

[85] Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *op. cit.*, p. 114.

Il apparaît rapidement aux Français qu'il n'est pas question d'une négociation globale sur la présence culturelle française. Le successeur par intérim de Sainteny, Jean-Baptiste Georges-Picot, échoue lui-aussi à obtenir des directives claires du MAE, ce qui ne facilite pas les choses[86]. Chaque établissement est un cas particulier négocié séparément, pendant de longs mois et dans une ambiance pénible. En 1957, un négociateur français fait part de sa lassitude : « *Il fait chaud, très chaud. Mais c'est secondaire. L'exaspération dans laquelle nous entretient le contact des Vietnamiens communistes est bien plus pénible que le climat* »[87]. Quand des textes sont enfin signés, les Français ont l'impression que la RDVN les interprète dans un sens restrictif et ne souhaite de leur part qu'une simple aide technique, les privant de tout rôle d'encadrement ou de contrôle. D'autres contentieux, notamment sur les pensions que la France doit aux Vietnamiens, viennent retarder les négociations, la RDVN faisant de leur règlement un préalable[88]. Il faut être un fervent communiste comme Joseph Ducuing pour être optimiste en 1957 :

> Ici, les relations culturelles qui, par un miracle de bonne compréhension et de sens humain, ont repris immédiatement après les Accords de Genève, peuvent s'intensifier. [...] Il faut que ces échanges se multiplient pour toutes les disciplines.[89]

Les activités culturelles, déjà réduites, disparaissent. Depuis 1955, la Délégation loue une salle de cinéma d'une centaine de places où ont lieu des projections de films français et des concerts, essentiellement au profit de la « colonie française » et des élèves du Lycée Albert-Sarraut. A partir de 1957, les films, envoyés de Saïgon ou de Singapour, ne parviennent plus qu'irrégulièrement[90].

Ces négociations se déroulent à une période tourmentée et cruciale dans l'histoire de la jeune république démocratique. La réforme agraire, entamée depuis 1953 dans les zones Việt Minh, atteint début 1956 l'ensemble du pays. Le zèle des tribunaux populaires en charge de juger les propriétaires fonciers (ou prétendus tels) est la cause de 10.000 à 50.000 morts[91]. La réforme, qui s'accompagne d'une purge du Parti dans les campagnes, bouleverse non seulement la société rurale, mais aussi les structures politiques locales. Devant le chaos, les autorités mettent un terme à la réforme mi-1956, présentent des excuses publiques et entament courant 1957 une campagne de « *rectification des erreurs* » qui ne guérit que très

---

[86] En 1955, le Secrétariat d'État aux relations avec les États Associés a été fondu au sein du Ministère des Affaires étrangères, qui est donc devenu la tutelle de la Délégation. Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 315.

[87] Jean-Baptiste GEORGES-PICOT, *Courrier du Chargé d'affaires a.i*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 7 août 1957, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[88] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines*, *op. cit.*, p. 25.

[89] Joseph Ducuing, cité par Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 197.

[90] *Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 6 avril 1957, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 132-135.

[91] Pierre BROCHEUX, *Histoire du Viêt Nam contemporain*, *op. cit.*, p. 161.

partiellement le traumatisme durable causé par la réforme dans les villages[92]. Dans le même temps, le communisme international vit une crise politique généralisée : dénonciation des crimes de Staline par Khrouchtchev en février, discours de Mao sur les « Cent fleurs » en mai[93], insurrection polonaise à Poznań en juin suivie de la nomination du réformateur Władysław Gomułka en octobre, révolution hongroise quelques jours plus tard. La conjonction de cette libéralisation du monde communiste, des bouleversements liés aux errements de la réforme agraire et de la frustration croissante des intellectuels face aux contraintes politiques sur la production culturelle, entraîne ces derniers à réclamer un débat sur le rôle du Parti et de l'État dans la nouvelle société vietnamienne. Ce mouvement, qui débute au sein de l'armée en 1955 et se poursuit à partir de 1956 autour des revues *Nhân văn* (Humanisme) et *Giai phẩm* (Belles Œuvres), enflamme les milieux intellectuels vietnamiens, et des personnalités comme le philosophe Trần Đức Thảo et l'avocat Nguyễn Mạnh Tường y participent. Mais, comme dans les autres pays communistes, la fenêtre entrouverte se referme fin 1956. Après une période de flottement en 1957, la reprise en main idéologique se durcit en 1958. Les principaux meneurs de « l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm* » sont condamnés ou exclus de la vie publique. Une grande campagne de rectification envoie des milliers d'écrivains, d'artistes et d'enseignants suivre des cours politiques. L'appartenance de classe devient un facteur plus déterminant que jamais dans la vie des Vietnamiens du Nord. La RDVN reprend la route du socialisme : de 1958 à 1960 sont engagées les réformes de collectivisation des terres et des entreprises privées, y compris dans le commerce et l'artisanat[94].

C'est dans ce contexte de retour à l'orthodoxie que s'enlise la mission de la Délégation Générale. La Guerre d'Algérie pèse sur les rapports entre la France et le monde communiste. Par ailleurs, la France et le Sud-Vietnam normalisent leurs relations, signant un protocole de règlement financier et des accords de coopération, ce qui irrite les Nord-Vietnamiens. En 1959, l'ambassade du Sud-Vietnam demande et obtient l'interdiction en France de journaux nord-vietnamiens[95] ainsi que la dissolution de l'Union Vietnamienne, une association pro-RDVN[96]. Les relations de la Délégation avec la RDVN s'enveniment. La petite communauté française est prise dans une guérilla bureaucratique : refus de visas, grève du personnel vietnamien de la Délégation, réquisitions de locaux et surtout expulsions, dont sont victimes les quelques religieux français restés au Nord[97]. En 1960, l'expulsion par la France d'un

[92] TUONG VU, *Paths to Development in Asia: South Korea, Vietnam, China, and Indonesia*, Cambridge University Press, 2010, p. 122‑124.

[93] La campagne des « Cent fleurs » incite les intellectuels chinois à discuter des problèmes du pays et à proposer des critiques constructives. Après un démarrage lent, la campagne rencontre un succès fulgurant en juin 1957 mais est arrêtée brusquement pour faire place à une répression « *anti-droitiste* ».

[94] Pierre BROCHEUX, *Histoire du Viêt Nam contemporain*, *op. cit.*, p. 165.

[95] « Note de la Direction des Affaires Politiques (Sous-direction Asie-Océanie, CLV). Evolution des rapports entre la France et le Nord-Vietnam, 13 septembre 1966 », *in Documents diplomatiques français : 1966. Tome II : 1er juin-31 décembre*, Peter Lang, 2006, p. 614.

[96] Georges COGNIOT, « Une mesure injuste contre les Vietnamiens de France », *La Pensée*, n° 88, Novembre 1959, p. 91.

[97] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines*, *op. cit.*, p. 29‑31.

Nord-Vietnamien soupçonné d'espionnage est « punie » par celle de deux Français par la RDVN. L'arrivée d'un nouveau Délégué Général par intérim à Hanoï, Albert Chambon, est retardée de quatre mois par les Vietnamiens en représailles après le refus du MAE d'accréditer des délégués commerciaux vietnamiens en France[98].

A partir de 1961, les relations se réchauffent quelque peu suite aux convergences entre France et RDVN sur la question du Laos. En juin, Phạm Văn Đồng fait savoir au Délégué Général Jean-François de la Boissière que les Vietnamiens sont « *bien disposés à l'égard de la France* » du fait de la politique du Général de Gaulle[99]. Cela n'empêche pas Boissière de faire part de son désarroi au Ministre des Affaires étrangères à la fin de l'année :

> Les hautes personnalités vietnamiennes n'ont pas manqué [...] d'exprimer leur vif désir de maintenir et de resserrer les liens traditionnels entre les deux civilisations. Malgré les déclarations encourageantes, malgré aussi la bonne volonté évidente des fonctionnaires spécialement chargés des liaisons internationales au Ministère des Affaires Culturelles, et au nouveau Comité Central des Relations culturelles, tout se passe comme si nous avions affaire à des « interlocuteurs non valables ». En fait, les ordres venant d'autorités supérieures et anonymes tendent toujours vers le refus ou le boycottage de nos efforts.[100]

Les pressions sont subtiles. Les projections de films français organisés par la Délégation ne sont jamais suivies par le public vietnamien « *qui a reçu, de toute évidence, l'ordre de n'y pas venir* ». En 1961, la Délégation organise une exposition sur « l'Art et le Tourisme » qui ne reçoit la visite d'aucune des personnalités vietnamiennes invitées. Tout est lié, dit Boissière, à un « *préalable politique* » sans lequel il n'aura pas d'amélioration[101]. Le rapport d'activité de 1961 de la Délégation décrit une présence française réduite à une peau de chagrin[102] : plus aucun institut ou centre culturel, un seul lycée, 9 professeurs, 2 émissions radiophoniques quotidiennes de 45 minutes. Le même jeu se répète en 1962. Phạm Văn Đồng déclare « *Nous avons besoin de votre aide* » en juin[103], mais Boissière se voit retirer sa secrétaire suite à l'expulsion du territoire français de l'intellectuel communiste Nguyễn Khắc Viện…[104]. En septembre 1962, Boissière n'a plus de collaborateurs. Début 1963, il n'est plus « *autorisé à avoir directement contact avec les Ministères de la Culture et de l'Instruction Nationale* ». De toute façon, les autorités de la RDVN

[98] *Ibid.*, p. 32.

[99] *Ibid.*, p. 35.

[100] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Rapport d'activité 1961*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 1961, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[101] *Ibid.*, p. 2.

[102] *Rapport d'activité 1961, Pays : RDVN*, MAE, 1961, p. 2‑3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[103] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines*, *op. cit.*, p. 35.

[104] *Ibid.*, p. 33.

> invoquent le préalable politique et se dérobent à chaque fois qu'on les interroge sur l'orientation qu'elles souhaiteraient voir donner à notre action culturelle au Nord-Viêtnam.[105]

L'activité de la Délégation devient « *extrêmement réduite* »[106]. Il n'y a plus grand-chose à négocier. En 1965, tous les établissements français ont été fermés ou vidés de leur personnel français. Les premiers à disparaître ont été les institutions scientifiques tandis que l'enseignement français, réduit au seul Lycée Albert-Sarraut, a résisté plus longtemps.

3. La fin des institutions scientifiques et culturelles

Si les Français pensent pouvoir conserver leurs institutions culturelles en RDVN, leurs espoirs s'amenuisent au fil d'interminables négociations. Les accords promis ne sont jamais signés, Américains et Sud-Vietnamiens protestent contre le double-jeu français, et, finalement, les chercheurs et administrateurs français s'en vont, laissant à la RDVN ce qu'il reste des établissements, qui, pour certains, continuent à exister avec un personnel vietnamien et sous un nom vietnamien.

3.1. L'École Française d'Extrême-Orient

L'École Française d'Extrême-Orient se trouve en 1954 dans une situation juridique compliquée[107]. Selon les accords de 1948, son patrimoine, en majorité à Hanoï, est la copropriété des trois États Associés et de la France. La RDVN réclame la rétrocession de ce qu'elle considère comme son bien, tout comme les gouvernements du Sud-Vietnam, du Laos et du Cambodge. Dès juillet 1954, un plan de sauvegarde est établi, permettant l'évacuation de près de 500 caisses d'ouvrages et d'un petit nombre d'objets en direction de Saïgon, de Vientiane et de Phnom Penh. Les collections d'objets chinois et vietnamiens du Musée Louis-Finot ainsi que les ouvrages généraux et les périodiques restent sur place. Le Centre de Hanoï, protégé par l'accord de maintien de *statu quo* de septembre 1954, est désormais consacré aux seules études vietnamiennes. Restent sur place trois Français, dont Maurice Durand, promu administrateur, ainsi que 53 Vietnamiens. Les autorités vietnamiennes sont d'accord pour officialiser l'existence de l'EFEO à Hanoï sous réserve de son déménagement dans de nouveaux locaux, qui sont rapidement trouvés. Mais les négociations trainent plusieurs

[105] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Lettre du Délégué général a.i du Gouvernement français en RDVN adressée à M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 10 janvier 1963, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24, Fol. 00382-00383.

[106] *Ibid.*

[107] Les informations sur l'histoire de l'EFEO en RDVN sont tirées de l'article suivant de Léon Vandermeersch, qui fut directeur par intérim de l'EFEO à Hanoi en 1957 et 1958, puis directeur de l'EFEO à Paris de 1989 à 1993. Léon VANDERMEERSCH, « Un tournant décisif dans l'histoire de l'EFEO : son retrait de Hanoi à la suite des accords de Genève », *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, vol. 136, n° 4, 1992, pp. 729‑737.

années, butant sur des points de détail, et ce n'est qu'en janvier 1957 qu'un accord est conclu, permettant la reprise de l'activité de l'EFEO, la gestion du patrimoine ancien de l'École est confiée aux autorités vietnamiennes. En mars 1957, l'attaché culturel note que, faute de locaux corrects, « *les négociations sont, pour le moment, au point mort. La situation financière de l'école continue à se détériorer* »[108]. En avril, le Sud-Vietnam conteste à la France le droit de signer le projet d'accord[109]. Maurice Durand repart à Paris, laissant l'intérim à Léon Vandermeersch, qui doit s'occuper du déménagement. Si les relations avec les autorités nord-vietnamiennes sont émaillées d'incidents, Vandermeersch, qui a de bonnes relations personnelles avec le jeune fonctionnaire vietnamien qui s'occupe du dossier, note que les torts ne sont pas que du côté de la RDVN :

> L'un des procédés dilatoires pour retarder la ratification des accords de Genève était de contester systématiquement l'équivalence des nouvelles installations que les Vietnamiens devaient mettre à la disposition [de l'EFEO] de Hanoï aux anciennes installations qui allaient leur être transférées.[110]

En août, les Français font part d'une « *bonne volonté relative* » de la RDVN ainsi que des problèmes financiers causés par le refus du Sud-Vietnam de payer sa quote-part[111]. Le Sud-Vietnam met son véto à la signature de l'accord, entraînant de nouveaux délais. La Délégation Générale passe outre : en octobre 1957, elle rend le patrimoine ancien à la RDVN et le Centre de Hanoï s'installe dans ses nouveaux locaux. Mais l'accord n'est pas signé par la RDVN, et faute de pouvoir assurer un travail scientifique, le centre ferme ses portes et est remis aux autorités vietnamiennes en mai 1959.

3.2. Les institutions médicales

Les Français considèrent la médecine comme une des principales réussites de leur « mission civilisatrice » en Indochine, un « *terrain apolitique s'il en est où notre influence s'était exercée de façon profonde et efficace* »[112]. La Faculté de Médecine de Hanoï a en 1954 le niveau d'une faculté de métropole et nombreux sont les médecins vietnamiens à exercer ou à avoir exercé en France, à commencer par le francophile Phạm Ngọc Thạch, Ministre de la Santé de la RDVN de 1955 à 1968. Rygaloff écrit :

---

[108] *Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957*, *op. cit.*, p. 1.

[109] Léon VANDERMEERSCH, « Un tournant décisif dans l'histoire de l'EFEO », *op. cit.*, p. 734.

[110] Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *op. cit.*, p. 117.

[111] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, MAE, DGACT, 2 août 1957, p. 7, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 158-165.

[112] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 13.

> Aujourd'hui encore, une fraction importante de l'élite tonkinoise est constituée par des médecins, qui, formés en France ou par des professeurs français, semblent sincèrement attachés à notre science et à notre culture.[113]

Les Français espèrent conserver en RDVN leurs quatre institutions médicales : la Faculté de Médecine, l'Hôpital Saint-Paul, l'Institut du Cancer et l'Institut Pasteur, auxquels s'ajoutent deux cabinets médicaux destinés aux Français, l'un à Hanoï (Dispensaire Laënnec) et l'autre à Hải Phòng[114]. Il devient vite évident que, si les Nord-Vietnamiens ont besoin des compétences françaises, ils souhaitent avoir le contrôle de ces institutions. La Faculté de Médecine échappe à la France dès le retour du Việt Minh à Hanoï, les professeurs français ne pouvant plus y enseigner, et son personnel français est évacué vers Saïgon. Le destin des autres institutions est laborieusement négocié de 1955 à 1959, mais l'issue finale est la même pour tous.

La Clinique (plus tard Hôpital) Saint-Paul, dirigée jusqu'en 1954 par les Sœurs de Saint-Paul-de-Chartres, est d'abord placée en 1955 sous la responsabilité de la Délégation, avec Pierre Huard pour Médecin-chef. En novembre 1956, un accord en confie pour 5 ans le contrôle à la RDVN, la gestion et le financement étant assurés par les deux pays. Le directeur est français, nommé par la Délégation avec l'agrément du Ministère de la Santé vietnamien[115]. Début 1957, médecins français et vietnamiens y travaillent dans des conditions satisfaisantes, « *tant du point de vue médical que du point du vue administratif et financier* »[116]. En août 1957, le professeur Paul Chevallier renonce à venir diriger l'établissement pour raisons de santé[117]. Fin 1959, les médecins français sont partis et l'hôpital est devenu intégralement vietnamien[118]. En décembre 1961, un accord est toujours « *sur la table* » au Ministère de la Santé, les autorités n'ayant fait « *aucun geste* » en dépit de leur souhait de disposer de matériels et de personnels français[119]. L'accord ne sera jamais appliqué[120].

L'Institut du Cancer, société privée fondée en 1925, est en partie évacué sur Saïgon en août 1954[121]. Son établissement de Hanoï est confié à la Délégation par un accord provisoire,

---

[113] *Ibid.*

[114] Ces deux cabinets ne sont plus mentionnés dans les archives après 1955. On peut supposer qu'ils ont été rapidement fermés ou repris par les Vietnamiens. *Ibid.*, p. 17.

[115] MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Accord sur l'Hôpital Saint-Paul de Hanoï, signé à Hanoï, 26 novembre 1956 », *in* Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), *Recueil général des traités de la France: 1ere série. Accords bilatéraux publiés et non publiés au Journal Officiel de la République Française: 6, 1954-1957*, Documentation française, 1980, p. 536‑538.

[116] *Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957*, *op. cit.*

[117] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 8.

[118] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines*, *op. cit.*, p. 32.

[119] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Rapport d'activité 1961*, *op. cit.*, p. 3.

[120] « Note pour la Direction d'Asie, 18 décembre 1967 », *in Documents diplomatiques français : 1967. Tome II. 1er juillet-29 décembre*, P.I.E.-Peter Lang, 2008, p. 811.

[121] Pierre HUARD, « Le président Nguyên Xuân Chu (1898-1967) », *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient*, vol. 58, n° 1, 1971, p. 277.

puis passe sous contrôle vietnamien en novembre 1956, en tant qu'« *Institut du Cancer de la République Démocratique du Viêt-Nam* ». Le directeur est vietnamien et le personnel français est nommé par le Ministère de la Santé vietnamien sur proposition de la Délégation Générale, dans la mesure des besoins et si les postes ne sont pas pourvus par des Vietnamiens. Des collaborations sont prévues avec les instituts de cancérologie français[122]. Joseph Ducuing, qui visite l'Institut début 1957, note l'absence de salles d'hospitalisation, la perte de la machine de radiothérapie et le vide de la bibliothèque[123]. Plusieurs médecins français y travaillent encore en 1957, mais le recrutement d'autres praticiens, accepté à grand peine par la RDVN, est en panne[124]. Là encore, l'Institut en tant qu'établissement français ne passe pas le cap des années 1950.

L'Institut Pasteur, enfin, fleuron de la médecine française en Indochine, subit un sort plus brutal. L'établissement avait souffert : restitué par le Việt Minh après les accords du 6 mars 1946, il avait été incendié lors des évènements de décembre. La RDVN veut en faire un « *institut purement vietnamien tout en maintenant l'appellation d'Institut Pasteur* »[125]. Selon Ducuing, qui relaye l'opinion des autorités vietnamiennes, l'Institut est entièrement à la charge de la RDVN et la négociation entre la Délégation Générale prévoit un directeur et un sous-directeur, l'un français l'autre vietnamien, des collaborateurs étrangers tous français et des collaborateurs vietnamiens issus de l'Institut Pasteur de Paris[126]. La demande de la RDVN de transformer l'Institut en organisme vietnamien est jugée inacceptable par le conseil d'administration des Instituts Pasteur, qui ferme l'établissement de Hanoï le 31 janvier 1957[127]. L'institut vietnamien qui le remplace se contente de maintenir « *quelques contacts* » avec les Instituts Pasteur de France[128]. L'attaché culturel français conclut tristement : « *in memoriam* »[129].

Faute de pouvoir continuer à gérer la Faculté de Médecine, les Français acceptent de procéder à des « *échanges de conférenciers* ». Début 1955, la France propose une liste de sommités scientifiques, dont le physicien Yves Rocard et le mathématicien Paul Blondel, liste que les Nord-Vietnamiens trouvent intéressante bien que « *des sujets plus vastes, tels que «*

[122] Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), « Accord sur l'Institut du Cancer à Hanoï, signé à Hanoï, 26 novembre 1956 », *in* Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), *Recueil général des traités de la France : 1ere série. Accords bilatéraux publiés et non publiés au Journal officiel de la République française: 6, 1954-1957*, Documentation française, 1980, p. 539‑541.

[123] Joseph DUCUING, « Impressions sur un voyage en République Démocratique du Vietnam (fin) », *op. cit.*, p. 62.

[124] *Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957*, *op. cit.*, p. 2.

[125] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 1.

[126] Joseph DUCUING, « Impressions sur un voyage en République Démocratique du Vietnam (fin) », *op. cit.*, p. 63.

[127] Jean-Pierre DEDET, *Les Instituts Pasteur d'outre-mer*, *op. cit.*, p. 49.

[128] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 1.

[129] *Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957*, *op. cit.*, p. 2.

les provinces françaises » *ou* « la littérature française moderne » *leur paraissaient plus propres à susciter l'intérêt du public* ». Finalement, la RDVN renonce à envoyer des conférenciers en France et fait appel aux professeurs Pierre Huard et André Blondel, qui sont demeurés à Hanoï pour aider la Délégation mais sont privés d'enseignement à l'Université. Courant 1955, Huard et Blondel donnent chacun quinze conférences consacrées à la médecine et à l'anthropologie, qui se déroulent à l'Université devant une large audience. La projection de films scientifiques envoyés de Paris par François Bourlière est très appréciée[130]. En mars 1955, la Délégation Générale organise en présence du Ministre vietnamien de la Santé une exposition médicale sur les Entretiens de Bichat, qui accueille environ 6000 visiteurs pendant six jours. Deux professeurs de médecine viennent de Paris pour y faire des conférences[131]. D'autres conférences ont lieu en 1956, par le professeur Xavier Serafino[132], puis en 1957 par Joseph Ducuing, qui présente son voyage comme le « *premier contact culturel officiel d'après-guerre entre la France et le Vietnam* »[133]. Ce médecin communiste fait une conférence sur « *La médecine des pays socialistes et* l'autre », où « *reprenant chacune des lois énoncées par Staline* », il fait l'éloge de la médecine socialiste devant ses hôtes vietnamiens :

> Étudions enfin comment le marxisme, et particulièrement le matérialisme dialectique, peuvent donner aujourd'hui des directives favorables aux doctrines médicales déjà existantes ou conduire à de nouvelles.[134]

Ducuing rapporte de la RDVN une impression que la Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques du MAE juge « *particulièrement favorable mais préfabriquée* »[135]. L'attaché culturel de la Délégation espère cependant que la visite « *a ranimé au Vietnam le prestige de la science médicale française, et surtout, de l'enseignement médical français* » et qu'elle lèvera les problèmes concernant la venue d'autres professeurs de médecine[136]. Il n'en sera rien : la médecine française disparaît de la RDVN à la fin des années 1950.

3.3. Les écoles françaises

Les Français envisagent d'abord de conserver le réseau scolaire français de l'ancien Tonkin, quitte à l'adapter. Cependant, le départ des employés des sociétés françaises vide les

---

[130] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 14‑15.

[131] *Ibid.*, p. 16.

[132] Joseph Ducuing, cité par Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 197.

[133] Joseph DUCUING, « Impressions sur un voyage en République Démocratique du Vietnam (I) », *La Pensée*, n° 84, Mars 1959, p. 59.

[134] Joseph DUCUING, « La médecine des pays socialistes et « l'autre » », *La Pensée*, n° 76, Novembre 1957, p. 32.

[135] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 7.

[136] *Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957*, *op. cit.*, p. 2‑3.

écoles publiques, notamment celles du port charbonnier de Hòn Gai, de la ville minière de Cẩm Phả, et du collège Henri-Rivière de Hải Phòng[137], amenant ces établissements à fermer leurs portes. Le Lycée Honoré-de-Balzac, établissement privé que Gérard Tongas a fondé pour concurrencer Albert-Sarraut, est également fermé[138]. Tongas, sympathisant du régime, est alors embauché avec son épouse au lycée Chu-Văn-An (anciennement Lycée du Protectorat) pour enseigner le français et l'anglais, le couple devenant ainsi le premier cas de coopération culturelle avec la RDVN[139]. La seule école privée encore en activité en mai 1955 est l'École Sainte-Marie dirigée par les Sœurs de Saint-Paul-de-Chartres, dont les effectifs se sont effondrés depuis l'année précédente, passant de 2000 à 200 élèves. Elle ferme en septembre 1957, l'administration vietnamienne « *exigeant qu'on y enseigne le marxisme-léninisme* », selon Tongas[140].

La langue française disparait de l'enseignement vietnamien, où elle n'est graduellement plus enseignée. Tongas raconte ainsi la diminution de la place du français au lycée Chu-Văn-An :

> J'ai commencé au lycée Chu Van An en janvier 1955 avec dix-huit heures de cours par semaine. […] Ce qui faisait dans l'ensemble 26 classes totalisant plus de mille huit cents élèves ! […] Or, j'ai terminé cette année avec quatre heures de cours par semaine, s'adressant à 210 élèves répartis dans les quatre classes. […] Les chiffres sont éloquents : au lieu de 1800 élèves, 210 seulement et de quel niveau à présent ! Les meilleurs mélangés à des débutants en deux classes terminales peuvent tout juste faire des dictées du niveau de la 6ème de nos lycées de France. Les deux autres ne comprennent que des élèves apprenant à lire et commençant le vocabulaire des mots usuels.[141]

En 1959, 8 écoles vietnamiennes dispensent encore un enseignement français, « *mais d'un niveau particulièrement bas* »[142]. En 1961, une promesse de recrutement d'un professeur de langue et de littérature française à l'Université n'est pas suivie d'effet[143]. En 1962, il existe encore des sections d'études « *non officialisées* » à la Faculté de Médecine et à l'Institut de Pédagogie qui permettent aux étudiants de compléter suffisamment leur savoir en français pour lire des ouvrages techniques. Il existe aussi quelques cours dans les Ministères, « *assurés par des professeurs nationaux et des françaises mariées à des Vietnamiens, récemment*

[137] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam, op. cit.*, p. 4.

[138] Tongas accuse Sainteny – gendre d'Albert Sarraut – d'avoir exigé cette fermeture pour obtenir de conserver le lycée portant le nom de son beau-père ! Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté, op. cit.*, p. 33.

[139] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam, op. cit.*, p. 5.

[140] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté, op. cit.*, p. 305.

[141] *Ibid.*, p. 199.

[142] *Note pour M. Seydoux a/s Lycée Albert Sarraut*, MAE, DGACT, 5 octobre 1959, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[143] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Rapport d'activité 1961, op. cit.*, p. 3.

revenues de France ». Il n'y a pas de formation officielle de professeurs nationaux de français[144].

L'enseignement français et plus généralement la présence culturelle française ne reposent dès 1955 que sur un seul établissement : le prestigieux Lycée Albert-Sarraut.

4. La vietnamisation du Lycée Albert-Sarraut

4.1. Un nouveau statut

A la veille du retour du Việt Minh à Hanoï, le Lycée Albert-Sarraut connait un succès sans précédent. Ses effectifs n'ont cessé de croître depuis sa réouverture en 1947 et il accueille en juin 1954 près de 2200 élèves en grande majorité vietnamiens (contre 1150 en 1937)[145]. Cette bonne santé est remise en question par les évènements politiques.

Grâce à l'accord de statu quo négocié en septembre 1954, le Lycée Albert-Sarraut a gagné un sursis. Les Français décident, « *afin de créer une situation de fait, d'effectuer une rentrée au moins symbolique* […] *avec les moyens dont il se trouvait disposer* », et notamment avec un personnel réduit mais « *désireux de participer à l'expérience* »[146]. Alors que 800 inscriptions sont enregistrées, moins de 400 élèves se présentent à la rentrée du 6 octobre 1954. Début novembre, les nouvelles autorités municipales de Hanoï tentent de récupérer les locaux au nom de la création d'une zone de sécurité militaire dans le quartier du Lycée, arguant qu'il s'agit d'une propriété vietnamienne. Après trois semaines de négociations – qui portent notamment sur la signification précise du terme statu quo… – la situation se détend. Au nom du statu quo, les autorités nord-vietnamiennes bloquent les visas d'entrée de nouveaux enseignants en attente à Hải Phòng et Saïgon, puis les autorisent à venir, mais par groupes de deux ou trois, afin, disent-elles, de « *ménager l'opinion publique vietnamienne* ». Les négociations sur l'avenir du Lycée peuvent reprendre.

Les demandes vietnamiennes concernent à la fois le statut et les programmes. Elles veulent que le Lycée soit privé sans qu'il s'agisse d'un établissement exclusivement réservé aux étrangers : les programmes devront donc « *donner aux élèves vietnamiens une formation française, sans les empêcher pour autant de devenir de " bons citoyens du Vietnam "* »[147]. Les Français ont peu de marge de manœuvre, leur crainte étant de voir les autorités vietnamiennes demander aux parents d'élèves de retirer leurs enfants si les discussions ne vont pas dans leur sens. Les discussions piétinent. L'arrivée à Hanoï de Maurice Bayen, ancien recteur dans le Nord de 1946 à 1950, permet de placer les négociations à un niveau plus élevé et, après des

[144] *Questionnaire en vue du rapport d'activité 1962*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 1962, p. 1‑2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[145] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam, op. cit.*, p. 6.

[146] *Ibid.*, p. 7.

[147] *Ibid.*, p. 9.

discussions de dernière minute entre Sainteny et le Premier Ministre Phạm Văn Đồng, un accord est signé le 7 avril 1955 entre la RDVN et la Délégation Générale. Cet accord, conclus pour une période de 10 ans, fait du Lycée Albert-Sarraut « *une école privée (1er et 2nd degré) qui relève de la Mission Laïque Française et fonctionne avec accord et dans le cadre des lois et règlements de la République Démocratique du Vietnam* ». La Mission Laïque Française assure la gestion pédagogique et administrative du Lycée, et choisit les personnels. Le français et le vietnamien sont employés dans toutes les classes du primaire au secondaire, l'aménagement des programmes devant être réglé ultérieurement. Il est prévu que le lycée déménage dans un délai de trois mois pour de nouveaux locaux, ceux du Boulevard Rollandes et de l'École Sainte-Marie[148]. Comme pour la venue des enseignants, les autorités « *ménagent* » leur opinion publique en ne rendant pas l'accord public et en ne faisant paraître qu'un bref communiqué de presse. L'information filtre néanmoins, et des élèves qui avaient quitté Albert-Sarraut pour des écoles vietnamiennes viennent s'y réinscrire. Quelques instituteurs qui avaient demandé leur mutation reviennent sur leur décision[149].

Gérard Tongas donne de ces négociations une vision diamétralement opposée à celle des administrateurs français, qu'il présente comme faisant preuve d'une « *outrecuidance colonialiste* […] *vraiment sans limite* », refusant d'adapter le lycée aux conditions nouvelles et entamant les négociations par « *d'insipides chicaneries* » au sujet des locaux[150], une opinion qui n'est pas sans rappeler celle de Léon Vandermeersch concernant le déménagement de l'EFEO.

4.2. Des familles partagées

Le retour du Việt Minh à Hanoï entraîne d'abord une chute des effectifs du Lycée Albert-Sarraut, du fait du départ des nombreuses familles françaises et d'une situation instable. Les effectifs remontent en décembre quand la situation se stabilise, puis rechutent au cours de l'année 1955, essentiellement du fait du départ massif des familles nordistes (notamment les familles bourgeoises et catholiques) vers le Sud-Vietnam[151]. Ainsi, un témoin rapporte que les trois-quarts de sa classe de terminale partent dans le Sud ou pour la France à la fin de l'année scolaire 1954-1955[152]. Face à cette situation, certains enseignants vietnamiens « *par crainte de perdre leur travail, convainquent les élèves de rester au lycée et leur conseillent de passer les examens français* »[153].

[148] *Ibid.*, p. 11.

[149] *Ibid.*, p. 12.

[150] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 191.

[151] Alexis RYGALOFF, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 10.

[152] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[153] NGUYỄN NGỌC MINH, *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut [Rapport sur le lycée Albert Sarraut]*, Ministère de l'Education de la RDVN, 14 juin 1956, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4216.

Une fois ces départs terminés, l'afflux d'élèves reprend : près de 1300 élèves sont inscrits en septembre 1956, et le Lycée doit en refuser 170 en raison de leur trop grande faiblesse en français. Ces effectifs sont moitié moindres qu'en 1954, mais le représentant de la Mission Laïque les juge satisfaisant dans la mesure où ils permettent « *d'assurer dans les années à venir un recrutement suffisant dans les classes terminales* »[154].

Tableau 14. Effectifs du Lycée Albert-Sarraut de juin 1954 à septembre 1956[155]

Cycle	Juin 1954	Octobre 1954	Décembre 1954	Mars 1955	Septembre 1956
Secondaire	761	263	412		450
Primaire	1446	127	410		820
Total	2207	390	822	597	1270

Ces élèves sont quasiment tous vietnamiens : en 1962, sur plus de 1000 élèves on ne compte que 4 Eurasiens « *de mère française* » et 9 Chinois[156]. Les quelques jeunes Français de Hanoï suivent des cours par correspondance[157].

Qu'est ce qui pousse certaines familles vietnamiennes à continuer, dans cette première période, à mettre leurs enfants dans un établissement tenu par l'ennemi d'hier, et pour y apprendre la langue de cet ennemi ? Pour Gérard Tongas, ces familles sont partagées entre la crainte de représailles et le souhait toujours vif de donner à leurs enfants une éducation française :

> Parmi les élèves restés sur place, certains y poursuivirent leurs études, d'autres, au contraire, entrèrent dans les lycées d'État : soit que les parents aient craint de se faire mal juger en laissant leurs enfants fréquenter un lycée tenu par des Français, soit encore que les enfants peu respectueux de la volonté des parents aient exigé de changer d'établissement. Tant de familles par contre avaient attendu si longtemps et en vain d'y faire admettre leurs fils ou leurs filles, qu'elles profitèrent de l'occasion pour les y inscrire et que les classes étaient au complet pour la rentrée.[158]

Cette situation est confirmée par un témoin de cette époque :

> Plusieurs élèves du Lycée Albert-Sarraut ont abandonné les études pour se faire inscrire dans une école nationale par crainte d'être jugés pro-français, traîtres. Ceux qui restent le font pour des raisons diverses : par tradition familiale, par attachement à l'école française, soit ils ne craignent pas les complications politiques, soit ils sont encouragés à rester pour « surveiller, défendre » l'école. [159]

[154] MOREAU, *Télégramme à l'arrivée N°572/575*, Mission Laïque Française, 24 septembre 1956, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[155] Sources : Rygaloff, 1955 ; Moreau, 1956

[156] *Questionnaire en vue du rapport d'activité 1962*, *op. cit.*, p. 1.

[157] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Rapport d'activité 1961*, *op. cit.*, p. 2.

[158] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 304.

[159] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

Pour un ancien d'Albert-Sarraut, qui y fut lui-même inscrit parce que sa tante y était institutrice de primaire, les enfants sont mis dans ce lycée « *soit parce que leurs frères et sœurs y sont déjà, soit par ce qu'une certaine classe sociale urbaine de Hanoï était attachée à la culture et à l'éducation française* »[160]. Pour un autre ancien, les familles vietnamiennes qui sont restées à Hanoï, même quand elles étaient francophiles, l'ont fait par patriotisme et ont continué à envoyer leurs enfants à l'école française sans y voir de contradiction.

> Très peu d'élèves du Lycée sont restés au Vietnam (5% peut-être). Dans ma classe de Mathématiques élémentaires 50% étaient nouveaux au Lycée. Ils venaient d'autres écoles privées françaises comme l'École Puginier etc. Ils avaient reçu une éducation française et ne voulaient pas interrompre leurs études à cause de la prise du pouvoir du Viet Minh au Nord Vietnam. […] Les familles décident de rester pour plusieurs raisons : un idéal politique, fierté de la victoire de l'indépendance, espoir en une vie meilleure après la victoire.[161]

Ce témoin ajoute que « *deux ans plus tard beaucoup d'entre eux seront déçus* ».

Selon Tongas, le gouvernement encourage directement le départ des élèves, par la menace ou par des promesses :

> Au cours de la deuxième année scolaire (1955-1956), de nombreux élèves désertèrent par groupes le lycée. Le gouvernement encourageait en dessous les élèves de ses lycées à prendre contact avec leurs anciens condisciples, ou avec les parents ou amis qu'ils avaient à « Albert Sarraut » et à les inciter à quitter cet établissement, d'autres incidents firent que les élèves prirent peur : il arriva plusieurs fois que, saluant dans la rue leurs professeurs français, certains furent même emmenés au commissariat pour y être interrogés sur leurs relations avec des Français. Pour encourager aussi les désertions, ceux qui quittaient « Albert Sarraut » pour un lycée d'État y étaient admis dans une ou deux classes au dessus de celle qu'ils venaient de laisser, et on était plein d'égards pour eux.[162]

Nous verrons que la reprise en main idéologique par les autorités vietnamiennes du Lycée aboutit à une détérioration progressive des relations au sein de l'établissement et à la dégradation de son statut dans la société nord-vietnamienne. Au début des années 1960, le Lycée Albert-Sarraut ne compte plus que 1000 élèves.

Tableau 15. Effectifs du Lycée Albert-Sarraut de septembre 1956 à décembre 1962[163]

Cycle	**Septembre 1956**	**Mars 1957**	**Décembre 1961**	**Décembre 1962**
Secondaire	450		391	410
Primaire	820		732	625
Total	1270	1690	1140[164]	1035[165]

[160] NGÔ THẾ LONG, LAS, 1965. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[161] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, Avril 2010.

[162] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 304.

[163] Source : compilation de plusieurs rapports du MAE

[164] Dont 1123 Vietnamiens, 10 Français (cours par correspondance) et 7 étrangers (dont 4 Chinois et 3 Indiens).

[165] Dont 1022 Vietnamiens, 4 Eurasiens (de mère française) et 9 chinois.

4.3. Des enseignants français volontaires

Jusqu'en 1954, le corps enseignant du Lycée Albert-Sarraut est majoritairement français. En 1952, les classes primaires comptent 42 enseignants dont 23 fonctionnaires français, tandis que les classes secondaires comptent 26 enseignants dont 2 agrégés et 18 licenciés[166]. La plupart de ces enseignants partent en 1954, et c'est avec un personnel extrêmement réduit que le Lycée redémarre en octobre : un proviseur[167], un intendant, 6 professeurs et 4 instituteurs. Plus personne ne veut venir à Hanoï et Sainteny encourage « *tant qu'il pouvait les rares volontaires qui se présentaient* », tels Léon Vandermeersch[168]. Parmi les nouveaux enseignants qui acceptent de venir en RDVN, une partie arrive des Lycées français d'Égypte, d'où ils ont été renvoyés suite aux tensions franco-égyptiennes provoquées par la Guerre d'Algérie. Ils n'ont, selon Vandermeersch « *aucune connivence avec l'Indochine* ». Le nouveau proviseur, Jean Rehm, qui vient du Lycée Galatasaray d'Istanbul, fait même scandale en embrassant les lauréates à la distribution des prix…[169]

Pour attirer les candidats dans un pays où le coût de la vie est élevé et les conditions d'existence austères, des salaires élevés sont proposés. Pour un professeur licencié, son salaire à Albert-Sarraut (500.000 francs pour un licencié de 6^{e} échelon, indice 420)[170] est égal à 2,5 fois le salaire qu'il toucherait à Saïgon (195.000 francs) et 4 fois celui qu'il toucherait en France (124.000 francs)[171]. Les bonus sont moins importants pour les instituteurs mais restent appréciables : 200.000 francs à Hanoï (5^{e} échelon, indice 240) représentent 1,6 fois le salaire à Saïgon et 2,8 fois le salaire en France. Pour Tongas, ses collègues d'Albert-Sarraut sont non seulement « *tout au plus du niveau d'instituteurs de village* », mais leur seule motivation est l'appât du gain :

> Presque tous n'étaient que des aventuriers ne se souciant nullement du renom de la France et de sa présence culturelle au Viêt-Nam, où ils n'étaient venus que pour se faire une situation fortement rémunératrice, absolument inespérée pour eux s'ils étaient restés en France. […] C'est ainsi qu'un professeur de mathématiques, non content d'être propriétaire

[166] *Budget 1952 et personnel enseignant*, Direction de l'enseignement français en Indochine, 1952, ANOM, Fond du Haut Commissariat, carton 191, dossier 571.

[167] Six proviseurs se succèdent à Albert-Sarraut : Jean Rehm (1955-1956), Georges Pactus (1956-1957), Paul-Henri Pol-Simon (1957-1958), Pierre Ehrentrant (1958-1960), Malleville (1960-1963) et René Verrier (1963-1965)

[168] Vandermeersch veut aller à Hanoi pour guetter les possibilités d'entrer à l'EFEO, une stratégie qui sera payante comme nous l'avons vu. Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *op. cit.*, p. 113.

[169] *Ibid.*

[170] René EHRENTRANT, *Traitement du personnel administratif et enseignant français et vietnamien du lycée Albert Sarraut*, Mission Laïque Française, Lycée Albert-Sarraut, 16 janvier 1959, CADN, Fonds Hanoi Ambassade, Série A.

[171] « Chronique de la F.O.M. », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n^{o} 9, Juin 1959, pp. 26‑29, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

> d'un hôtel en France et en gérant un autre à Hanoï, avait trouvé le moyen de se procurer l'argent nécessaire à la création d'une entreprise de transports par camions automobiles au Cambodge, en se livrant au trafic de l'or. […] Comment s'étonner que le Lycée Albert-Sarraut, devenu le dernier bastion du colonialisme, jouisse en ville d'une réputation exécrable[172].

Il faut bien sûr faire la part des choses dans les propos du vindicatif Tongas…[173]

Ces charges salariales contribuent à faire d'Albert-Sarraut un établissement très coûteux : 250 millions de francs en 1957, soit plus que le coût total de fonctionnement des trois grands lycées français du Sud (Jean-Jacques-Rousseau et Marie-Curie à Saïgon, Yersin à Dalat)[174]. Le coût diminue de 50% dans les deux années suivantes et n'est plus que de 130 millions (dont 53% pour les traitements et 60% pour le fonctionnement)[175], ce qui reste encore très cher pour un établissement ne comprenant qu'une poignée d'enseignants.

Ces avantages pécuniaires restent insuffisants pour attirer les candidats nécessaires. En 1956, le secrétaire de la Mission Laïque Française cherche pendant plus de cinq mois à recruter un proviseur « *qui eût une réelle personnalité* ». Tous les candidats auquel il s'adresse « *refusent le poste* », sauf un qu'il se résout à embaucher faute de mieux et qui ne saura pas s'imposer à son personnel[176]. Comme nous le verrons, le corps enseignant français souffrira des conditions de travail de plus en plus difficiles imposées par le gouvernement vietnamien et les enseignants partiront les uns après les autres.

---

[172] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 192.

[173] Lors d'une réception de la Délégation le 14 juillet 1957, le couple Tongas échange des insultes avec des membres de la délégation et des enseignants d'Albert-Sarraut. Le Délégué Georges-Picot doit s'interposer. Tongas aurait traité les professeurs vietnamiens du lycée d'être les « *instruments des français* », puis un membre de la délégation de « *salaud* ». Tongas soutient que ce sont des personnels de la délégation qui sont responsables de l'esclandre. Suite à cet incident, Georges-Picot déconseille à sa hiérarchie de donner suite à la demande de Tongas de mutation en Afrique du Nord. Jean-Baptiste GEORGES-PICOT, *M. Tongas, n°664/Cult, op. cit.* Réponse de Gérard TONGAS, *Courrier à J. B. Georges-Picot*, 22 juillet 1957, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[174] Les lycées Jean-Jacques-Rousseau, Marie-Curie et Yersin coûtent respectivement 59,5, 59,5 et 110 millions de francs en 1957. *Télégramme à l'arrivée N°1245-46*, Ambassade de France au Vietnam, 15 octobre 1957, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[175] René EHRENTRANT, *Traitement du personnel administratif et enseignant français et vietnamien du lycée Albert Sarraut, op. cit.*, p. 2.

[176] *Courrier à Jean Sainteny du Secrétaire Général de la Mission Laïque Française*, Mission Laïque Française, 11 mars 1957, p. 2, CADC, Série Direction générale des Relations culturelles, scientifique et technique, sous-série Enseignement, 1945-1961, Cart. 486.

Tableau 16. Effectifs des enseignants du Lycée Albert-Sarraut de 1956 à 1962[177]

Année	Enseignants français (y compris le Proviseur)	Enseignants vietnamiens
1956-1957	12	42
1960-1961	9	45
1961-1962	8	42

4.4. Les transformations idéologiques

Sous le nouveau régime, le Lycée Albert-Sarraut change de façon radicale. Si les Français imaginent encore, en 1954, qu'un « *enseignement politique quelconque ne pourrait être dispensé dans un pareil établissement*[178], ils doivent rapidement déchanter. Ils se rendent compte que les autorités s'efforcent « *de faire du Lycée français, au même titre que s'il s'agissait d'un établissement national, un instrument de propagande et d'action politique* »[179]. Pour leur part, les Vietnamiens considèrent que, même s'il s'agit d'une école française, elle est implantée sur le sol vietnamien et doit donc « *fonctionner dans le cadre des lois et des principes du gouvernement de la RDVN* »[180]. Il est normal, à leurs yeux, que l'école fonctionne comme n'importe quelle école vietnamienne en termes de programme, de recrutement d'élèves et d'enseignants, et bien sûr d'orthodoxie politique. Les autorités vietnamiennes entreprennent à Albert-Sarraut, comme dans l'ensemble du système éducatif, une vaste opération de redressement idéologique.

Pour les nouvelles autorités, ce redressement passe par une véritable prise de contrôle de ces écoles, qui s'appuie à la fois sur le déploiement d'éléments idéologiquement « sûrs » au sein des établissements mais aussi sur le recueil d'information (enquêtes, surveillance) et sur différentes méthodes permettant d'emporter l'adhésion plus ou moins volontaire des personnels et des élèves : mobilisation idéologique, persuasion et sanctions. Le travail de surveillance politique d'Albert-Sarraut nécessite un travail concerté entre le Ministère de l'Éducation et d'autres services de l'État, comme l'explique un rapport vietnamien de 1958 :

> La coordination entre les services Affaires étrangères, Police, Jeunesse, Syndicat, Éducation, devient de plus en plus étroite, surtout à compter du début de 1958.[181]

[177] Source : compilation de plusieurs rapports du MAE

[178] François BOURLIÈRE, *Les intentions du Viet Minh en matière culturelle*, *op. cit.*, p. 4.

[179] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, MAE, 22 octobre 1957, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[180] VI DÂN, *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut]*, Section des fonctionnaires du cadre secondaire du Service de l'Education de Hanoi, 22 septembre 1958, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 2970.

[181] *Ibid.*

Le Lycée Albert-Sarraut, ses enseignants, ses personnels et ses élèves doivent suivre le mouvement général. En avril 1956, le Vice-ministre de l'Éducation Nguyễn Khánh Toàn indique :

> A mon avis, il est prioritaire de renforcer la mobilisation idéologique des élèves et des enseignants vietnamiens et de cibler un certain nombre de bons enseignants pour les y intégrer l'année scolaire prochaine.[182]

Le Lycée Albert-Sarraut se « vietnamise » à marche forcée. Sa population scolaire et sa population enseignante se modifient par l'arrivée de nouveaux éléments, tandis que la doctrine marxiste-léniniste entre dans la vie scolaire et extrascolaire par des cours et réunions politiques, des activités manuelles, des défilés et des manifestations.

En novembre 1954, les autorités vietnamiennes procèdent à un recensement des enseignants toujours en poste dans les établissements scolaires du Nord[183]. La nouvelle administration conserve en partie les fonctionnaires de régime précédent, surnommés traditionnellement *lưu dụng*[184]. Ces *lưu dụng* nécessitent une attention particulière, comme le précise un rapport vietnamien :

> En coordination avec la Police, nous étudions les enseignants au cas par cas pour distinguer les bons et les mauvais éléments, en ciblant ceux dont le passé pose problème ou ceux ayant travaillé pour l'ancien régime et actuellement maintenus en service. Nous devons profiter de ce gens, les rééduquer avec persévérance pour les réutiliser au service de notre régime.[185]

Mi-1956, le lycée Albert-Sarraut fait l'objet comme les autres lycées privés d'une enquête préparant sa « rectification » idéologique :

> Comme convenu dans les préconisations pour la rectification des établissements privés au milieu de 1956, le Service de l'Éducation de la ville de Hanoï a entrepris de sonder les opinions des enseignants. Le Service incite chaque enseignant à remplir volontairement son *curriculum vitae,* à constituer son dossier personnel et à faire sa demande d'enseignement comme les autres enseignants d'établissements privés.[186]

En 1959, quand l'État reprend en main les milieux intellectuels, éducatifs et universitaires, plusieurs rapports sont rédigés sur le Lycée Albert-Sarraut, dont un par la Section du Parti Communiste du Ministère de la Police[187] (et non par le Ministère de

---

[182] NGUYỄN KHÁNH TOÀN, *Ý kiến riêng của Thứ trưởng [Opinions personnelles du Vice-Ministre]*, Ministère de l'Education de la RDVN, avril 1956, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4216.

[183] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté, op. cit.*, p. 303.

[184] Terme désignant les fonctionnaires d'un régime précédent réutilisés par un nouveau régime. BÙI QUỐC HƯNG, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[185] VI DÂN, *Báo cáo về việc xử lý một số phần tử xấu trong giáo viên cấp 2, 3 các trường phổ thông công và tư Hà Nội [Rapport sur les sanctions de certains mauvais enseignants des établissements publics et privés à Hanoi]*, 22 septembre 1958, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 2970.

[186] VI DÂN, *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut]*, *op. cit.*

[187] *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut năm học 1958-1959 [Rapport sur le lycée Albert Sarraut de l'année scolaire 1958-1959]*, Cellule communiste du Ministère de la Police, 30 avril 1959, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 426. Il faut noter ici que ces rapports issus des archives vietnamiennes

l'Éducation). La situation du lycée y est jugée « *complexe, causée par de mauvais éléments* ». Les enseignants vietnamiens sont fortement critiqués, d'abord pour leur origine sociale :

> Agent de sureté, soldat fantoche, bourgeois, enfant d'anciens mandarins et d'anciens propriétaires terriens, trafiquant, cadre de résistance aigri ou qui s'est rendu à l'ennemi et même deux anciens députés de notre Assemblée nationale.[188]

Un seul enseignant, un membre du Parti envoyé pour donner des cours politiques, est considéré comme fiable. Les autres sont classés en quatre catégories, allant du collaborateur docile au réactionnaire avéré :

> Leur esprit patriotique est bas, avec différents niveaux. On peut distinguer les catégories suivantes. A. Certains enseignants relativement bons que nous utilisons dans certaines tâches, et qui sont conscients d'exécuter les directives de l'autorité[189] […]. B. La majorité veut être tranquille et ne pense qu'aux jouissances matérielles. Ils craignent de perdre leur travail en luttant aux côtés des Français et ne commettent pas d'actes graves contre les autorités […]. C. Ceux qui manifestent des mauvais signes mais pour lesquels il nous manque encore des preuves pour conclure, ou qui n'ont pas de graves problèmes politiques […] D. Des éléments réactionnaires s'exprimant clairement.[190]

Le rapport donne des exemples de chaque catégorie. Voici un enseignant de la catégorie A :

> Pendant la période de l'occupation provisoire (*tạm chiếm*)[191], son foyer a été une base secrète pour les cadres (*cán bộ*)[192] et intellectuels de Hanoï. Au moment de la prise en charge de la gestion (*tiếp quản*)[193] de Hanoï, ayant gagné de l'argent par ses activités d'enseignement, il avait l'intention de partir pour le Sud. Il exécute plutôt bien les directives, il est utilisé actuellement par la Police.

En résumé, cet enseignant, après avoir aidé le Việt Minh pendant la guerre, a voulu ensuite fuir au Sud, mais il reste malgré tout un bon élément qui sert maintenant d'informateur de police.

---

sont assez mal rédigés tant sur la forme que sur le fond, ce qui peut les rendre confus et ambigus. Ils utilisent un vocabulaire politique très daté qu'il est difficile de traduire en français. Un certain nombre de termes utilisés pour parler des Français ou des Vietnamiens de l'ancien régime sont méprisants ou insultants, ce que nous avons essayé de rendre dans notre traduction française.

[188] *Ibid.*

[189] Cela signifie que ces enseignants respectent la bonne idéologie, mais le texte n'est clair sur le point de savoir si ce respect est de pure forme (ce qui est sous-entendu par la première phrase) ou si certains sont des patriotes convaincus.

[190] VI DÂN, *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut]*, *op. cit.*

[191] Terme officiel au Vietnam qui désigne la période de la Guerre d'Indochine où Hanoi était occupée par le gouvernement de Bảo Đại, occupation illégitime et provisoire aux yeux du Việt Minh.

[192] Ce terme désigne les fonctionnaires et militaires ayant participé à la résistance anti-française et sur lesquels le régime s'appuie pour étendre et consolider son pouvoir. Il regroupe une population très diverse, tant du point de vue du statut que de l'idéologie, même si les *cán bộ* sont en principe loyaux au régime. Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 96.

[193] Terme officiel qui désigne la prise au pouvoir par le Việt Minh.

Un premier exemple de la catégorie B est le célèbre peintre Nam Sơn (Nguyễn Văn Thọ), professeur de dessin à Albert-Sarraut. Co-fondateur avec Jean Tardieu de l'École des Beaux-arts de Hanoï[194], honoré par le gouvernement français, Nam Sơn est resté au Nord après 1954 par patriotisme, et il a même fait rentrer au Vietnam ses enfants qui étudiaient en France[195]. Cette bonne volonté ne l'empêche pas de se voir critiquer violemment dans le rapport :

> Arriéré, ne comprend pas grand-chose, s'approprie lentement les nouveautés, évite toute tracasserie, se montre patriotique, anticolonialiste, veut surtout être tranquille.[196]

Voici un second exemple d'enseignant « tranquille », au parcours mélangeant des éléments positifs et d'autres plus douteux :

> Ingénieur des mines, ayant vécu en France pendant 6 ans pendant la colonisation. Comme sa femme a eu des relations extraconjugales avec les Français, il a tapé le Résident avec son bâton. Il était fier d'avoir osé frapper un Français. Il vit seul actuellement, l'air cinglé. Après avoir rejoint la résistance, il a été membre du Front de la Patrie à Sơn Tây. Revenu à Hanoï après la paix, il a demandé un poste à Albert Sarraut en 1957. Il aime bien manger, bien s'habiller (nous savons qu'il fréquente de temps en temps des prostituées). Ne voulant pas être mêlé à des affaires, il se consacre à son enseignement. Mais ses compétences étant faibles, les élèves se plaignent. Il n'a pas encore commis d'erreur politique.[197]

On note ici la précision toute policière du rapport, qui mélange mœurs, politique et qualités pédagogiques.

Dans la catégorie C, on trouve des enseignants au potentiel politique suspect mais qu'on ne peut pas (encore) accuser, comme le professeur de lettres Đoàn Phú Tứ[198], qui est, comme Nam Sơn, un membre éminent de l'intelligentsia vietnamienne :

> Écrivain, ancien député de l'Assemblée nationale, *dinh tê*[199], opiomane […]. Au moment de l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm*, il enseigne des morceaux littéraires imprégnés de romantisme, ce qui suscite chez les élèves de la concupiscence romantique […]. Il a des « interrogations » (*thắc mắc*) mais n'ose pas s'exprimer publiquement.

Dans son récit de l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm*, Georges Boudarel consacre un chapitre entier au terme de *thắc mắc*[200], mot qui selon lui fait partie de ceux qui « *en disent plus long*

---

[194] Voir la notice biographique de Nam Sơn dans l'Annexe 5.

[195] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[196] VI DÂN, *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut]*, *op. cit.*

[197] *Ibid.*

[198] Voir dans l'Annexe 5 la notice biographique de cette figure majeure du monde littéraire vietnamien.

[199] Les *dinh tê* sont des personnes ayant pris le maquis pour rejoindre la Résistance mais qui, désenchantées, l'ont abandonné pour rentrer dans les villes occupées par l'ennemi. Un certain nombre d'intellectuels favorables au départ au Việt Minh sont devenus des *dinh tê*, à commencer par le célèbre compositeur Phạm Duy. Dans le cas de Đoàn Phú Tứ, il est possible que son retour à Hanoï en 1951 soit lié à sa dénonciation auprès de Hồ Chí Minh de la corruption d'un général, exécuté par la suite.

[200] Georges BOUDAREL, *Cent fleurs écloses dans la nuit du Vietnam: communisme et dissidence, 1954-1956*, Paris, Jacques Bertoin, 1991, p. 9‑13.

qu'un traité de théologie ou de sciences politiques, voire une encyclopédie thématique ». S'il désigne au départ une sorte de préoccupation lancinante, inconsciente et inexprimée, le *thắc mắc* devient dans les années 1950 au Nord-Vietnam la seule façon pour les individus d'exprimer leurs interrogations, leurs doutes face à un problème (notamment politique) sans paraître critiques, insatisfaits ou mécontents. L'individu, en disant qu'il a des *thắc mắc*, fait la constatation d'un je-ne-sais-quoi intérieur, d'une perturbation de l'âme, seule formulation politiquement acceptable d'une objection ou d'une contestation, par exemple devant un supérieur hiérarchique. Dans le cas de cet enseignant, son passé de *dinh tê*, ses mœurs, son comportement pendant l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm* et ses *thắc mắc* le placent dans la catégorie C, même si on ne peut rien reprocher à son comportement présent. Un rapport suivant conseille de « *le rééduquer et lui confier un nouveau poste d'enseignant qui n'a rien à voir avec l'idéologie des élèves* »[201].

Un autre enseignant, Thiệp, se voit reprocher sa proximité avec les Français du Lycée :

> Il fréquente assez souvent les Français, par la danse ou le tennis, dont les dénommés (*tên*) Bonnin et Louchart[202] qui l'ont embauché comme enseignant. Il est devenu un homme de main très proche de Bonnin. Menacé d'expulsion par les Vietnamiens, Bonnin a demandé à Thiệp de mobiliser les enseignants et les parents d'élèves afin d'écrire une lettre de soutien et Thiệp l'a fait pour de vrai. Le Département de l'Éducation de Hanoï l'a convoqué et l'a admonesté. Il a vraiment eu peur et a promis de ne plus recommencer.

Remarquons que le mot *tên* employé devant les noms des deux Français a une connotation extrêmement péjorative que l'on utilise par exemple pour désigner un ennemi : la rhétorique employée pour parler des Français les désigne clairement comme des agresseurs. On note au passage la solidarité entre enseignants français et vietnamiens : Thiệp soutient, au prix d'un blâme public, son collègue français menacé d'expulsion.

Il y a enfin les irréductibles « réactionnaires » de la catégorie D, comme le Censeur vietnamien :

> Il fait l'objet d'une gestion[203] (*đối tượng bị quản lý*) par la Police. Il a été recruté par Louchart et occupe le poste de proviseur adjoint. Proche de Louchart, il touche un salaire élevé. Il recrute plusieurs mauvais éléments pour renforcer son camp. Ces mauvais éléments se réunissent très souvent chez [lui] pour discuter les façons de fustiger le Syndicat de l'Éducation et de diviser les gens. Plusieurs preuves montrent qu'il est l'auteur des lettres anonymes envoyées partout pour diffamer le syndicat et fustiger les cadres.

Un professeur de sciences naturelles est accusé des mêmes choses : mauvaises fréquentations, propagation de rumeurs, critique du Syndicat… Le rapport note qu'il est ami du premier, qui le présente (selon les informateurs sans doute) comme son « *soldat de choc, avec une peau épaisse comme celle d'un éléphant et qu'aucune balle ne peut perforer* ». Dans

[201] VI DÂN, *Báo cáo về việc xử lý một số phần tử xấu trong giáo viên cấp 2, 3 các trường phổ thông công và tư Hà Nội [Rapport sur les sanctions de certains mauvais enseignants des établissements publics et privés à Hanoi]*, *op. cit.*

[202] Bonnin est le directeur des classes primaires et Louchart est le censeur des études.

[203] Ce terme d'époque signifie qu'il est contrôlé et surveillé

un rapport suivant, il est proposé que les deux hommes soient exclus de l'établissement et interdits d'enseignement où que ce soit[204].

Cette grande faiblesse idéologique généralisée des enseignants montre aux autorités l'importance d'agir sur ce point :

> La rééducation des écoles est d'abord celle des enseignants. […] Nous renforçons la rééducation grâce aux cours politiques durant le camp d'été, ce qui permet d'améliorer l'idéologie politique des enseignants conformément aux besoins de l'école dans la nouvelle période.[205]

Ces pratiques touchent bien sûr l'ensemble des écoles. Tongas décrit ainsi une grande opération destinée à redresser idéologiquement les fonctionnaires de l'Éducation nationale, qui s'inscrit dans la vaste campagne de rectification idéologique des intellectuels entreprise à partir de janvier 1958[206] :

> Trois mille cinq cents professeurs et instituteurs furent, de cette façon, réunis à Hanoï, à l'ancienne École Puginier, du 23 avril au 18 mai 1958. […] Les 15, 16 et 17 mai furent certainement les jours les plus terribles pour ces infortunés professeurs, obligés de rédiger par écrit leur autocritique. Chacun replié sur lui-même, dut retracer toute son existence, avec force détail sur ses origines, ses parents, ses maîtres, ses amis, les fautes commises envers le pays et le prolétariat, ses erreurs, etc. [207]

Les classes reprennent ensuite, mais les enseignants sont de nouveau rassemblés à Puginier un mois plus tard, cette fois pour des cours politiques qui se répètent dès lors à chaque congé scolaire (le « *camp d'été* » cité plus haut) :

> Ils abordèrent des sujets extrêmement variés : théorie marxiste-léniniste, lutte des classes, direction du prolétariat ouvrier, anéantissement de la bourgeoisie, histoire de la Révolution soviétique, les réalisations de l'U.R.S.S. et des démocraties populaires, l'édification du socialisme au Vietnam pour l'emmener au communisme, etc.[208]

A Albert-Sarraut, des « *cours de formation idéologique* » sont organisés pour tous les enseignants vietnamiens, complétés par l'introduction du travail manuel obligatoire censé inculquer des « *notions sur l'égalité des travailleurs* », par la participation des enseignants et des élèves à l'édification de bâtiments publics et par d'autres activités supposées être politiquement éducatives[209]. Les activités parascolaires politisées sont nombreuses : réunions syndicales hebdomadaires du personnel, réunions de cadres des organisations officielles

---

[204] VI DÂN, *Báo cáo về việc xử lý một số phần tử xấu trong giáo viên cấp 2, 3 các trường phổ thông công và tư Hà Nội [Rapport sur les sanctions de certains mauvais enseignants des établissements publics et privés à Hanoi]*, *op. cit.*

[205] *Ibid.*

[206] Près d'un millier d'écrivains et d'artistes sont passés par ces cours de rééducation entre janvier et avril 1958. La campagne se poursuit durant toute l'année 1958. NHU PHONG, « Intellectuals, Writers and Artists », *The China Quarterly*, n° 9, 1 Janvier 1962, pp. 47‑69.

[207] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 129.

[208] *Ibid.*

[209] *Lycée Albert Sarraut*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, juillet 1958, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

scolaires (Association générale, Jeunesse travailleuse, Pionniers)...[210] Pour les autorités vietnamiennes, l'adhésion des personnels et des élèves à ces organisations doit permettre d'obtenir un « corps » homogène :

> Il y avait deux éléments. Nous intégrons les nouveaux acteurs, c'est l'élément exogène, mais nous faisons aussi adhérer les élèves originels du lycée Albert-Sarraut, ceci est l'élément endogène.[211]

Afin de renforcer l'encadrement idéologique, des enseignants *cán bộ* (cadres)[212] issus de la Résistance sont nommés dans les établissements dès 1956-1957. Contrairement aux *lưu dụng*, formés à la française et titulaires de diplômes, les *cán bộ* ont appris et pratiqué la pédagogie dans le maquis. Ils sont, dit Tongas, « *animés des meilleures intentions et font de leur mieux pour s'acquitter de leur tâches* », mais leur qualification laisse à désirer. Leur rôle est d'abord de nature politique : ils sont chargés d'introduire « *l'esprit nouveau* » dans les établissements en donnant des cours politiques, en s'assurant de la bonne mise en œuvre des directives venues d'en-haut et en surveillant à la fois le personnel et les élèves[213]. Tous les *cán bộ* ne sont pas communistes, notamment les cadres venus du Sud, selon Tongas[214].

Le Lycée Albert-Sarraut, comme tous les établissements hérités de l'ancienne administration, accueille un certain nombre de *cán bộ*. Un rapport vietnamien de 1958 donne les chiffres suivants :

> Le lycée Albert-Sarraut a 22 enseignants dans les cycles II et III dont 6 reviennent de la Résistance, 25 au cycle I dont 3 revenus de la Résistance et 59 personnels non-enseignant, tous restés dans la zone anciennement occupée par l'ennemi.[215]

La présence des *cán bộ* suscite des tensions au sein du lycée, et le rapport sur la situation idéologique du lycée en 1958 ne fait pas mystère de l'hostilité auxquels ils font face et sur le rapport de forces que cela entraîne :

> Le corps enseignant est divisé, plaintes et contestations sont courantes. Des cadres ou membres du Parti envoyés sont fustigés. A cause de tous ces problèmes, il n'est pas possible d'affronter les Français.[216]

Ces remarques sont peut-être à prendre avec précaution, l'hostilité des « bourgeois » contre le régime étant alors utilisée pour justifier la reprise en main politique des deux années

---

[210] *Ibid.*, p. 3.

[211] VÕ PHI HỒNG, Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[212] Ce terme désigne les fonctionnaires et militaires ayant participé à la résistance anti-française et sur lesquels le régime s'appuie pour étendre et consolider son pouvoir. Il regroupe une population très diverse, tant du point de vue du statut que de l'idéologie, même si les *cán bộ* sont en principe loyaux au régime. Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 96.

[213] *Ibid.*, p. 304.

[214] Gérard TONGAS, « Indoctrination replaces education », *The China Quarterly*, vol. 9, 1962, p. 71.

[215] VI DÂN, *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut]*, *op. cit.*

[216] *Ibid.*

suivant l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm*[217]. Le professeur Jacques Bonnefon[218] rapporte pour sa part que « *les enseignants vietnamiens se plaignirent d'être critiqués par certains de leurs collègues et suspectés par les autorités vietnamiennes* »[219] :

> Par la force des choses, et sans qu'ils en aient sans doute eu la vocation, ces nouveaux professeurs vont devenir autant de « mouchards » au service des autorités vietnamiennes que d'enseignants au service de la Mission Laïque qui les paie. Non seulement ils contrôleront l'attitude de leurs collègues et des élèves et noteront le degré de leur loyalisme au nouveau régime, mais ils deviendront les véritables administrateurs du Lycée et ne tarderont pas à supplanter le Proviseur et l'Intendant. [220]

La remarque vietnamienne sur le fait que ces tensions ne permettent pas « *d'affronter les Français* » semble montrer une certaine inquiétude quant au rapport de force existant dans l'établissement, qui, quatre ans après la prise du pouvoir du Việt Minh, est encore décrite comme un repaire de mauvais éléments pro-français. Là encore, on peut y voir soit une dramatisation volontaire de la situation par les rapporteurs, destinée à abonder dans le sens des idéologues du Parti, soit un constat objectif, dû au fait qu'il est difficile d'embaucher en nombre suffisant des enseignants à la fois qualifiés et politiquement irréprochables. Cette hypothèse n'est pas à écarter : en 1966, Trường Chinh[221] fait un coup d'éclat lors d'une réunion du Comité de l'Assemblée Nationale sur les Réformes de l'éducation, s'exaspérant du fait qu'un grand nombre d'enseignants de Hanoï ne sont pas membres du Parti ou des Jeunesses communistes, mais sont en plus « *de bas standard, trop jeunes, d'un faible niveau pédagogique, d'un faible caractère moral* »[222].

Le travail de redressement idéologique concerne bien sûr également les élèves. Dans le rapport du Ministère de la Police, les élèves d'Albert-Sarraut, et notamment les catholiques, sont directement accusés d'avoir un mauvais comportement :

> Les élèves sont principalement issus de la bourgeoisie, des familles de commerçants et celles de fonctionnaires de l'ancien régime. Parmi eux, les élèves catholiques dénaturent et réprouvent souvent nos politiques, ils critiquent leurs enseignants, se battent entre filles et garçons, fréquentent les Français de l'école et ceux de la Délégation générale française.[223]

---

[217] NGUYEN VO THU HUONG, *The ironies of freedom: sex, culture, and neoliberal governance in Vietnam*, University of Washington Press, 2008, p. 68.

[218] Jacques Bonnefon a été professeur agrégé de Lettres à Albert-Sarraut de 1952 à 1954. Il faut noter qu'il n'a pas été un témoin direct de ces évènements. Son texte (publié en 2008) compile les témoignages d'autres enseignants.

[219] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, p. 102.

[220] *Ibid.*, p. 102‑103.

[221] Trường Chinh (1907-1988) : l'homme politique et le théoricien du Parti communiste vietnamien, il a occupé des postes importants dans le système politique : Secrétaire général du Parti (2 fois en 1940 et 1951), Président de l'Assemblée nationale (1960-1976), Président du Conseil d'Etat (1981).

[222] Kim N. B. NINH, *A world transformed*, *op. cit.*, p. 217‑218.

[223] *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut năm học 1958-1959 [Rapport sur le lycée Albert Sarraut de l'année scolaire 1958-1959]*, *op. cit.*

Le prestige social associé au Lycée Albert-Sarraut se retourne contre ses élèves. Le lycée est en permanence soupçonné d'abriter des « traîtres à la patrie » (*Việt gian*) potentiels. L'ambiance scolaire a profondément changé. « *Avant, on se sentait "oai" d'être élève de l'école française* »[224], dit un témoin. Cela est différent maintenant :

> Je n'ai que de tristes et mauvais souvenirs sur cette école car c'était une période de transition, de reprise en main par le nouveau régime et de rééducation des familles bourgeoises.[225]

Montrés du doigt du fait de leur appartenance à l'école et de leur apprentissage du français, les élèves sont comme tous les autres élèves nord-vietnamiens soumis à une campagne intensive d'endoctrinement politique. Lors des négociations de 1956, les Français ont été forcés d'accepter que « *des cours de « formation » soient faits aux élèves par des professeurs marxistes* »[226]. Cet endoctrinement avait commencé dès 1955, avec des moments particulièrement difficiles, comme lors de la réforme agraire de 1955-1956, ainsi que le raconte Léon Vandermeersch :

> Il arrivait que je trouve ma classe de sixième vide et que le lendemain les élèves me racontent la séance du tribunal populaire à laquelle ils avaient dû assister, tous réquisitionnés pour cela, en lieu et place de la classe de la veille. Ils me racontaient comment les enfants des accusés de collaboration avec les Français assistaient à la condamnation puis à l'exécution immédiate de leurs parents, avant d'être contraints de danser sur leurs tombes.[227]

Comme leurs enseignants, les élèves doivent suivre une formation idéologique. Des « *cours d'actualité* », qui sont des « *leçons d'actualité politique à l'occasion des évènements du jour* » sont organisés régulièrement[228]. Tongas décrit ainsi les cours politiques à Chu-Văn-An :

> Les cours politiques étaient le plus souvent prévus à l'emploi du temps, mais fréquemment aussi lorsqu'un professeur s'apprêtait à prendre sa classe, on le priait brusquement de rester en salle des professeurs ; un cân-bô emmenait ses élèves pour leur expliquer un évènement important qui s'était produit soit en R.D.V.N, soit dans les pays à gouvernement communiste, et en discuter avec eux.[229]

A Albert-Sarraut, l'idéologie fait désormais partie intégrante des programmes, comme le rapporte le Censeur du lycée au Délégué Général Georges-Picot en juillet 1958 :

---

[224] *Oai* est un mot familier qui peut se traduire par « fier ». BÙI QUỐC HƯNG, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[225] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[226] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[227] Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *op. cit.*, p. 114.

[228] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. 2.

[229] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 306.

> L'orientation marxiste de l'enseignement […] est très nette. En sciences, les théories évolutionnistes et transformistes[230] sont « articles de foi ». En histoire, les faits relatifs à la lutte pour l'émancipation des peuples, l'importance de la « Commune », de la « Révolution d'Octobre », l'action des « peuples amis » sont mis en évidence. On distingue avec sympathie le « peuple français » du « gouvernement français » mais on s'abstient à l'intérieur du Lycée de toute critique désobligeante. […] Au sein du lycée, on a traité de la beauté du travail sous toutes ses formes, de l'éducation harmonieuse, de la nécessité du travail et de la discipline, de la responsabilité individuelle vis-à-vis de l'État dans un commentaire du « Règlement intérieur des élèves » publié par le Service de l'Éducation. Certains élèves du lycée (6) ont reçu des récompenses pour leur contribution au développement de la moralité publique ou pour leur ardeur dans le travail manuel d'intérêt national.[231]

Cette vision relativement positive (sur la sympathie envers la France) est contredite par Bonnefon, qui affirme que la propagande anti-française est de rigueur :

> Dans ce Lycée Français s'effectuait une propagande anti-française de tous les instants. Les programmes d'histoire, de littérature, les causeries d'instruction civique, l'histoire des sciences et des progrès humains ignorent tout ce qui est français. Tous les progrès scientifiques sont attribués aux savants des pays socialistes. On reproche à la France ce qu'elle a fait, ce qu'elle n'a pas fait, ce qu'elle n'a pas empêché de faire et ce qu'elle refuse de faire encore, sans compter les récits détaillés des méfaits, fruits de la guerre.[232]

Au début des années 1960, le contrôle idéologique des élèves est rendu encore plus efficace par la réunion que des 3 cycles d'études dans les mêmes locaux : le « *fort encadrement politique prévu pour le cycle III donne le ton à tout le lycée* »[233].

Les élèves d'Albert-Sarraut sont soumis à une autre pression, avec l'arrivée d'une nouvelle génération d'élèves idéologiquement plus sûrs. L'ambiance de l'établissement s'en trouve dégradée : « *Au sein du lycée, les camarades ne se voyaient plus de façon neutre mais avec une arrière-pensée (bourgeois contre populaire)* »[234]. Les élèves, anciens et nouveaux, sont chargés de se surveiller entre eux ou de surveiller les professeurs, pour « *épurer l'ambiance de l'école de bourgeois de Hanoï* » [235].

> Début 1960, beaucoup de nouveaux élèves intègrent le lycée Albert-Sarraut à la fois pour augmenter le nombre d'élèves et pour faire de la surveillance […] Moi-même, j'ai été désignée par la cellule communiste de l'école pour noter fidèlement les cours des professeurs français pour savoir s'ils font de la propagande.[236]

---

[230] En 1958, bien qu'il ait perdu le soutien de Staline, les théories génétiques lamarckistes de Lyssenko font encore partie de la doctrine soviétique alors qu'elles sont depuis longtemps considérées comme pseudo-scientifiques par les chercheurs occidentaux.

[231] *Lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 2.

[232] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *op. cit.*, p. 103.

[233] *Ibid.*, p. 1-2.

[234] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[235] NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[236] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

> Il y avait des « agents de renseignement » communistes. Nous avons su ultérieurement que certains de mes camarades, plus âgés que nous, l'étaient. Par exemple, Hùng « trố », chef d'orchestre de l'école, beau garçon, est devenu justement un commandant de la police[237].

Dans les années 1960, « *on encourageait les élèves du Lycée Albert-Sarraut à l'époque à faire la dénonciation de leurs parents* »[238] :

> La Ligue de la Jeunesse Communiste de la ville de Hanoï organisait des séances de dénonciation des crimes de la classe bourgeoise pour que les élèves puissent raconter les défauts, les crimes commis par leurs parents bourgeois. Même au sein du Lycée Albert-Sarraut, une équipe, déléguée par la Ligue de Hanoï, est chargée de faire ce type de séances réservées aux élèves du lycée [...] Par exemple, ils dénonçaient des tricheries dans les ventes de leurs parents commerçants, ou bien leurs actes de fourberies et leurs manœuvres d'exploitation du peuple.[239]

Les élèves sont amenés à rivaliser en matière d'orthodoxie politique. Il s'agit, littéralement, de rentrer dans le rang :

> A ce moment, il y avait une sorte de concurrence entre élèves du Lycée Albert-Sarraut et les nouveaux élèves par le fait que nous voulions leur montrer notre discipline, alors, à la récréation, nous nous rassemblions plus vite et mieux qu'eux.[240]

Les élèves créent leur cellule communiste au sein du Lycée, ce qui est pratiquement une obligation, car « *il fallait participer activement aux activités de la section pour pouvoir s'inscrire à l'université* »[241]. Chaque école a sa section de la jeunesse communiste : celle d'Albert-Sarraut porte le numéro 25. Ce numéro permet aux élèves d'Albert-Sarraut de dissimuler l'origine « française » de leur lycée aux yeux des élèves d'autres lycées :

> On disait aux autres qu'on venait de l'école 25, car ceux qui ne connaissaient pas le Lycée pouvaient croire que c'est une école d'élèves originaires du Sud regroupés au Nord.[242]
>
> Les élèves font leur section, nommée N°25, que nous utilisons comme une sorte de déguisement pour faire croire que c'est une école d'élèves du Sud[243].

On peut aussi supposer que cette dissimulation permettait d'expliquer certaines des étrangetés de « l'école N°25 », la francophonie étant par exemple plus répandue au Sud qu'au Nord, et les sudistes moins orthodoxes dans leur idéologie.

Ces efforts n'empêchent pas le Lycée Albert-Sarraut de conserver une mauvaise réputation. Le quitter pour une autre école permet d'obtenir un livret scolaire portant le nom d'une école vietnamienne plutôt que le livret d'Albert-Sarraut, comme le racontent plusieurs anciens élèves :

---

[237] ĐỖ HỮU ĐIỀN, LAS, 1958. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[238] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[239] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[240] NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[241] *Ibid.*

[242] *Ibid.*

[243] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

> Vers 61-62, le sentiment anti-français s'est accru, ce qui a eu des conséquences sur les élèves du Lycée Albert-Sarraut. Ils ne se sentaient plus fiers mais souhaitaient finir leurs études le plus vite possible. Par exemple, dans ma promotion, il y avait 48 élèves à l'entrée, à la sortie il n'en restait que 21. En plus, la dernière année, quelques-uns sont partis vers les écoles vietnamiennes pour obtenir à la fin de l'année scolaire un livret scolaire « normal ».[244]

En effet, certaines écoles refusent des élèves d'Albert-Sarraut au vu de leur livret (« *nous avions du mal à nous faire inscrire dans une autre école nationale* »[245]). Les élèves eux-mêmes hésitent à avouer leur provenance (« *parfois devant d'autres écoles on ne voulait pas préciser d'où on venait* »[246]). La stigmatisation atteint même les salles d'examen :

> Nous voulions passer le baccalauréat en vietnamien mais ce n'est pas autorisé. A l'examen, on réserve une salle à part aux élèves du Lycée Albert-Sarraut pour passer les épreuves en français. Des gens curieux nous observent comme si nous étions des phénomènes de foire.[247]

En 1961, le Bureau pédagogique et le Conseil de classes des professeurs responsables présentent en public un rapport moral sur les élèves et le corps enseignant. Pour ce dernier, le rapport conclut « *à la nécessité pour les éducateurs de tendre vers une meilleure conscience socialiste* »[248]. Quant aux élèves, il note avec satisfaction que :

> Les enfants d'anciens milieux bourgeois ont fait preuve d'idéologie progressiste et d'efficacité auprès de leurs familles ainsi qu'une ferme conviction de l'œuvre de réunification nationale. On a relevé 300 cas de « franchise et d'honnêteté ». Cependant, il faudra pousser le sens du travail, de l'ordre, de la discipline et de la camaraderie. Trop de lycéens manquent d'« esprit de lutte », se contentent de notes moyennes.[249]

L'enseignement du français fait l'objet d'un éloge marqué :

> Les résultats obtenus ont été excellents. Dans toutes les classes même les tout petits se sont appliqués à travailler sérieusement et on fait des progrès sensibles. A la fête de fin d'année scolaire, plusieurs chorales ont été chantées en français[250].

Cette appréciation positive de l'enseignement français dans un rapport officiel vietnamien ne doit pas cacher la tendance générale : au début des années 1960, le Lycée Albert-Sarraut n'a plus grand-chose de français. Les tensions franco-vietnamiennes autour du Lycée Albert-Sarraut sont, comme nous allons le voir, permanentes tout au long de la décennie 1955-1965.

---

[244] NGÔ THẾ LONG, LAS, 1965. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[245] NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[246] *Ibid.*

[247] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[248] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Note sur le « Rapport moral » sur le lycée Albert Sarraut*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 29 mai 1961, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[249] *Ibid.*, p. 3.

[250] *Ibid.*

4.5. Une décennie de tensions

Les conceptions des autorités françaises et vietnamiennes au sujet du Lycée Albert-Sarraut divergent profondément : les premières voient Albert-Sarraut comme un lycée français, certes établi en RDVN, mais devant fonctionner comme les autres lycées français à l'étranger. Les secondes considèrent qu'il s'agit d'un lycée vietnamien devant se plier aux transformations qu'elles souhaitent imposer à l'ensemble du système éducatif nord-vietnamien. Ces deux logiques s'affrontent pendant dix ans.

Dès leur arrivée au pouvoir, les autorités de la RDVN cherchent à faire du Lycée Albert-Sarraut un établissement intégralement vietnamien. L'accord d'avril 1955 était resté assez flou sur les programmes et un article prévoyait leur aménagement. Les négociations sur les questions pédagogiques reprennent en janvier 1956[251], dans une ambiance tendue, comme en témoignent à la fois les Français et les Vietnamiens. Phạm Thiều[252], chef de la Délégation vietnamienne à partir du 21 février 1956, écrit dans son rapport :

> Au début de la séance, l'ambiance était plus tendue que celle des séances précédentes. La Délégation française change d'attitude en demandant nos avis à l'avance. Notre Délégation garde une attitude correcte : au départ ferme, puis plus souple, et finalement, après avoir refusé les propositions françaises, nous donnons nos avis. En effet, nos raisonnements sont mieux fondés que ceux des Français. Nos concessions doivent se baser sur nos arguments politiques.[253]

Jacques Bonnefon relate cette ambiance telle qu'elle lui a été rapportée par ses collègues :

> Je tiens seulement à répéter le calme admirable mais aussi la ténacité dont durent faire preuve, tout au long de six mois de négociations, les experts français pour vaincre la suspicion et la susceptibilité de leurs collègues vietnamiens.[254]

Au bout d'un trimestre de cours, les autorités suppriment la classe de philosophie, forçant les élèves qui la suivaient à passer en classe de Sciences Expérimentales ou de Mathématiques Élémentaires[255]. Comme pour l'EFEO, les Nord-Vietnamiens lient tout accord sur Albert-Sarraut à la résolution des questions politiques qui enveniment la relation entre la France et la RDVN. En février 1956, le négociateur français Dubois écrit à Sainteny :

> Nos interlocuteurs vietnamiens ont adopté une attitude d'une extrême et brutale intransigeance, manifestement inspirée par des considérations d'ordre politique […] Leur

[251] Selon les archives nord-vietnamiennes, il y a eu au moins 4 séances de négociations à ce sujet début 1956 : 21 février, 27 février, 2 Mars et 25 Avril.

[252] Chercheur et professeur de littérature, alors vice-directeur de la Direction de l'Enseignement général. Voir la notice biographique de Phạm Thiều dans l'Annexe 5.

[253] PHẠM THIỀU, *Báo cáo về cuộc họp với phái đoàn Pháp phiên thứ ba ngày 27/2/1956 [Rapport sur la 3ème séance de négociations avec la délégation française du 27/2/1956]*, 27 février 1956, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4216.

[254] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *op. cit.*, p. 101.

[255] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

> manœuvre paraissant indiquer qu'ils n'ont d'autre but que de gagner du temps en attendant une modification de la conjoncture actuelle qu'ils espèrent proches, nous n'avons pratiquement pas changé nos positions antérieures. Il semble maintenant assuré que le climat des prochaines réunions et l'issue de nos pourparlers seront conditionnés en grande partie par les décisions politiques que le gouvernement français pourra être amené à prendre à l'égard de la RDVN.[256]

Les manœuvres dilatoires continuent : les Vietnamiens interprètent l'utilisation conjointe du français et du vietnamien prévue par l'accord d'avril 1955 comme ne devant s'appliquer qu'aux (rares) élèves français. En février 1956, sous l'influence de conseillers en éducation soviétiques[257], un nouveau programme d'enseignement vietnamien divisé en 3 cycles est mis en place[258]. Les espoirs français sont déçus, car ce programme ne prévoit pas l'enseignement d'une langue étrangère dans son cycle I, et limite cet enseignement à une seule langue dans les cycles II et III[259]. Tandis que les négociateurs négocient, les autorités vietnamiennes mettent les Français devant le fait accompli en publiant des directives obligeant certains cours à n'être assurés qu'en vietnamien, à commencer par l'histoire-géographie. Les professeurs français d'Albert-Sarraut, dont le nombre atteint alors la vingtaine, sont progressivement mis au chômage technique, leurs cours étant confiés à des enseignants vietnamiens. Ainsi, Léon Vandermeersch, privé de cours de philosophie, part postuler à l'EFEO[260].

En juin 1955, le lycée organise les examens français (Brevet et Baccalauréat). Les épreuves sont annoncées par voie de presse tandis que le lycée reçoit des droits d'examen et organise le jury (dont fait partie Pierre Huard). Les Nord-Vietnamiens contestent la tenue de ces examens, et un rapport du Ministère de l'Éducation donne les arguments suivants :

> Afin de défendre notre souveraineté et notre indépendance, nous nous mobilisons de sorte que les élèves ne passent pas les examens français. Le lycée Albert-Sarraut n'a pas le droit d'organiser les examens et d'attribuer des diplômes. Nous ne l'accepterons qu'à condition que l'école fasse un examen de fin d'année et attribue une attestation d'examen.[261]

Notons ici l'emploi du terme « mobilisation », dont la signification est précise dans le lexique communiste vietnamien, dans un rapport intitulé « *Violation du lycée* » : l'organisation des examens par les Français est présentée comme une action ennemie contre

---

[256] DUBOIS, *Télégramme N° 107/08 adressé à M. Sainteny*, MAE, 23 février 1956, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 00015.

[257] Kim N. B. NINH, *A world transformed*, *op. cit.*, p. 212.

[258] Le cycle I correspond au primaire composé de 4 classes, le cycle II au secondaire du 1er degré composé de 3 classes et le cycle III au secondaire composé de 2 classes. L'ensemble des cycles correspond à 9 années d'études.

[259] DUBOIS, *Télégramme*, MAE, 28 février 1956, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[260] Léon VANDERMEERSCH et Christian BLANCHON, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *op. cit.*, p. 114.

[261] *Báo cáo về việc trường Albert Sarraut vi phạm điều ký kết, tổ chức thi Brevet, Bac I và Bac II [Rapport sur la violation du lycée concernant l'organisation du Brevet et du Baccalauréat I et II]*, 13 juin 1955, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4216.

laquelle le peuple est appelé à se lever. L'examen oral de la 2e partie est annulé, les enseignants français n'ayant pas eu l'autorisation de venir à Hanoï pour l'organiser. Les copies de l'écrit sont envoyées à Saïgon pour la correction[262]. Privés d'oral, les élèves sont aussi privés de diplômes : les autorités nord-vietnamiennes ne veulent pas d'un document portant l'en-tête imprimé du Commissariat Général de France en Indochine, sous prétexte que cela porterait atteinte à la souveraineté du pays. Le proviseur Jean Rehm doit établir à la main des certificats « *sur papier Whatman* » attestant de la réussite à l'écrit, ce qui inquiète les bacheliers qui ne savent pas si ces certificats non officiels seront valables pour entrer à l'université[263]. Le rapport du Ministère vietnamien de l'Education conclut :

> Les élèves et leurs familles, obsédés par l'obtention de diplômes de valeur, souhaitent passer les examens français pour pouvoir soit partir en France faire des études soit trouver un bon emploi. Mais, après que les autorités vietnamiennes aient fait savoir qu'elles n'autoriseraient pas ces examens, la plupart de gens sont déconcertés et se demandent si le Baccalauréat leur permettra d'accéder d'office à l'université.[264]

Après sept mois de négociations, les autorités vietnamiennes proposent des dérogations au programme d'enseignement officiel au titre de la « *situation de faveur* » prévue pour la langue française au lycée Albert-Sarraut[265]. Un avenant est signé le 23 juillet 1956, dont l'article premier scelle la vietnamisation de l'établissement :

> Le programme des études du Lycée Albert-Sarraut est le programme de l'enseignement général défini par les lois et les règlements de la République Démocratique du Viet-Nam, compte-tenu des dispositions particulières concernant l'enseignement et l'usage de la langue française prévues au présent avenant.[266]

On est bien loin du souhait des négociateurs français de septembre 1954, qui indiquaient fermement à leurs homologues vietnamiens qu'« *un lycée français ne pouvait fonctionner qu'avec des professeurs choisis par le Ministère français de l'Éducation Nationale et payés par lui* » et que « *les programmes seront forcément ceux de tous les autres lycées de France et de l'Union française* »[267].

A partir de 1956, la collaboration devient difficile entre Français et Nord-Vietnamiens tant au niveau des autorités qu'au sein de l'établissement. Les autorités regardent d'un mauvais œil certains gestes des Français qu'elles considèrent comme des tentatives pour « *acheter, corrompre les élèves* ». En juin 1956, un rapport indique que lors d'une fête

---

[262] TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

[263] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.* et TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

[264] *Báo cáo về việc trường Albert Sarraut vi phạm điều ký kết, tổ chức thi Brevet, Bac I và Bac II [Rapport sur la violation du lycée concernant l'organisation du Brevet et du Baccalauréat I et II], op. cit.*

[265] DUBOIS, *Télégramme*, *op. cit.*, p. 3.

[266] *Accord entre la France et la R.D.V.N au sujet du Lycée Albert-Sarraut*, MAE, 23 juillet 1956, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[267] François BOURLIÈRE, *Les intentions du Viet Minh en matière culturelle*, *op. cit.*, p. 4.

organisée par la section communiste de la jeunesse du lycée, « *un représentant culturel de la Délégation y est présent sans y être convié* ». Le rapport décrit l'incident suivant :

> Il a apporté une enveloppe de 20.000 dông en disant qu'il s'agissait d'un cadeau de M. Sainteny aux élèves. Comme les élèves ont refusé, il a perdu la face.[268]

Une série d'incidents qui émaillent l'année scolaire 1956-1957 sont interprétés par les Français comme autant de provocations. En septembre 1956, le lendemain de la rentrée des classes, Bonnin, le Directeur français du Petit Lycée est menacé d'expulsion parce que sa conduite est « *critiquée par des parents d'élèves* »[269]. Un matin de fin septembre 1956, la direction de l'enseignement de Hanoï somme la direction du Lycée d'accepter la tenue, dans l'après-midi même, d'une réunion de la Jeunesse du Parti. Les Français acceptent, car « *le même esprit de conciliation qui a présidé jusqu'ici à nos décisions nous a amené à céder à cet ultimatum* »[270]. Durant cette même période, les « *cours d'actualité politique* » servent à plusieurs reprises de « *conférences de propagande anti-française sur la guerre d'Algérie* », ce qui, en plein conflit algérien, irrite profondément les Français[271]. Fin décembre 1956, Sainteny proteste auprès de Phạm Văn Đồng au sujet de cette « *version unilatérale et tendancieuse des évènements du Moyen-Orient* » proposée aux élèves :

> Je me permettrai de souligner qu'il n'a jamais été question au cours des négociations [...] d'ériger cet établissement en tribune du haut de laquelle serait mise en accusation systématique la puissance même qui en assure la responsabilité et la subventionne.[272]

Sainteny envisage la fermeture de l'établissement, mais le secrétaire de la Mission Laïque le presse de poursuivre « *l'expérience* », car il faut aux responsables d'établissements de pays

> fraîchement libérés d'une tutelle […] beaucoup de patience, de souplesse et aussi de courage pour persévérer dans leur action en dépit de l'hostilité du milieu dans lequel ils travaillent.[273]

En avril 1957, les élèves et les enseignants vietnamiens du lycée veulent offrir à un délégué algérien du Front de Libération Nationale de passage à Hanoï un fanion d'honneur portant l'inscription « *Vive l'esprit de lutte héroïque du Peuple Algérien. Le Syndicat de l'Enseignement, l'Association des élèves, les jeunesses Lao Dong du Viet Nam du lycée Albert-Sarraut* »[274]. Cette initiative choque les Français et Sainteny proteste fermement auprès

---

[268] NGUYỄN NGỌC MINH, *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut [Rapport sur le lycée Albert Sarraut]*, *op. cit.*

[269] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. 6. Les Français pensent que la faute du directeur tient en réalité à ses amitiés personnelles avec des Vietnamiens.

[270] *Ibid.*, p. Annexe, p. 5.

[271] *Ibid.*, p. 4.

[272] Jean SAINTENY, *Courrier de Jean Sainteny adressée à Pham Van Dong*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 24 décembre 1956, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24, Fol. 00018-00019.

[273] *Courrier à Jean Sainteny du Secrétaire Général de la Mission Laïque Française*, *op. cit.*, p. 1.

[274] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. Annexe III, p. 2.

des autorités. Il menace de fermer l'établissement et la cérémonie est annulée[275]. Du côté vietnamien, l'incident est perçu comme suit :

> En ce qui concernent les organes communistes implantés dans l'école (Syndicat, Section de la jeunesse), les Français font des histoires et cherchent à interdire certaines activités. Par exemple, en 1957, le dénommé (*tên*) Pol-Simon a arraché le slogan de l'assemblée générale de la Section de la jeunesse communiste, et empêché les élèves et enseignants de soutenir le mouvement de libération en Algérie. Les Français sont haineux face au slogan écrit en anglais « US go home » affiché à l'école.[276]

A nouveau, l'utilisation du mot *tên* devant le nom du proviseur Pol-Simon démontre la vision conflictuelle qu'ont les autorités vietnamiennes de la présence française.

Quelques jours plus tard, un communiqué critiquant le comportement du Censeur est affiché dans les locaux du Lycée par le Comité Exécutif de l'Association des Élèves. Sainteny, Georges-Picot et la Mission Laïque protestent à nouveau contre « *ces intrusions politiques qui constituent autant d'atteintes au respect dû à la dignité de l'enseignement français* ». Ils affirment qu'ils se contenteront de « *simples assurances verbales* » mais ne reçoivent pas de réponse[277]. Les Français tentent ensuite de calmer le jeu en remplaçant le proviseur et le censeur, appelant à la « *dépolitisation* » du Lycée, sans plus de résultats.

Les relations entre élèves et professeurs vietnamiens et les professeurs français deviennent presque impossibles. Comme en témoigne un ancien élève, « *les relations avec les professeurs français sont distantes car les élèves évitent les contacts avec eux et ils comprennent aussi la situation* »[278]. Les professeurs français confirment ces relations quasi-inexistantes. Gérard Tongas :

> Songez que les professeurs vietnamiens du Lycée Albert-Sarraut […] n'ont jamais franchi la porte de [la Délégation française], uniquement par crainte, que jamais ils n'adressent la parole à un collègue français, seul à seul, et que, même devant un témoin vietnamien, ils évitent de le faire, et ce même dans l'enceinte du lycée.[279]

Jacques Bonnefon :

> Les contacts avec les collègues vietnamiens se réduisaient à des échanges de propos courtois dans l'établissement même ou à l'occasion de quelques rares fêtes (comme le « têt », par exemple). Il n'était certainement pas recommandé à la population de frayer avec des occidentaux porteurs d'on ne sait quels germes capitalistes.[280]

---

[275] Selon Gérard Tongas, elle a finalement lieu en dehors du Lycée. Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 304.

[276] *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut năm học 1958-1959 [Rapport sur le lycée Albert Sarraut de l'année scolaire 1958-1959]*, *op. cit.*

[277] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. 4.

[278] NGÔ THẾ LONG, LAS, 1965. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[279] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 204.

[280] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 3. Le lycée en République démocratique du Vietnam », *in* , Paris, ALAS, 2008, p. 107.

Après la dernière série d'incidents de septembre 1957, la Direction des Affaires Politiques Asie-Océanie du MAE écrit à son Ministre :

> Certes le Lycée Albert-Sarraut constitue l'élément essentiel de la présence française au Vietnam du Nord et la justification principale de la survivance de notre Délégation Générale en R.D.V.N. Toutefois, se maintenir à tout prix à Hanoï présenterait plus d'inconvénients que d'avantages, tant pour le prestige de la France auprès des populations asiatiques qu'à l'égard de l'opinion publique française qui comprendrait mal que d'importants crédits continuent à être utilisés pour le fonctionnement d'un établissement scolaire qui devient chaque jour davantage un instrument politique dans les mains des autorités de la R.D.V.N.[281].

Un autre rapport de cette même direction pousse également à la fermeture du Lycée :

> Il est difficile d'accepter que l'emprise de la RDVN s'étende davantage si nous voulons continuer à compter le lycée comme un établissement d'influence culturelle française. Et il serait paradoxal de continuer à dépenser 250 millions par an pour l'entretien d'un lycée qui ne répondrait plus à cette définition et serait au contraire un foyer de propagande anti-française.[282]

Pour les Français, ces incidents démontrent que les autorités nord-vietnamiennes peuvent faire ce qu'elles veulent, sans même se donner la peine de répondre à leurs protestations. Le Lycée Albert-Sarraut ne doit son maintien qu'à son statut de monnaie d'échange pour une possible reconnaissance officielle de la RDVN par la France. Les Français, de leur côté, s'accrochent au Lycée pour ne pas perdre l'alibi officiel de leur présence au Nord.

On peut aussi interpréter les incidents de 1956-1957 comme un reflet des tensions dans l'appareil d'état nord-vietnamien au moment de l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm*. Le Ministère de l'Éducation nationale compte dans ses rangs des personnalités issues des universités françaises telles que le ministre lui-même, Nguyễn Văn Huyên, ancien chercheur de l'EFEO, le philosophe Trần Đức Thảo[283], revenu au Vietnam en 1951 et vice-recteur de l'université ou encore les agrégés Nguy Như Kontum et Hồ Đắc Di. Mais d'autres personnalités au profil plus « révolutionnaire » sont aussi au pouvoir, comme les deux vice-ministres, Nguyễn Khánh Toàn et Hà Huy Giáp, dont l'engagement anticolonialiste puis communiste remonte aux années 1920 et qui sont passés l'un par l'École Staline à Moscou et l'autre par le bagne de Poulo Condore[284]. Pour Tongas, le vrai dirigeant de l'éducation est d'ailleurs le vice-ministre Nguyễn Khánh Toàn plutôt que Nguyễn Văn Huyên, un homme de paille selon lui[285]. Tongas

---

[281] *Note pour le Ministre au sujet du lycée Albert Sarraut à Hanoi*,, MAE, Direction générale des Affaires politiques, Asie-Océanie, 9 octobre 1957, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[282] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. Annexe III, p.6.

[283] Nguyễn Văn Huyên occupera ce poste jusqu'à sa mort en 1975. Trần Đức Thảo, en revanche, sera mis à l'écart en 1958 pour sa participation au mouvement *Nhân Văn-Giai Phẩm*.

[284] *Bulletin de renseignements - L'enseignement en République Démocratique du Vietnam, N°1971/AM/C*, Ambassade de France au Vietnam - Poste des attachés militaires, 14 juin 1957, p. 1‑6, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 21.

[285] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 93.

ne nie d'ailleurs pas la francophilie de Toàn ni sa bonne volonté concernant les relations entre la France et la RDVN, mais il estime que la politique de l'enseignement est en réalité discutée « *dans les moindres détails, par une foule d'individus, capables ou non* »[286].

A partir de 1957, le gouvernement français, via la Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques du MAE, « *se borne à financer le lycée* »[287]. Cette année-là, le personnel enseignant français ne compte plus que quatre instituteurs, quatre licenciés et un professeur sur titres, auquel s'ajoutent le proviseur et deux adjoints (le censeur des études et le directeur des classes primaires). Le reste du personnel est vietnamien. Quatre enseignants demandent leur mutation pour la rentrée suivante. Le Délégué Général par intérim Georges-Picot souhaite le remplacement des deux adjoints : leur compétence n'est pas en cause, mais tous deux ont participé aux pénibles négociations avec les Vietnamiens, qui « *sont des interlocuteurs usants* », et cela pourrait leur rendre la tâche plus difficile[288].

Les cours du Lycée Albert-Sarraut sont désormais dispensés majoritairement en vietnamien par des professeurs vietnamiens selon un programme vietnamien « *où les conceptions philosophiques et politiques du régime se donnent libre cours* ». Le français est enseigné en tant que langue étrangère « *sur le même pied que le russe, le chinois ou l'anglais* »[289]. Il reste obligatoire dans le cycle I, de 3 à 5 heures par semaine selon la classe, soit « *le minimum que la Mission Laïque Française jugeait indispensable pour un enseignement convenable* »[290]. Dans les cycles II et III, le français est enseigné 5 heures par semaine, soit le maximum prévu pour l'enseignement d'une langue étrangère. Les mathématiques sont dispensées en français à raison de 6 heures par semaine. Une heure est consacrée à l'enseignement du « *vocabulaire vietnamien des sciences mathématiques* ». Les élèves peuvent choisir entre français et vietnamien lors des épreuves de mathématiques du Baccalauréat[291].

Dans une note interne, le Vice-ministre de l'Éducation Nguyễn Khánh Toàn donne son opinion personnelle, assez pragmatique, sur les différentes raisons pour lesquelles les autorités vietnamiennes autorisent encore le français à Albert-Sarraut :

> Dans le Secondaire, il est possible d'enseigner les mathématiques et la physique en français puisque ces deux matières ne sont pas dissociables. Par ailleurs, les enseignants de ces matières sont français. Si nous obligeons que ces enseignements se fassent en vietnamien, nous devrons soit nous fournir des enseignants vietnamiens, ce qui n'est pas faisable en ce

[286] *Ibid.*

[287] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. 2.

[288] Jean-Baptiste GEORGES-PICOT, *A.s. Recrutement du personnel français du Lycée Albert Sarraut pour l'année scolaire 1957-1958, N°470/Cult*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, mai 1957, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

[289] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. 2.

[290] *Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[291] *Accord entre la France et la R.D.V.N au sujet du Lycée Albert-Sarraut*, *op. cit.*, p. 3.

> moment, soit ces enseignants français seront obligés de rentrer en France, ce qui les met dans une situation embarrassante. […] A l'heure actuelle, notre université de langues étrangères ne dispose pas encore de classes en français. Plus tard, nous puiserons dans le tas des élèves sortis du lycée Albert-Sarraut ayant appris le français.[292]

Nous traduisons ici par « tas » le mot « *đám* », un classificateur désignant souvent les objets ou les animaux. On pourrait aussi traduire par « troupeau ». Le mépris vietnamien pour le lycée est une nouvelle fois évident.

Au total, un tiers des horaires du secondaire se déroulent en français[293]. Les traductions des versions et des thèmes sont assurées par un instituteur local, le personnel français ignorant le vietnamien[294]. « *L'expérience unique* » du « *seul établissement d'enseignement entretenu par une puissance de l'Ouest en pays communiste* »[295] commence à tourner court. Les manœuvres des autorités vietnamiennes mettent les nerfs des Français à rude épreuve. Ces derniers ont l'impression que les autorités cherchent des arguments afin d'affaiblir Albert-Sarraut, pour décourager les parents et les détourner du lycée[296].

L'année 1958 marque un tournant, que l'on peut lier à la reprise en main idéologique généralisée qui touche alors les milieux culturels et éducatifs et qui met fin au semblant de liberté dont ces milieux jouissaient dans les premières années du régime. En juillet 1958, le Censeur français décrit pourtant la situation comme étant « *en voie constante d'amélioration* ». Les « *professeurs français sont estimés et aimés* », dit-il. Les cadres des organisations syndicales ou de jeunesse ont avec la direction du lycée une conférence hebdomadaire « *d'où toute politique est bannie* »[297] pour discuter des questions pédagogiques et disciplinaires. Les relations sont bonnes. Le Censeur se veut optimiste et évoque même l'idée d'attribuer des bourses « *à des sujets d'élites* » pour continuer leurs études supérieures en France tout en indiquant que cela poserait des problèmes politiques[298]. A ce moment, la Délégation Générale croit encore à l'utilité du Lycée et justifie une demande de crédits d'équipement de 25-30 millions de francs de la façon suivante :

> Son maintien est important, mais son efficacité sera en fonction de sa vie active, de son équipement, de ses progrès. S'il est à l'avant-garde, s'il peut être cité comme exemple, s'il est le « premier » des établissements de Hanoï, son prestige rétablira la prééminence de notre culture en République Démocratique du Vietnam, pays auquel nous lient des années d'histoire qui, malgré tout, ont créé des affinités et qui est une porte ouverte sur le monde nouveau. Il me semble logique d'affirmer que le Lycée Albert-Sarraut – à son échelon – représente actuellement, dans « l'Extrême Orient de l'au-delà du rideau » la première

[292] NGUYỄN KHÁNH TOÀN, *Ý kiến riêng của Thứ trưởng [Opinions personnelles du Vice-Ministre]*, *op. cit.*

[293] DUBOIS, *Télégramme*, *op. cit.*, p. 3.

[294] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Rapport d'activité 1961*, *op. cit.*, p. 2.

[295] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, *op. cit.*, p. 1.

[296] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *op. cit.*, p. 102.

[297] Le souligné est dans le texte original.

[298] *Lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 1.

> chance de la France, pour une pénétration des esprits et des cœurs, par des contacts culturels, techniques et humains qu'il tente d'établir.[299]

Cet optimisme est vite refroidi. A la rentrée 1958, une sélection sur les examens d'entrée du cycle III est mise en œuvre et les élèves divisés en trois groupes de niveau. Seuls les élèves moyens sont autorisés à rester : les plus mauvais sont renvoyés dans leurs familles tandis que les bons éléments sont retirés du Lycée et envoyés dans d'autres écoles de Hanoï[300], ce qui a pour effet d'« *écrémer les meilleurs élèves au profit des établissements publics vietnamiens* »[301]. Les autorités de la RDVN instituent une carte scolaire obligeant les parents à envoyer leurs enfants dans une école de proximité, une mesure qui selon les Français mettrait Albert-Sarraut « *au niveau d'une école secondaire de quartier* », d'autant plus que le lycée se verrait obligé d'accueillir des élèves ne connaissant pratiquement pas le français. La Délégation Générale parvient à écarter en partie cette dernière menace. La carte scolaire est assouplie et un examen probatoire de langue française est institué pour les nouveaux élèves.

A partir de novembre 1958, le fonctionnement du lycée dépend plus que nominalement du Proviseur français. C'est un Censeur vietnamien, en charge d'un Syndicat des Éducateurs qui s'occupe du recrutement des élèves – voire de leur expulsion –, du choix des professeurs et du personnel, de l'emploi du temps, du contact avec les parents et du contrôle des entrées et des sorties[302]. Les Français n'ont plus leur mot à dire sur les programmes. Les décisions sont prises après des réunions entre la Commission et le Ministère de l'Éducation, comme en témoigne le professeur Võ Phi Hồng :

> Les missions de cette Commission sont de définir les contenus d'enseignement en littérature, en histoire, en géographie – bien sûr celles du Viet Nam –, de mettre au point le programme général pour l'adapter aux examens vietnamiens, et d'organiser des activités parascolaires. Le proviseur ne joue aucun rôle dans cette commission. M. Hoàng Quốc Hải, le censeur, rapporte au proviseur français les contenus de nos réunions, souvent en ma présence. Mais ceci reste formel car les Français ont compris clairement qu'ils devraient suivre le programme vietnamien.[303]

En 1959, un rapport de la Section Communiste du Ministère de la Police accuse à nouveau les enseignants français de mauvais comportements, et notamment d'une trop grande familiarité avec les élèves et leurs collègues vietnamiens :

> Les enseignants français fréquentent les parents d'élèves ou les mauvais éléments de la société. Ils transfèrent aux anciens fonctionnaires leurs salaires de retraite[304], invitent nos

[299] *Ibid.*, p. 6.

[300] Gérard TONGAS, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, *op. cit.*, p. 192.

[301] *Note pour M. Seydoux a/s Lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 2.

[302] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *op. cit.*, p. 102‑103. Voir aussi *Bilan du lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 2.

[303] VÕ PHI HỒNG, Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[304] Les enseignants vietnamiens à la retraite peuvent ainsi toucher leur pension versée en France grâce à leurs collègues français en activité à Albert-Sarraut.

> élèves et nos cadres à des soirées dansantes, leur achètent ou leur offrent des objets venant de France. Ces trafics étaient publics et réguliers il y a quelques années, mais, depuis que nous y faisons attention, ils le font plus discrètement. […] L'école stipendie ses élèves en leur donnant des bourses. Pour profiter d'eux, elle crée des organisations légales comme des clubs de chorale, de jeux d'échec, de marionnettes, de sport… Elle choisit aussi des élèves fidèles pour en faire « *le système Major* »[305] qui est censé rapporter les évènements directement à la direction française. Nous l'avons dissout peu à peu en le remplaçant par les groupes gérés par la Section de la jeunesse communiste.[306]

Même la bibliothèque de l'école n'est pas « saine ».

> La bibliothèque de l'école expose plusieurs publications réactionnaires comme *Le monde, Express, temps modernes, Revue des Deux mondes, De zéros à l'infini, la 25e heure, J'ai choisi la liberté, J'ai choisi la vérité* de Krachenkow [sic][307]. Sachant que nous nous y intéressons, les Français ont créé une commission d'épuration de la bibliothèque pour les cacher. Dans les couloirs, ils affichent encore les infos de l'AFP, BBC et UPI relatant les actualités du Sud-Vietnam et des images propageant le mode de vie fastueuse de la France.[308]

Il est étonnant de constater que la bibliothèque d'Albert-Sarraut contient encore en 1959 plusieurs ouvrages de critiques majeurs du système communiste comme Koestler et Kravtchenko, signe peut-être que le contrôle politique du lycée était jusqu'à présent assez relâché en dépit de la présence de *cán bộ* et d'informateurs.

Ce rapport est très explicite sur certaines motivations sous-jacentes des autorités vietnamiennes. Pour elles, l'activité culturelle française masque en réalité une activité d'espionnage :

> Depuis que nous avons délégué à nos cadres la direction des mouvements et des enseignements, l'idéologie politique des enseignants et des personnels vietnamiens s'est améliorée mais les enseignants français et leurs alliés vietnamiens s'activent de façon plus discrète et sophistiquée. […] Nous constatons que les impérialistes colonialistes français exercent une activité d'espionnage au nom de la culture et de l'éducation. On pourrait dire que le lycée Albert-Sarraut avant 1957 était anti-propagande, agent provocateur de guerre psychologique, officine de trafics, lieu de débauche.[309]

---

[305] En vietnamien *hệ thống Major*. La signification de ce terme est obscure. Dans certains établissements (plutôt dans les grandes écoles que dans les lycées), le *major* désigne le meilleur élève. On peut aussi supposer que « major » est une déformation de « mouchard ».

[306] *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut năm học 1958-1959 [Rapport sur le lycée Albert Sarraut de l'année scolaire 1958-1959]*, *op. cit.*

[307] Les « *publications réactionnaires* » sont : le quotidien *Le Monde*, le magazine *L'Express*, la revue *Les Temps modernes*, du pourtant sympathisant Jean-Paul Sartre (qui consacre en octobre 1953 un numéro à la Guerre d'Indochine), *La Revue des deux Mondes, Le Zéro et l'Infini*, roman d'Alfred Koestler (1941) critique du stalinisme, *J'ai choisi la liberté* et *J'ai choisi la justice*, autobiographie du dissident russe ukrainien Victor Kravtchenko (1946 et 1950) et *La Vingt-cinquième Heure*, roman sur la condition humaine en temps de guerre du poète roumain Virgil Gheorghiu (1949).

[308] *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut năm học 1958-1959 [Rapport sur le lycée Albert Sarraut de l'année scolaire 1958-1959]*, *op. cit.*

[309] *Ibid.*

On voit ici que les termes assez violents utilisés ici n'ont rien à voir avec un quelconque souci culturel. Pour certaines autorités vietnamiennes, c'est bien la guerre contre l'impérialisme occidental qui se joue dans l'enceinte d'Albert-Sarraut.

La reprise en main idéologique de la fin des années 1950 entraîne le déclin du lycée. En 1959, la fonte des effectifs en cours de scolarité est très importante, passant de 6 classes de 6ème de 40 élèves à une seule classe terminale dont l'effectif oscille entre 20 et 45 élèves[310]. En 1960, les Vietnamiens imposent que l'épreuve de mathématiques du baccalauréat se passe en vietnamien, contrairement à l'avenant de juillet 1956, qui prévoyait le choix de la langue. 17 des 20 élèves présentés par le Lycée Albert-Sarraut sont éliminés avec un 2 en mathématiques en dépit de leur bon niveau : l'enseignement de mathématiques à Albert-Sarraut a dès lors lieu en vietnamien. Cette même année, les autorités reprennent les locaux, obligeant le lycée à déménager dans un autre bâtiment, avec des classes à mi-temps, le matin pour les classes secondaires, l'après-midi pour les classes primaires, ce qui entraîne une nouvelle réduction des programmes au détriment de l'enseignement du français[311]. Début août 1960, les autorités de Hanoï produisent un rapport très ferme sur les conditions de la poursuite de l'établissement, en avançant une nouvelle fois l'accusation d'espionnage :

> Laisser exister l'école sous deux conditions : 1) Ne pas la laisser devenir un dispositif servant d'espionnage 2) Limiter l'influence culturelle et éducative de la France et la transformer en une école vietnamienne[312]

Le rapport détaille les mesures concrètes que les autorités doivent prendre, à chaque niveau (service, section, ministère) vis-à-vis des élèves, des enseignants et de la direction française du lycée.

> Retirer systématiquement de l'école les mauvais éléments, qu'il s'agisse de Français ou d'enseignants et de personnels vietnamiens. Cette année, nous n'accordons plus de visa d'entrée à Rhrentrant [sic], Vatinet et Marchand, le trio très proche de la bande de la Délégation générale.[313]
>
> Réduire le nombre de classes et d'élèves, notamment au cycle I et les premières classes de chaque cycle […] à savoir que chaque année scolaire, on retire environ 150 élèves et 4 classes. Le nombre final sera de 21 classes avec 630 élèves (au lieu de 1133 élèves pour 1960).
>
> Ne délivrer de visa d'entrée qu'à un nombre de Français strictement nécessaires. Il s'agit donc de 8 enseignants français dont 6 de français et 2 de mathématiques et de 3 personnes de la direction de l'école (proviseur, proviseur adjoint et intendant). Parallèlement à la

[310] *Note pour M. Seydoux a/s Lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 1.

[311] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *op. cit.*, p. 102‑103.

[312] NGUYỄN ĐÌNH DỤ, *Chủ trương đối với trường Albert Sarraut [Directives à appliquer au Lycée Albert-Sarraut]*, Section communiste des Services de l'Education de Hanoi, 3 août 1960, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 426.

[313] Le proviseur Ehrentrant et ses adjoints. Noter une nouvelle fois le ton méprisant utilisé à l'égard des Français dans ce rapport officiel. Nous traduisons ici le mot vietnamien « *bọn* » par « bande ».

> question du visa, il faudra une coordination entre plusieurs services : la préfecture de police, la Douane et le Service de l'Éducation de la ville de Hanoï.
>
> Renforcer la direction vietnamienne : le Service de l'Éducation préparera suffisamment les cadres dirigeants (enseignement, syndicat, jeunesse) pour renforcer la qualité de la cellule. Il sera souhaitable que le Ministère de la Police puisse disposer à l'école l'un de ses cadres en qualité d'enseignant de la politique…[314]

A Paris, le refus de visa opposé au proviseur Ehrentrant et à ses adjoints repose la question de la fermeture du lycée. Fin août 1960, une réunion convie les responsables du MAE en charge du dossier et le Directeur de la Mission Laïque Marcel Fort. Roger Seydoux, le Directeur général des Affaires Culturelles et Techniques au MAE, est partisan de ne pas rouvrir le Lycée à la rentrée prochaine car « *nous sommes arrivés à la limite des concessions possibles* ». Il « *est devenu, du point de vue culturel, une mauvaise affaire* »[315]. Étienne Manac'h, Directeur des Affaires Politiques Asie-Océanie, estime en revanche nécessaire le maintien du « *paravent culturel* » que représente le Lycée Albert-Sarraut. Comme la Délégation, « *officiellement, ne doit pas avoir de caractère politique* »[316] et que sa mission économique est devenue négligeable, seul le Lycée permet de continuer à justifier son existence aux yeux des Vietnamiens du Sud.

> Le maintien d'une délégation à Hanoï conserve actuellement un intérêt politique manifeste, en raison, notamment, de la fluidité de la situation du Sud Viet Nam, où les assises du régime de M. Diem sont sérieusement menacées. Il n'est pas impossible que, d'ici avril 1961, date des élections présidentielles dans ce pays, surgissent des événements nouveaux susceptibles de poser à nouveau le problème de la « réunification », thème invariable de la propagande de Hanoï[317].

Finalement, Seydoux se range à l'avis de la Direction Asie-Océanie. La fermeture est différée de six mois à un an et le Délégué Général par intérim Albert Chambon est invité de continuer à négocier avec la RDVN[318].

En septembre 1962, l'administration vietnamienne fait savoir au Proviseur Malleville que l'enseignement d'une langue étrangère – et donc du français – dans le cycle I est supprimée pour « *ne pas fatiguer les écoliers* ». Le Délégué Général par intérim Boissière proteste vivement et menace de fermer le Lycée tandis que Malleville met en avant les bienfaits de la « *méthode audio-orale, qui loin de fatiguer les élèves, leur procure au contraire une détente* »[319]. La Délégation obtient gain de cause mais le nombre d'heures de

---

[314] NGUYỄN ĐÌNH DỤ, *Chủ trương đối với trường Albert Sarraut [Directives à appliquer au Lycée Albert-Sarraut]*, *op. cit.*

[315] *Note sur le lycée français de Hanoi*, MAE, Direction Asie-Océanie, CLV, Août 1960, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

[316] *Ibid.*, p. 3. Le soulignement est dans le texte original.

[317] *Ibid.*

[318] *Note sur le lycée français de Hanoi*, *op. cit.*

[319] Jean-François de la BOISSIÈRE, *L'enseignement du français au lycée Albert Sarraut*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 2 octobre 1962, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 00358-00362.

français en cycle I est finalement réduit à 1-2 heures par semaine[320]. Un témoin confirme qu'en 1962 « *il y avait un mouvement au Lycée Albert-Sarraut dirigé par les autorités visant à réprouver l'enseignement du français* »[321].

En mai 1964, les Français reconnaissent que l'enseignement du français est une surcharge pour des élèves qui ne sont pas volontaires. Albert-Sarraut est désormais le seul lycée où est enseigné le français, les autres établissements enseignant le russe et le chinois[322]. Ses élèves sont marginalisés, obligés d'apprendre la langue d'un pays que la propagande définit comme un ennemi :

> Le ton général de la vie civique vietnamienne malgré les déclarations officielles à l'occasion du passage de telle ou telle personnalité implique encore que la France et tout ce qui la représente toujours rangée dans le camp des ennemis du Viet Nam du Nord.[323]

Les élèves apprennent mal la langue française car le « *domaine du français s'arrête pour eux à la porte de la classe* »[324]. Les autorités françaises sont critiques vis-à-vis des professeurs vietnamiens, qu'elles décrivent comme « *particulièrement médiocres* »[325].

> [Les élèves] ne trouvent même pas dans l'établissement le soutien des professeurs vietnamiens dont l'action ou la force d'inertie à toutes les tentatives de la direction française pour élargir le domaine de la pratique du français dans l'ensemble de la vie intérieure du Lycée a provoqué leur échec.[326]

En conséquence, le niveau de français des élèves reste faible. D'après la Mission Laïque, « *le niveau atteint dans la classe terminale se situerait entre celui des classes de seconde et de première françaises* ». Les élèves sont eux-mêmes conscients de ce bas niveau et vivent mal cette situation, comme le rapporte un ancien élève :

> Les générations d'élèves de 55 à 65 sont les moins brillantes en français, et nous avons mauvaise réputation : celle d'être un élève de l'école française qui parle très mal français. […] [Les professeurs] sont découragés, nous apprenons le français avec négligence, ce qui est vraiment regrettable. Non motivés, nous ne sommes pas capables de bien lire en français, de maîtriser une dissertation. Je me rappelle qu'un professeur vietnamien nous a dit : « *Vous devriez parler français à haute voix pour que les autres entendent et que vous vous entendiez vous-mêmes. Parlez-le fort sans peur d'être considéré comme un traître !* »[327]

Les candidats du lycée aux examens vietnamiens sont désavantagés par rapport aux autres élèves, car ils doivent composer dans une langue française qu'ils ne maîtrisent pas

---

[320] Jacques BONNEFON, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *op. cit.*, p. 102‑103.

[321] NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[322] *Questionnaire en vue du rapport d'activité 1962*, *op. cit.*, p. 3.

[323] *Bilan du lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 1.

[324] *Ibid.*

[325] *Note pour M. Seydoux a/s Lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 1.

[326] *Bilan du lycée Albert Sarraut*, *op. cit.*, p. 1.

[327] NGÔ THẾ LONG, LAS, 1965. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

bien[328]. Les quelques heures consacrées au français permettent aux élèves d'acquérir les « *notions suffisantes* » de la langue mais pas d'assimiler réellement la culture française : « *ils échappent à l'influence de nos professeurs sous l'action d'une propagande à laquelle un régime totalitaire ne saurait se soustraire* »[329].

Le constat est fait que le Lycée Albert-Sarraut est devenu un « *bon lycée vietnamien où l'on enseigne mal* […] *la langue française comme une langue étrangère* » et que les espoirs mis dans le Lycée en tant que « *prélude à une entente plus vaste entre la France et le Vietnam* » n'ont pas porté leurs fruits[330]. Chaque élève coûte encore 75.000 anciens francs à l'État français[331]. Un membre de la Délégation Générale[332] rédige par avance l'épitaphe du Lycée :

> La compréhension mutuelle n'a pas fait un pas et l'indifférence qui semble avoir succédé à l'hostilité à notre égard apparait comme une pire ennemie de notre culture que la haine […] En résumé, en dehors de la notion assez abstraite et vide contenue dans cet idéal "tenir" comme on se le répète depuis plusieurs années, on peut affirmer qu'aucun des deux espoirs exprimés au contrat : compréhension mutuelle facilitée; échanges culturels développés, ne s'est vérifiée. Au contraire, le point 2 s'était sans doute dégradé pour en arriver à un niveau incroyablement bas, cela a mené de plus en plus à une situation dangereuse dans laquelle tout enseignant véritable et tout éducateur et administrateur sérieux qui serait envoyé au Lycée A. SARRAUT en son état actuel sera dans l'impossibilité de remplir sa tâche.
>
> On peut affirmer que la coopération culturelle dans la formule lycée s'est révélée inefficace et il ne serait pas exagéré de dire qu'elle est même devenue dangereuse en R.D.V.N. ne pouvant mener qu'à une incompréhension accrue.
>
> Si l'on estime qu'une forme quelconque de coopération culturelle doit être maintenue malgré tout, il faut plutôt songer à une simple assistance technique sans s'exposer aux vexations et aux pertes de prestige sans compensation d'efficacité aucune qu'entraîne la formule d'un établissement mixte sous administration française directe.
>
> Le fait que les vietnamiens du Nord n'aient rétabli après dix ans l'enseignement de la langue française dans aucun établissement secondaire indique de toutes façons qu'ils ne sont pas persuadés de l'intérêt qu'ils y auraient. Y-a-t-il lieu d'être plus pressé qu'eux et d'apparaître toujours comme des gens qui supplient qu'on les aime ?[333]

Le dernier bâtiment utilisé par le lycée ne porte plus l'inscription « Lycée Albert-Sarraut » sur son portail. Le panneau que chaque école de Hanoï utilise pour afficher son nom et son degré d'études est resté vierge :

---

[328] *Note pour M. Seydoux a/s Lycée Albert Sarraut, op. cit.*, p. 1.

[329] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5, op. cit.*, p. 3.

[330] *Bilan du lycée Albert Sarraut, op. cit.*

[331] Jean-François de la BOISSIÈRE, *Rapport d'activité 1961, op. cit.*, p. 3.

[332] Peut-être le Délégué lui-même Jacques de Buzon.

[333] *Bilan du lycée Albert Sarraut, op. cit.*, p. 2.

> Notre lycée est un lycée dont l'homme de la rue doit ignorer l'existence, c'est un lycée clandestin[334].

Et pourtant les Français s'accrochent encore… Le 16 octobre 1964, le Délégué Général par intérim Jacques de Buzon écrit au Ministère des Affaires étrangères de la RDVN. Après avoir récapitulé les différents motifs d'insatisfaction – reprise des locaux du cycle I par la RDVN, disparition du français comme langue véhiculaire et réduction de l'enseignement du français – de Buzon conclut :

> Dans ces conditions, il ne parait pas possible aux autorités françaises de demander le renouvellement d'un contrat dont la forme ne correspond plus aux réalités.[335]

Mais, « *toujours désireuses d'apporter aux autorités vietnamiennes une contribution efficace à l'enseignement du français* », les autorités françaises font une série de propositions : rétablissement de l'enseignement français selon les clauses de 1955 et 1956, respect de la liberté de recrutement de personnel vietnamien, prise en charge des personnels enseignants vietnamiens par la RDVN et maintien à Albert-Sarraut des élèves qui y ont entamé l'étude du français. De Buzon émet aussi l'idée de la création à Albert-Sarraut d'une « section normale » destinées aux étudiants se destinant à l'enseignement du français, ainsi que la mise en place de cabines audiovisuelles pour l'enseignement du français aux élèves et aux étudiants de la section normale. Enfin, les Français souhaitent apporter leur aide à la section de français de l'Institut Pédagogique Supérieur de Hanoï en y détachant un professeur et en fournissant des ouvrages.

Ces propositions restent lettre morte. Finalement, le 28 avril 1965, le Ministère de l'Éducation envoie à la Mission Laïque une missive brève où, après avoir affirmé qu'« *au cours des dix années écoulées* […] *la partie vietnamienne a tout mis en œuvre pour surmonter les difficultés* », il met un point final à l'expérience d'un lycée français en République Démocratique du Viet-Nam.

> A la date du 7 avril 1965, le dit contrat est venu à son expiration. Et, dans la situation actuelle, il n'est pas dans l'intention du Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam de procéder à son renouvellement. En conséquence, le Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam saurait gré à la Mission laïque Française de bien vouloir mandater un plénipotentiaire […] afin de régler les questions concrètes résultant de la cessation du fonctionnement du Lycée Albert-Sarraut à la date de l'expiration de son contrat.[336]

Si la « *situation actuelle* » n'est pas explicitée dans ce courrier, c'est le risque lié à la guerre qui est évoqué par les autorités vietnamiennes, selon le diplomate François de Quirielle[337]. On peut remarquer que l'expiration du contrat coïncide avec le début de

[334] *Ibid.*, p. 4.

[335] Jacques DE BUZON, *Courrier rédigé adressé au Ministère des Affaires étrangères*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 16 octobre 1964, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4216.

[336] *Courrier du Ministère de l'Education adressé à la Mission Laïque Française*, Ministère de l'Education de la RDVN, 28 avril 1965, ANVN Centre N° 3, Fonds du Ministère de l'Education, Dossier N° 4216.

[337] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines*, *op. cit.*, p. 33.

l'escalade militaire américaine, et notamment avec la première campagne de bombardements (Operation *Rolling Thunder*, 2 mars 1965) et le débarquement du premier contingent de Marines (8 mars). Sans autre choix possible, les Français se retirent définitivement de l'établissement, signifiant la fin de la présence culturelle de la France au Vietnam du Nord. La nature « française » du lycée n'est alors plus qu'une fiction consistant en quelques heures de langue française comprimées entre des journées entières consacrées à la science marxiste-léniniste et aux cours de politique.

Plus d'un demi-siècle plus tard, un ancien élève déplore que ce qui aurait pu être une transition pacifique a finalement tourné à une confrontation entre un vaincu (la France) et un vainqueur (la RDVN) :

> L'existence de cette école après 1954 dans le Nord Viet-Nam correspond d'une certaine façon à l'expression « les armes se retirent, la culture reste », mais en réalité, dans ce contexte politique, c'était plutôt « le vaincu enseigne au vainqueur ».[338]

Le professeur Võ Phi Hồng conclut pour sa part :

> C'était compliqué car les relations entre les deux pays sont en phase de sortie de guerre. […] Nous étions les uns et les autres dans une situation à la fois de coopération et de rivalité.[339]

4.6. Après le lycée, le destin douloureux des élèves d'Albert-Sarraut

Remarque préliminaire : les anciens élèves cités dans ce chapitre ont souhaité que leurs témoignages soient anonymes, la révélation de leur passé ou leurs opinions pouvant encore aujourd'hui leur causer des soucis dans leur entourage familial ou professionnel. Ils seront donc identifiés par des lettres (Témoin A à Témoin L). Tous sont sortis du Lycée Albert-Sarraut après 1955 et vivent toujours au Vietnam, où nous les avons interviewés.

Pendant dix ans, une poignée d'instituteurs et de professeurs français et vietnamiens ont tenu entrouverte une petite porte entre deux blocs figés par la Guerre froide, permettant à quelques milliers d'enfants et d'adolescents de quitter, le temps d'une leçon de français, la rigoureuse et très idéologique République Démocratique du Vietnam du Nord. Mais la suite se révèle difficile pour ces élèves. Dans un pays qui se radicalise idéologiquement, ils vont payer au prix fort le fait d'être d'origine bourgeoise et d'avoir été scolarisés dans un établissement tenu par l'ancien ennemi.

En effet, si, durant la guerre, le Việt Minh se veut rassembleur en incluant « *les paysans, les ouvriers, la petite bourgeoisie, la bourgeoisie nationale et des personnalités patriotiques appartenant à la classe des propriétaires* »[340], il met aussi en place une société où le rôle de chacun est considéré comme prédéterminé par la classe sociale à laquelle il appartient. Ces classes, qui remplacent au Vietnam les conceptualisations sociales

[338] NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[339] VÕ PHI HỒNG, Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[340] TRƯỜNG CHINH, *Cách mạng Tháng Tám [La Révolution d'Août]*, Hà Nội, Nxb. Sự thật, 1946.

traditionnelles (telles que le mandarinat), sont définies selon des considérations politiques et économiques[341]. Les classes ouvrières et paysannes sont portées au pinacle, tandis que les classes « exploitantes », propriétaires terriens et grands capitalistes, sont désormais honnies. Cette nouvelle typologie est progressivement explicitée pour la rendre opérationnelle dans un cadre étatique. En mars 1953, une *Liste des classes sociales* déterminée par le Gouvernement est publiée. Destinée à faciliter le travail des cadres lors de la réforme agraire, elle adopte pour les paysans la classification chinoise : salariés agricoles (cố nông), paysans pauvres (bần nông), paysans moyens (trung nông), paysans riches (phú nông) et propriétaires terriens (địa chủ)[342]. Les groupes sociaux non paysans sont plus difficiles à classer. La liste de 1953 repousse l'idée d'une classe « intellectuelle », du fait que nombre d'intellectuels dans la Résistance sont aussi des propriétaires terriens : ils sont désignés alors sous le terme de « personnalités progressistes »[343]. La petite bourgeoisie (tiểu tư sản) et les capitalistes (tư bản) sont définis avec des contours assez flous[344]. Pendant la réforme agraire, l'application brutale de cette classification se révèle désastreuse quand des milliers de paysans « surclassés » comme riches ou propriétaires terriens – par excès de zèle ou en raison de querelles locales – sont réduits à la misère ou exécutés[345]. En 1953, les établissements scolaires en zone Việt Minh ne sont pas épargnés par la ferveur purificatrice révolutionnaire : des « sessions de lutte » sont organisées durant lesquelles des élèves sont dénoncés comme traîtres et parfois battus pour leur appartenance à la classe des propriétaires[346].

A partir de 1955, l'appartenance de classe (*thành phần giai cấp*) devient un composant fondamental de l'identité de chaque citoyen de la RDVN. L'appartenance de chacun est indiquée à vie sur le curriculum vitae (*lý lịch*) obligatoire, qui renseigne aussi sur les classes des collatéraux et des conjoints[347]. Elle se transmet aux générations suivantes. L'origine de classe est utilisée à de nombreuses fins, y compris les plus quotidiennes : ainsi, elle peut déterminer les quantités de biens de consommation courante qu'une famille peut se procurer dans les magasins d'état, une famille « ouvrière » ou « paysanne » étant plus avantagée qu'une famille « intellectuelle », elle-même mieux dotée qu'une famille « commerçante »[348]. Les personnes issues de familles de « bonnes » classes (ouvriers, petits paysans) se voient promues plus facilement, notamment si elles peuvent entrer au Parti. En revanche, les héritiers

[341] Les effets à long terme de ces classifications ont été étudiés récemment par des anthropologues qui ont recueilli les récits de vie de personnes ayant vécu ces évènements. On citera notamment les travaux de Monique Selim (sur des travailleurs d'une usine de confection près de Hanoï), de Shaun Kingsley Malarney (sur l'effet de la réforme agraire dans le village de Thịnh Liệt) et de Susan Bayly (sur des intellectuels nord-vietnamiens).

[342] Pierre BROCHEUX, *Histoire du Viêt Nam contemporain*, *op. cit.*, p. 160.

[343] NHU PHONG, « Intellectuals, Writers and Artists », *op. cit.*, p. 54.

[344] David W. P. ELLIOTT, *The Vietnamese War: Revolution and Social Change in the Mekong Delta, 1930-1975*, New York, M.E. Sharpe, 2003, p. 459.

[345] Pierre BROCHEUX, *Histoire du Viêt Nam contemporain*, *op. cit.*, p. 160.

[346] Kim N. B. NINH, *A world transformed*, *op. cit.*, p. 104‑105.

[347] Monique SELIM, *Pouvoirs et marchés au Vietnam*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 31.

[348] Susan BAYLY, *Asian Voices in a Post-Colonial Age*, *op. cit.*, p. 79.

des « mauvaises » classes (« bourgeois », « capitalistes ») sont ostracisés : ils se voient limités dans les études, dans leur accès à l'emploi, dans leurs promotions, voire même dans leurs perspectives de mariage[349]. Ils ne peuvent échapper à leur condition présente qu'en faisant des sacrifices personnels coûteux : engagement dans l'armée, rupture avec leur famille, dénonciations, accomplissement de tâches ingrates sans rapport avec leur formation ou leurs capacités[350]. Quels que soient ses accomplissements, un doute sur l'origine de classe d'une personne peut lui interdire de devenir membre du Parti ou officier dans l'armée[351]. Le poids de l'appartenance de classe fait aussi qu'elle est souvent « négociée » par les individus et leurs familles afin d'obtenir un statut plus favorable[352].

Après l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm*, la reprise en main idéologique inclut des mesures visant à renforcer la pureté idéologique de ses élites intellectuelles et techniques. En mai 1958, une circulaire du Bureau du Premier Ministre établit les trois critères d'accès à l'éducation supérieure : le critère politique, « *qui doit être le premier* », le niveau d'éducation et l'état de santé. Trois groupes de candidats sont définis, assortis de quotas : 40% de cadres de la Résistance, d'ouvriers et de paysans, tous « exemplaires », 35% de cadres, de membres du Parti, de sudistes, de filles et d'enfants d'ouvriers, de paysans, de « martyrs » et de cadres de la Résistance, et 25% de candidats éligibles sur leur seul niveau d'éducation (mais dont moins de 3% peuvent appartenir à la « classe exploitante »)[353]. Ces critères d'éligibilité reflètent les tensions entre une vision idéalisée d'un enseignement supérieur où domineraient ouvriers, paysans et individus exemplaires par leur loyauté patriotique et idéologique, et des besoins plus pragmatiques, un niveau minimum d'études étant demandé dans de nombreux cas[354]. Mais les critères excluent aussi de façon spécifique des candidats dont l'origine sociale n'est pas « pure », voire ceux issus de la « classe exploitante » (notamment dans le troisième groupe). En pratique, à niveau scolaire égal, un enfant d'un ouvrier ou de paysan a plus de chance d'être sélectionné qu'un enfant d'une classe moins valorisée, à moins que ce dernier, son père ou sa mère ait prouvé sa « personnalité progressive » en servant dans l'armée ou dans la Résistance[355]. En 1959, une résolution du Comité Central déclare que « *la bourgeoisie, tout en se conformant à nos politiques, réagit toujours contre elles* », avec pour exemples l'hostilité supposée de cette bourgeoisie à l'action économique de l'État et l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm*[356]. Les élèves du Lycée Albert-Sarraut, qui appartiennent souvent à cette

[349] Shaun Kingsley MALARNEY, *Culture, Ritual and Revolution in Vietnam*, Honolulu, University of Hawaii Press, 2002, p. 41.

[350] Monique SELIM, « Production et usages d'un binôme catégoriel - Pauvreté et richesse au Vietnam », *Journal des anthropologues*, n° 96-97, 2004, pp. 209‑221.

[351] Susan BAYLY, *Asian Voices in a Post-Colonial Age*, *op. cit.*, p. 30.

[352] Kim N. B. NINH, *A world transformed*, *op. cit.*, p. 222.

[353] *Ibid.*, p. 219.

[354] *Ibid.*, p. 220‑221.

[355] Susan BAYLY, *Asian Voices in a Post-Colonial Age*, *op. cit.*, p. 79.

[356] NGUYEN VO THU HUONG, *The ironies of freedom*, *op. cit.*, p. 68.

bourgeoisie montrée du doigt, même quand elle a participé à la Résistance, se retrouvent marginalisés.

Plusieurs générations de Vietnamiens ont souffert de ce système, qui leur a laissé un fort sentiment d'injustice et beaucoup d'amertume, même si la libéralisation intervenue depuis le Đổi Mới et l'assouplissement du système de classes permettent à certains de retrouver une paix intérieure. Les chercheurs ayant travaillé sur les récits de vie de Vietnamiens ayant vécu ces circonstances ont rapporté des nombreux témoignages allant dans ce sens. Monique Selim écrit par exemple :

> Parfois les personnes âgées ne parviennent pas à retenir leurs larmes en se remémorant leur passé et « l'inhumanité » des comportements à laquelle elles furent astreintes, pour effacer leur origine « négative » et se maintenir dans l'élite politique.[357]

Au cours de notre enquête, nous avons recueilli les témoignages de seize anciens élèves d'Albert-Sarraut vivant toujours au Vietnam (sauf un qui réside à l'étranger depuis une quinzaine d'années) ainsi que celui du professeur Võ Phi Hồng, déjà cité.

Pour Võ Phi Hồng, la discrimination dont ces personnes furent l'objet après leur sortie du lycée était davantage due à leur origine de classe qu'à leur scolarité à Albert-Sarraut :

> Les gens de l'extérieur n'estiment pas du tout ce lycée. C'est pourquoi, ses élèves, à leur sortie du lycée, sont discriminés ou ciblés. Mais la raison essentielle demeure l'origine sociale de leur famille, la classe sociale à laquelle ils appartiennent et non pas simplement l'école d'où ils sortent. On leur pose la question « *Tu es l'enfant de qui ?* » et non pas « *De quelle école tu sors ?* ». Leurs familles appartenaient à l'ancien mandarinat, à la bourgeoisie, collaborateurs de la France ou fantoches. Cette discrimination provient de la lutte des classes.[358]

Pour les témoins interrogés, les raisons de ces discriminations sont multiples, et tiennent à la fois à leur origine de classe, à leur scolarité et à leur histoire personnelle.

En pratique, leurs problèmes débutent dès la fin de leur scolarité secondaire. Les élèves du lycée sont alors interdits d'enseignement supérieur.

> Après 1954, le fait d'avoir eu son baccalauréat au lycée Albert-Sarraut rendait difficile de trouver un métier, c'était complètement différent par rapport à avant. Les familles de la bourgeoisie commençaient à être « attaquées ». Nous ne pouvions pas faire des études universitaires tout de suite. On voulait dégager sur le côté les élèves du lycée Albert-Sarraut. Il nous fallait donc passer par des études professionnelles, voire même ne pas faire d'études. Nous travaillions comme ouvriers et, après plusieurs années, nous retournions, une fois plus âgés, à l'université.[359]

Dans le témoignage suivant, la faute de l'élève est double : avoir été scolarisé à Albert-Sarraut et avoir eu un père travaillant pour les Français et accusé d'espionnage. Ce témoin se voit interdit d'éducation supérieure pendant six ans, puis privé d'études à l'étranger.

---

[357] Monique SELIM, « Production et usages d'un binôme catégoriel - Pauvreté et richesse au Vietnam », *op. cit.*

[358] VÕ PHI HỒNG, Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[359] Témoins A, B et C. Ces témoins ont été interrogés collectivement.

> Au départ, je n'ai pas pu poursuivre des études supérieures parce que j'avais été élève de l'école française. Ma « faute » était aussi d'avoir un père qui avait été responsable de « l'organe central de l'information » pour les Français […]. Ce n'est qu'en 1964 que j'ai pu faire des études supérieures en psychologie à l'École normale supérieure de Hanoï. J'ai été même désigné pour faire des études en Russie pendant sept ans. Mais finalement, mon CV ne m'a pas permis de partir. Dans mon dossier, il est noté que mes collègues ne sont pas « favorables » à cette intention des autorités parce que « *le camarade D. travaille très bien, nous ne pouvons pas le laisser partir à l'étranger, il est préférable qu'il reste travailler* ».[360]

Pour éviter ces discriminations, certains, comme nous l'avons vu précédemment, quittent Albert-Sarraut pour un lycée vietnamien avant la fin du cycle, ce qui leur permet d'avoir un livret scolaire vietnamien. Mais, comme le montre le témoignage suivant, cela n'est pas toujours suffisant et l'origine de classe de la famille poursuit l'élève dans sa scolarité ultérieure.

> Je fais partie de ceux qui ont quitté le lycée Albert-Sarraut à la fin du 1er cycle du secondaire pour continuer le secondaire dans une école vietnamienne, à une période où être élève de l'école française pourrait conduire à des « ennuis ». En même temps que le secondaire, j'ai suivi des études de violon au Conservatoire national entre 1958 et 1964. Mais je n'ai pas pu continuer mes études musicales au niveau supérieur à cause du CV de ma famille. Je suis donc devenu ouvrier.[361]

Une autre façon de surmonter les problèmes est d'accepter d'entrer dans le système, en rejoignant des organisations communistes :

> J'étais la seule, parmi mes frères et sœurs, à suivre des études universitaires, parce que je participais aux activités des mouvements de la Ligue de la Jeunesse communiste, qui a fait pression pour qu'on m'accepte à l'université. Alors que mon frère, qui avait de très bonnes notes, n'a pas pu entrer à l'université et il a dû suivre des cours du soir.[362]

> D'anciens élèves du Lycée Albert-Sarraut ont le talent et la volonté nécessaire pour surmonter obstacles et difficultés. Nous devions nous doter d'une tactique de vie pour survivre.[363]

Pour ceux qui peuvent suivre des études, la discrimination se traduit dans leur vie professionnelle par des vexations multiples. Un témoin qui a eu son baccalauréat à Albert-Sarraut en 1952, soit avant la fin de la Guerre d'Indochine, peut poursuivre ses études de médecines jusqu'en 1957, mais il se voit alors envoyé en province au motif que son instruction ne correspond pas aux besoins de la société prolétarienne :

> Après le baccalauréat français, j'ai fait des études à la Faculté de Médecine, dont j'ai été diplômé en 1957. En 1958, on m'a « balancé » à Thái Nguyên[364] pendant 10 ans car je ne

[360] Témoin D. Le métier du père, petit fonctionnaire de l'administration scolaire, est en réalité tout à fait inoffensif et sans rapport avec l'accusation. Nous ne le dévoilons pas ici afin de respecter l'anonymat du témoin, ce qui montre au passage combien cette situation reste traumatisante, soixante ans après les faits.

[361] Témoin C.

[362] Témoin E.

[363] Témoin D.

[364] Une province du Nord-Ouest du pays

> faisais pas partie des « éléments fondamentaux » (*thành phần cơ bản*). Tout cela est devenu invivable à partir de 1954. Les cadres issus de 1954 ont un niveau d'instruction inférieur au nôtre mais ils jugent que « *notre instruction, nos connaissances sont des choses à rejeter si elles ne servent pas à la classe des ouvriers prolétariens* ». J'ai été choqué.[365]

Plusieurs témoins racontent également cet éloignement forcé en province. Ils y rencontrent des conditions de vie autrement plus dures que celles de la capitale, déjà peu faciles durant cette période. Pour ces témoins, cet exil est utilisé comme une sorte de « vengeance de classe », dans une sorte de version vietnamienne, heureusement moins massive et coercitive, de la déportation dans les campagnes de 4.5 millions de « jeunes instruits » chinois pendant la Révolution Culturelle.

> Dans les années 1960 il y avait un slogan des « 3 n'importe » (*Tam bất kì*) s'adressant aux jeunes de la capitale : « *partir n'importe où, faire n'importe quoi et accepter n'importe quel traitement* ». Après l'université, j'ai été envoyé à Lạng Sơn[366] et je ne suis rentré à Hanoï qu'en 1968. Quand on s'éloignait de la capitale, la vie était rude. Je devais faire des choses que je n'avais jamais faites, comme par exemple porter une palanche d'eau. Les autres veulent nous faire comprendre, nous les anciens du lycée Albert-Sarraut issus de la classe bourgeoise, nous les intellectuels, ce que c'est que la misère.[367]

> Élève de l'école française, donc jugé pro-français, on était envoyé dans des régions reculées. Nous étions discriminés, victimes des préjugés. On disait de nous que nous avions été heureux avant, et que maintenant, nous devons connaitre la misère, la souffrance.[368]

Loin de Hanoï, la solidarité née entre les murs d'Albert-Sarraut ainsi que leur maîtrise de la langue française aide les exilés à supporter la solitude et les critiques :

> Pharmacien, j'ai été envoyé travailler dans une province pendant plus de dix ans. Là bas, les Hanoïens se fréquentent entre eux et les anciens du lycée Albert-Sarraut se fréquentaient davantage et de façon plus solide. Quand il le fallait, nous nous parlions français pour ne pas être entendus. Des collègues nous critiquaient et nous jugeaient « sectaire ». Pour pouvoir continuer à lire en français en contournant les contrôles, nous nous étions abonnés à des magazines russes écrits en français comme Spoutnik, les Nouvelles de Moscou… ou bien nous achetions des livres en français, des romans français édités et publiés en Russie.[369]

L'appartenance de classe et les « fautes » de l'individu, personnelles ou familiales, sont autant d'obstacles permanents dans sa vie professionnelle et sociale, même quand la personne est bien considérée par ailleurs.

> On tombe dans un période de lutte de classes, entre les bourgeois et les paysans. Issu d'une famille bourgeoise, on est « taché », être élève de l'école française est une « calamité ».

[365] Témoin F.

[366] Une province du Nord-Ouest au Vietnam

[367] Témoin E.

[368] Témoin G.

[369] Témoin F.

> Une fois entré dans la vie d'adulte, notre sort est « balancé ». Personne d'entre nous ne pouvait accéder à un poste de responsabilité. [370]

> De 1954 jusqu'en 1976, on ne m'a jamais permis de sortir du pays à cause de mon origine familiale, mes parents étant issus de la bourgeoisie (mon père était un marchand de soieries très connu à Hanoï). C'était un temps où avoir des écrits en français ou en anglais chez soi était suspect aux yeux des responsables de la sécurité. [371]

Le témoin suivant a été mobilisé en 1952 dans l'armée vietnamienne régulière (côté français donc) avant même la fin de sa scolarité à Albert-Sarraut. Après un an d'armée, il est revenu terminer sa scolarité et a pu faire des études de médecine. Après 1954, la « tâche » indélébile de son séjour dans l'armée ennemie lui vaut près d'une décennie de purgatoire, bien que son père soit un membre connu de la Résistance.

> Après six ans d'études, on m'a octroyé un poste qui n'avait rien à voir avec mes études de médecine par une simple raison : « *Vous ne remplissez pas toutes les conditions nécessaires* »... Je suis diplômé de médecine mais on m'a rééduqué à l'époque par un travail de « coolie », d'exhumeur de cadavres au cimetière français à Hanoï puisque j'ai une formation en anatomie. Ensuite j'ai dû travailler dans les chantiers comme ouvrier. [...] Mon père, un révolutionnaire qui a participant à la résistance avant 1945 et était membre du Comité de la Résistance, a essayé de m'aider mais n'a finalement pu rien faire pour me sauver dans les années où je subissais la rééducation par le travail physique. [...] Mi-1965, comme on jugeait que j'avais « fait des progrès », on m'a confié un travail lié à ma compétence en médecine.[372]

Le curriculum vitae fixé dans leur jeunesse suit les anciens élèves d'Albert-Sarraut jusque dans les années 1990. Il interdit, ou du moins retarde, la reconnaissance de leurs compétences, leur avancement professionnel, leur accès à des formations et bien sûr leur adhésion aux organisations communistes. Ils ont à subir des humiliations plus ou moins grandes, comme le fait d'être contrôlé régulièrement par la police ou le fait d'être subordonné à des cadres du Parti moins diplômés et moins compétents.

> Pendant plusieurs années de ma vie d'enseignant, j'ai reçu beaucoup de satisfécits mais je n'ai pas adhéré au Parti. A chaque fois, on fouille mon CV : le père travaillait pour les Français, ça veut dire que nous appartenons à la classe qui « *a en son sang l'exploitation du peuple* ». Je leur disais « *Comme je ne peux pas changer mon sang, je n'ai pas besoin d'adhérer au parti* ». Bien des années après, dans les années 1990, j'ai été empêchée plusieurs fois, par les autorités locales où j'habite et par celles de l'établissement où je travaille, de partir en France pour effectuer ma formation. Les policiers venaient me contrôler, m'interroger, etc. J'ai dû attendre pendant deux ans alors qu'en France on avait préparé ma formation.[373]

> Bien que je sois compétent, on ne m'a jamais confié un poste de « chef » mais toujours de « sous-chef ». [374]

[370] Témoin H.

[371] Témoin I.

[372] Témoin J.

[373] Témoin E.

[374] Témoin D.

> Nous n'adhérions pas aux associations ou collectivités communistes. Même si nous travaillions bien et avions des responsabilités, nous n'étions pas qualifiés comme les autres. Par exemple, si nous étions candidats à un titre honorifique, ils fouillaient notre passé dans notre CV pour refuser notre candidature. Même si j'étais chef du service de Pharmacie, j'étais toujours surveillée et même parfois dirigée par une préparatrice de pharmacie, elle-même membre du Parti. [375]

> Vous ne pouvez pas imaginer les humiliations que j'ai subies, même des années plus tard. Jusque dans les années 1990, j'étais encore la cible des policiers du quartier. Quand un policier change de poste, il emmène son successeur chez moi lors de la passation de service, soi-disant pour me le présenter, mais au fond ils se disent entre eux « *Tu vois, voilà, c'est lui !* ». [376]

La marginalisation professionnelle s'accompagne d'une marginalisation sociale. Leur entourage rappelle fréquemment à ces personnes que leur comportement, leurs goûts voire le fait même de connaître le français dénoncent leur origine petite-bourgeoise.

> J'entendais souvent, dans mon entourage professionnel, des phrases comme celle-ci : « *Elle est gentille mais elle a une manière de vivre petite-bourgeoise. Elle dit tout le temps* « Merci, pardon, je vous en prie » »[377]

> A la sortie de l'école, j'étais « condamnée avec sursis », j'étais devenue une cible de la révolution : scolarisée à l'école française, en plus catholique donc traître à la patrie, de famille bourgeoise, donc ennemie du peuple. Mon entourage, au moins dans le milieu professionnel, et moi, nous ne pouvions pas nous entendre. Ils ne me considéraient jamais comme l'une des leurs. Ils me regardaient avec préjugés, avec vigilance. Oh, parfois ils me jugeaient maniérée, compassée comme une petite bourgeoise. [378]

> Éduquer les élèves à des choses simples de la vie, des comportements dignes comme dire « merci et pardon » était mal perçu car ces comportements étaient considérés comme une habitude de la petite bourgeoisie. Le parler de la petite bourgeoisie était mal vu et mal accepté par ceux qui parlaient la langue populaire. Dans les années 1960, on enseignait aux élèves, dans le cours de l'éducation civique, « *aimer le soldat, aimer la policière* » (*yêu anh bộ đội, quý chị công an*) ou « *vivre avec idéalisme* » (*sống có lý tưởng*) au lieu de leur enseigner des choses utiles, réalistes et proches de leur vie quotidienne et des choses chères à leurs proches telles que politesse, respect et amour.[379]

> Quand je rédigeais ma thèse, de temps en temps, j'utilisais le terme « *plus d'une fois* » que l'on utilise très rarement dans la langue vietnamienne, et mes supérieurs ont alors marqué : « *trop français !* ». [380]

Cette expérience n'est pas heureusement pas universelle, et il arrive que le Lycée conserve encore son prestige.

[375] Témoin G.

[376] Témoin J.

[377] Témoin K.

[378] Témoin L.

[379] Témoin L.

[380] Témoin G.

> Après 1975, quand je faisais des missions dans le Sud, les gens m'estimaient et me respectaient car ils savent que j'ai été élève du Lycée Albert-Sarraut[381].

Avec le temps, cette marginalisation s'estompe. Si, comme nous l'avons vu, leur origine de classe et leur scolarité pénalise les anciens élèves d'Albert-Sarraut jusque dans les années 1990, l'État et la société vietnamienne leur « pardonnent » progressivement.

Dans les années 1980, le fait de parler français leur donne une nouvelle chance. Le gouvernement vietnamien débute un programme de coopération avec d'anciennes colonies – Laos, Madagascar, Guinée, Algérie, Angola, Mozambique – qui nécessite l'envoi de milliers d'experts (*chuyên gia*), notamment francophones[382]. Ce besoin entraîne une renaissance de l'enseignement du français au Vietnam, ainsi qu'au recrutement d'anciens d'Albert-Sarraut malgré leur curriculum vitae discutable. Le témoin suivant est autorisé à partir (il travaille dans une organisation communiste), mais les autorités craignent malgré tout sa défection :

> Une fois, alors que j'effectuai une mission à Alger, on ne m'a pas permis de prendre Air France et j'ai dû prendre Aeroflot car ils craignaient que si je faisais escale à Paris, j'y resterais.[383]

Cette expérience laisse à certains anciens des souvenirs mitigés. Notamment, ils se sentent complètement exploités par l'État :

> J'ai été experte au Laos et en Algérie. Concernant notre séjour de coopération à l'étranger, nous sommes payés en Algérie 3000 USD/an mais l'État prenait presque tout et ne nous donnait que 100 USD. Plusieurs de mes collègues pleuraient de rancœur. Sinon, nous rigolions que nous partions à l'étranger pour « *sauver notre pays, sauver notre famille* » (*cứu nước cứu nhà*)[384]. Au Laos, je n'avais que les per diem, je n'avais pas de salaire. En contrepartie, nous étions vraiment respectés à l'étranger, beaucoup plus qu'au Vietnam.[385]

Dans son étude sur des intellectuels vietnamiens ayant fait partie de cette « francophonie socialiste » expatriée, Susan Bayly rapporte aussi des récits personnels de « *souffrances, de pertes et de gains* » – salaires infimes, frustration, solitude – tout en notant que des anciens experts, faisant écho au discours officiel, célèbrent leur expérience en termes de dévouement patriotique. Mais les témoins interrogés par Bayly sont issus de familles politiquement irréprochables, contrairement aux nôtres, qui sont sensiblement plus désabusés.

Pour les anciens d'Albert-Sarraut, le soulagement n'arrive qu'à partir de 1986, quand le *Đổi mới* s'accompagne d'un ensemble de réformes économiques et sociales. Alors qu'ils abordent la dernière partie de leur carrière, c'est enfin l'heure de la reconnaissance tardive, après vingt à trente ans passés dans l'ombre du système.

---

[381] Témoin D.

[382] Susan BAYLY, « Vietnamese Intellectuals in Revolutionary and Postcolonial Times », *Critique of Anthropology*, vol. 24, n° 3, 2004, p. 328.

[383] Témoin D.

[384] Slogan en usage depuis le début du XX^e^ siècle exhortant les patriotes à défendre le pays.

[385] Témoin G.

> Plus tard, il a été démontré que beaucoup de docteurs et d'ingénieurs renommés au Vietnam étaient sortis du Lycée Albert-Sarraut bien que pendant de longues années ils n'ont vraiment pas été reconnus par le régime communiste. Ils ont émergé de l'ombre et ont été honorablement reconnus durant la période de Rénovation (Đổi mới)[386]
>
> Après le renouveau du pays, après 1986, quelques anciens du lycée Albert-Sarraut se sont vu décerné le titre du « Héros du Travail », par exemple Phạm Gia Khải…[387]

Mais cette longue période de relégation et de discrimination est encore douloureuse à évoquer aujourd'hui. Pour nombre d'anciens élèves, c'est un sentiment d'amertume qui domine, une déception à l'échelle d'une vie entière, une impression de gâchis d'autant plus intense que leurs familles, souvent, avaient fait le choix de rester au Nord par patriotisme. S'ils se trouvent aujourd'hui apaisés, ce passé difficile est toujours très présent.

> Quelle amertume ! Malgré tout cela, je n'ai jamais regretté d'avoir été élève au lycée Albert-Sarraut, d'ailleurs, j'ai gardé tous les objets évoquant l'école comme les carnets de correspondance, la lettre du dernier proviseur M. Verrier.[388]
>
> A la retraite, j'ai rangé ma carte du Parti et je n'ai plus participé aux réunions des membres de la cellule de mon quartier. Bon, maintenant, tout est passé, j'oublie tout sans rancœur, je vis avec sérénité maintenant, mais c'était amer, la vie ![389]
>
> Le passé a été pour moi un vrai cauchemar qui a duré toute ma jeunesse, ou plutôt toute ma vie d'adulte. […] Mes camarades qui ont quitté le pays avant 1954 ne pouvaient pas comprendre ce qu'était le régime communiste. Patriotes, nous sommes restés au Nord et nous avons subi de multiples épreuves et connu de nombreuses déceptions. Toute notre vie a contribué à l'œuvre du socialisme et finalement ce que nous avons reçu en récompense est un énorme zéro.[390]
>
> Ma vie a eu des hauts et des bas, comme tant d'autres de ma génération, il n'y a pas de quoi s'étonner, les cas particuliers ou exceptionnels sont rares, c'est l'histoire du passé ! [...] Je n'ai pas de regrets. Je mène maintenant une vie simple, ou même très simple, avec le cœur léger et une relative paix au plus profond de moi-même. Il me semble que les Français disent que « Pour être heureux, vivons effacés ».[391]

Lors des entretiens, certains manifestent à la fois une envie forte de raconter ce passé – notamment à une « étrangère » susceptible de donner un écho à leur histoire – et une peur que ce passé « honteux » soit révélé à leurs proches. Même si, aujourd'hui, les risques sont minimes de se voir reprocher par les autorités ou l'environnement social son origine de classe et les erreurs politiques de sa famille, le tabou est trop profondément enraciné chez ces personnes. Les non-dits persistent. De plus, il existe entre certains anciens élèves des ruptures remontant aux années du redressement idéologique du lycée après 1954, quand les lycéens furent obligés de se ranger dans l'un ou l'autre camp. Afin d'échapper à leur origine de classe,

[386] Témoin I.

[387] Phạm Gia Khải est un grand cardiologue vietnamien. Témoin G.

[388] Témoin H.

[389] Témoin D.

[390] Témoin I.

[391] Témoin J.

certains ont accepté de renier leur famille « ennemie du peuple » en participant aux activités des organisations communistes au sein ou en dehors de l'établissement et en adoptant de façon manifeste l'idéologie communiste dominante. D'autres ont refusé, et ils considèrent toujours, un demi-siècle plus tard l'attitude des premiers comme une trahison. Lors de nos entretiens, les souvenirs rapportés ne sont pourtant guère différents. Faire le jeu du régime, « s'améliorer » idéologiquement, n'a pas empêché l'ostracisme, tant le stigma lié à la classe et à la scolarité « française » était grand dans la société vietnamienne révolutionnaire des années 1960. Pour ceux qui n'ont pas accepté ces compromis, il est difficile d'admettre que leurs anciens camarades ont également souffert au cours des décennies les plus sombres de l'histoire du Vietnam.

Ce n'est qu'en janvier 2011 que le Club des Anciens élèves du Lycée Albert-Sarraut[392] a été créé officiellement au Vietnam, dépendant de l'Association d'Amitié et de Coopération Vietnam-France, le stigma lié aux « études françaises » étant sans doute encore vivace.

5. Le « pont de lianes »

Pendant ces dix ans de confrontation feutrée entre Français et Nord-Vietnamiens, la culture n'est qu'un alibi, un « *paravent* » pour reprendre le mot d'Étienne Manac'h, même si certains diplomates croient jusqu'au bout en la possibilité d'une coopération culturelle. Les efforts français des dernières années touchent parfois au pathétique, comme dans le cas de cette proposition de cabines audiovisuelles faite à des autorités vietnamiennes dont tout indique qu'elles sont désormais hostiles au maintien du Lycée Albert-Sarraut. Les Français s'accrochent pour des raisons essentiellement politiques : il faut garder à tout prix un pied-à-terre de l'autre côté du Rideau de Fer pouvant servir à la fois d'observatoire et de ligne de communication, pour le jour où la situation politique changerait.

Les raisons vietnamiennes du maintien d'Albert-Sarraut restent pour nous relativement opaques, faute d'avoir trouvé des éléments explicatifs dans les archives vietnamiennes. Le lycée aurait pu être fermé immédiatement après l'entrée du Việt Minh à Hanoï en octobre 1954, comme les autres écoles françaises du Nord. Il aurait aussi pu être absorbé ou supprimé en 1959, comme le reste des établissements scientifiques et culturels français. Il n'en a rien été. On ne peut qu'en déduire qu'il a existé une volonté politique forte des autorités vietnamiennes de garder une présence culturelle française à Hanoï. L'interprétation des diplomates français est que les Nord-Vietnamiens ont voulu utiliser le lycée comme monnaie d'échange, et, effectivement, leurs interlocuteurs dans les négociations culturelles mettent régulièrement à l'ordre du jour des exigences de nature politique. Mais il semble aussi que le lycée bénéficie, dans ses premières années, de l'ambivalence du Parti vis-à-vis de la bourgeoisie et des intellectuels. Il existe alors au sein du Parti une forte tension entre pragmatiques, qui cherchent à se concilier des alliés potentiels et à obtenir des résultats

[392] http://www.alasvietnam.vn/trang-chu.html

concrets, et dogmatiques, qui font passer l'idéologie au premier plan[393]. De telles tensions sont présentes dans l'enseignement vietnamien, où le dilemme entre excellence universitaire (pragmatisme) et appartenance de classe (dogmatisme) en tant que mode de sélection se pose de façon récurrente[394]. Ce n'est qu'après l'affaire *Nhân văn-Giai phẩm* et la rectification idéologique qui s'ensuit que la position du lycée Albert-Sarraut devient réellement précaire. Nous avons noté le ton très méprisant, très idéologique employé dans les rapports vietnamiens de cette période, où la présence française est décrite comme une agression et le lycée Albert-Sarraut comme un « lieu de débauche » peuplé d'ennemis du peuple. Certains, dans l'appareil d'État de la RDVN, veulent en finir avec le Lycée. D'autres protègent-ils Albert-Sarraut au nom d'intérêts politiques supérieurs ? La « digestion » du lycée par le régime communiste est finalement plus lente que prévu et prend encore cinq longues années.

Le fait est que, contrairement aux craintes du MAE, la fermeture du Lycée Albert-Sarraut n'entraîne pas celle de la Délégation Générale. Non seulement un fragile « *pont de liane* »[395] continue à exister, mais les relations entre France et RDVN s'améliorent à partir de 1966 suite aux positions du Président de Gaulle favorables à la « neutralisation » de l'Asie du Sud-est. Le Général évoque en début d'année avec Hồ Chí Minh la possibilité d'une médiation française[396] puis, le 1er septembre, il condamne depuis Phnom-Penh l'intervention américaine, assimilant les Communistes du Sud à une « *résistance nationale* »[397]. En décembre, un diplomate de haut rang, François de Quirielle est nommé à Hanoï, où revient aussi un attaché culturel[398]. En mai 1967, la « délégation commerciale » vietnamienne présente à Paris depuis 1961 est élevée au rang de Délégation Générale. En septembre, Phạm Văn Đồng signifie à Quirielle sa satisfaction et lui propose son aide pour relancer la coopération culturelle et technique[399]. Le français est réintroduit dans l'enseignement secondaire et supérieur – en théorie du moins, faute de professeurs qualifiés[400]. Une mission

[393] Voir sur ce sujet NGUYEN VO THU HUONG, *The ironies of freedom*, *op. cit.*, p. 65‑93. et TRỊNH VĂN THẢO, *Viêtnam, du Confucianisme au Communisme*, *op. cit.*, p. 288‑289.

[394] Kim N. B. NINH, *A world transformed*, *op. cit.*, p. 235‑236.

[395] Expression du diplomate Jean Raphaël-Leygues, Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 319.

[396] *Ibid.*, p. 616.

[397] Charles de GAULLE.

[398] Pierre JOURNOUD, « Un demi-siècle de coopération franco-vietnamienne. La politique de coopération française avec le Vietnam depuis 1954 », *op. cit.*, p. 23.

[399] François de QUIRIELLE, « M. Simon de Quirielle, Délégué Général de France à Hanoï, à M. Couve de Murville, Ministre des Affaires Etrangères, T. nos 1353 à 1356, Hanoï, 30 septembre 1967 », *in* MINISTÈRE DES AFFAIRES ETRANGÈRES - COMMISSION DE PUBLICATION DES DOCUMENTS DIPLOMATIQUES FRANÇAIS (ed.), *Documents diplomatiques français : 1967. Tome II. 1er juillet-29 décembre*, P.I.E.-Peter Lang, 2008, p. 408‑409.

[400] Pierre JOURNOUD, « Un demi-siècle de coopération franco-vietnamienne. La politique de coopération française avec le Vietnam depuis 1954 », *op. cit.*, p. 23.

technique nord-vietnamienne vient en France fin 1967[401] et la France envoie du matériel médical à l'Hôpital Saint-Paul en 1968. Les missions médicales françaises se succèdent, dont celle des professeurs Roussel et Minkowski, qui sondent discrètement Phạm Văn Đồng sur le renforcement des relations entre les deux pays. La réponse positive du Premier Ministre vietnamien est à l'origine du choix de Paris pour les négociations de paix[402]. La volonté de la RDVN de renouer les relations avec la France est alors nette : début 1969, elle propose un accord très complet de coopération technique et culturelle, dont un volet détaillé sur l'enseignement du français « *qui correspondait parfaitement à nos souhaits* », selon Quirielle. Mais, contrairement à de Gaulle, qui souhaitait la recherche d'une « *position privilégiée* », la France de Pompidou hésite et la contreproposition française, très réservée, déçoit profondément les Vietnamiens. Pour Quirielle, cette frilosité française signe la fin définitive de la francophonie au Vietnam[403]. En octobre 1972, la guerre atteint directement la Délégation Générale, dont les bâtiments sont détruits par un bombardement américain où périssent le Délégué Pierre Susini et plusieurs employés.

Durant la décennie suivant la réunification, les tentatives de rapprochement sont perturbées par les conflits successifs avec le Cambodge et la Chine[404]. Ce n'est que plus de vingt ans après la fermeture d'Albert-Sarraut que la politique du *Đổi mới* permet enfin à la relation franco-vietnamienne de redémarrer. En 1990, un nouveau Lycée Français, le Lycée Alexandre Yersin, ouvre ses portes à Hanoï.

[401] « Compte rendu. Entretien de M. Couve de Murville avec le délégué général de la RDVN le 16 septembre 1967 », *in Documents diplomatiques français : 1967. Tome II. 1er juillet-29 décembre*, P.I.E.-Peter Lang, 2008, p. 318.

[402] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 930.

[403] François de QUIRIELLE, *A Hanoi sous les bombes américaines*, *op. cit.*, p. 209‑211.

[404] Des liens entre l'ancien Institut Pasteur de Saigon et celui de Paris reprennent timidement en 1977. Jean-Pierre DEDET, *Les Instituts Pasteur d'outre-mer*, *op. cit.*, p. 39.

Chapitre 4 : de la Mission culturelle à la diplomatie culturelle

1. Un jeu tripartite : France, Vietnam, États-Unis

1.1. Le retrait politique de la France

La France se retire politiquement du Vietnam après les Accords de Genève. L'heure est au repli sur l'Afrique – la guerre d'Algérie est sur le point d'éclater. Mendès-France souhaite un alignement sur les positions américaines en Asie[1] : la France rejoint l'OTASE[2] en septembre 1954 et signe avec les États-Unis un protocole secret par lequel elle soutient un régime nationaliste et anticommuniste fort au Sud-Vietnam[3]. Elle passe le relais aux Américains, et la question vietnamienne passe au second plan des préoccupations françaises. Le pilotage depuis Paris d'une situation souvent perçue comme illisible ne bénéficie pas de toute l'attention requise[4], d'autant plus que le régime de Saïgon est hostile à la France. Jean-Pierre Dannaud, chef de la Mission culturelle en 1955, écrit ainsi :

> Il est certes naturel que l'acuité, l'urgence et la proximité des problèmes d'Afrique du Nord détournent un peu la France de l'Indochine et particulièrement d'un Vietnam, qui par le triple jeu des complexes issus en nous de la défaite, d'un Gouvernement apparemment inamical et d'une propagande multiforme qui en France exploite cet inimité, paraît à beaucoup de Français, sinon perdu en soi, du moins perdu en France.[5]

C'est un nationaliste pur et dur, Ngô Đình Diệm, qui est nommé premier ministre en juin 1954 par Bảo Đại. Diệm est un patriote, issu d'une grande famille mandarinale et fervent catholique. En 1933, il a démissionné de son poste de Ministre de l'Intérieur pour protester contre l'obstruction française à ses projets de réforme. Pendant la guerre, il a refusé les offres du Việt-Minh et des Japonais. En exil depuis 1950, Diệm revient avec le soutien des Américains, pour qui il incarne l'alternative idéale au Việt-Minh. Il est détesté par les milieux français de Saïgon, qui voient en lui un nationaliste anti-français inféodé aux Américains.

---

[1] Laurent CESARI, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, *op. cit.*, p. 121.

[2] Organisation du traité de l'Asie du Sud-Est, équivalent de l'OTAN pour cette région.

[3] Laurent CESARI, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, *op. cit.*, p. 123.

[4] Pierre GROSSER, « La politique indochinoise de Pierre Mendès France après les accords de Genève », *Relations internationales*, vol. 146, 2011, p. 60.

[5] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 29.

Le 7 septembre 1954, l'autorité française est transférée au gouvernement vietnamien. Les services qui dépendaient encore de l'administration française ou fédérale reviennent au Vietnam entre septembre 1954 et mai 1955[6]. La transition est difficile à accepter pour certains officiers français, qui prennent parti contre le régime et participent à la « guerre des sectes » début 1955[7]. Ces incidents affecteront pendant plusieurs années les rapports entre la France et le gouvernement sud-vietnamien[8].

Pour de nombreux Français, c'est l'heure du départ, souvent par familles entières[9]. Au total, plus de 44.000 personnes sont rapatriées en France[10]. Fin 1955, la population civile française au Sud-Vietnam compte encore 27.000[11] personnes (dont 11.000 rapatriés du Nord) comprenant 30% de métropolitains, 31% d'Eurasiens et 27% de naturalisés[12]. Le corps expéditionnaire français, qui comptait 260.000 hommes au moment des Accords de Genève, rentre progressivement[13]. En avril 1956, les derniers 100.000 soldats français quittent le Sud-Vietnam. Leur départ a des conséquences économiques et sociales importantes car de nombreux commerces, ainsi que des écoles, dépendaient de leur présence. Certains militaires abandonnent leur famille vietnamienne : ces métis seront un souci majeur pour les autorités françaises. Au milieu des années 1960, il ne reste plus que 11.000 à 17.000 Français en RVN[14,15] dont près de la moitié (44%) de naturalisés[16].

La France conserve un rôle économique important au Sud-Vietnam. Les entreprises françaises ont l'avantage d'être bien implantées dans le pays et bénéficient d'un privilège de situation à une époque où la concurrence étrangère est faible. En 1957, une note du MAE

---

[6] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955, op. cit.*, p. 294.

[7] Les sectes Cao Đài et Hòa Hảo ainsi que les « pirates » Bình Xuyên se rebellent contre le régime début 1955, avec l'appui de certains militaires français, alors que la France soutient officiellement Ngô Đình Diệm. En août 1955, deux officiers français sont pris en flagrant délit de tentative d'attentat en plein cœur de Saigon. Paul DEVINAT, « Un renouveau franco-vietnamien est-il possible ? », *Politique étrangère*, vol. 21, n° 4, 1956, pp. 427‑442.

[8] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955, op. cit.*, p. 304.

[9] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 37.

[10] José BALARELLO, *Avis présenté au nom de la commission des Affaires sociales sur le projet de loi de finances pour 1996. Tome XII. Rapatriés*, Sénat, Session ordinaire de 1995-1996, Annexe au procès-verbal de la séance du 21 novembre 1995, 21 novembre 1995, p. 11.

[11] *Question orale avec débat inscrite à l'ordre du jour de la séance du 21 février 1956 du Conseil de la République*, MAE, Direction des Affaires Politiques, 1956, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 87.

[12] Pour le sénateur Michelet, le nombre d'Eurasiens (8300 selon le recensement de décembre 1955) est largement sous-estimé et il avance le chiffre de 30.000. Edmond MICHELET, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956, op. cit.*, p. 42.

[13] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955, op. cit.*, p. 299.

[14] Hugues TERTRAIS, « Les intérêts français en Indochine entre 1954 et 1975 », *op. cit.*

[15] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 344.

[16] R. W. APPLE JR, « U.S. difficulties help to ease humiliation of French in Vietnam », *New York Times*, 5 décembre 1966.

considère que « *la structure organique de l'économie vietnamienne est restée largement française* »[17]. En 1960, le Sud-Vietnam compte encore 300 sociétés françaises[18] : plantations d'hévéas (les Français possèdent plus de 90% des surfaces[19]), brasseries, banques, sociétés de négoce, transporteurs... Ces sociétés peuvent rapatrier leurs bénéfices, un privilège fragile qui explique en partie la prudence française sur les questions politiques[20]. Même si la place économique de la France se réduit avec le temps – les exportations françaises vers le Vietnam diminuent au long des années 1950 et 1960[21] – elle a un effet protecteur. Les observateurs français des années 1950 et 1960 décrivent volontiers l'atmosphère au Sud comme anti-française et pro-américaine. En réalité, s'il est certain que les gouvernements vietnamiens et américains œuvrent à « défranciser » – voire à américaniser – le pays, un jeu subtil s'engage entre la France, la République du Viêt-Nam et les États-Unis. Ces derniers savent qu'ils ne peuvent se substituer complètement à la France et font pression plus d'une fois pour limiter les ardeurs anti-françaises des Sud-Vietnamiens. Les uns et les autres savent que faire table rase de la présence économique et culturelle française pourrait remettre en cause le fonctionnement du pays, comme c'est le cas dans le Nord[22].

1.2. Face au nationalisme

Dans ses premières années, Le Sud-Vietnam doit s'affirmer en tant que nation indépendante et pratique la surenchère nationaliste. Diệm doit prouver que son nationalisme est tout aussi légitime que celui de Hồ Chí Minh. La France est accusée d'avoir trahi sa parole en acceptant le partage du Vietnam et de jouer un « double jeu » avec la RDVN. Pour le sénateur Motais de Narbonne, « *la disparition de toutes les traces de la domination étrangère* » est « *dans la hiérarchie d'urgence* [le] *problème N°1* » de Diệm[23]. La nomination comme Haut-Commissaire d'un diplomate de haut rang, Henri Hoppenot, est accueillie avec réserve par les Vietnamiens[24]. Hoppenot confie en privé que sa mission consistera à « *sauvegarder ce qui peut l'être encore des intérêts français et surtout d'une certaine dignité française* »[25], une formule qui rappelle celle utilisée au sujet de la mission Sainteny.

---

[17] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL, *Note sur l'action culturelle française dans les trois Etats d'Indochine*, MAE, 27 novembre 1957, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, sous-série Cambodge Laos Viet Nam, 1955-1978, Vol. 24.

[18] Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, *op. cit.*, p. 175.

[19] *Ibid.*

[20] Laurent CÉSARI, « Que reste-t-il de l'influence politique française en Indochine (1954-1966) », *op. cit.*

[21] Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, *op. cit.*, p. 175.

[22] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 351‑353.

[23] Léon MOTAIS DE NARBONNE, *Le Vietnam, les Etats-Unis et la France en 1956*, *op. cit.*, p. 6.

[24] Colette BARBIER, *Henri Hoppenot (25 octobre 1891-10 août 1977): diplomate*, Peter Lang, 1999, p. 496.

[25] *Ibid.*, p. 489.

Entre 1955 et 1956, les principaux symboles politiques, économiques et culturels de la puissance française sont éliminés. En octobre 1955, Diệm rappelle la représentation vietnamienne à l'assemblée de l'Union Française, faisant sortir *de facto* l'État du Vietnam de cette organisation[26]. Fin octobre, il dépose Bảo Đại par un référendum et accède à la Présidence de la République du Viêt-Nam (RVN), qui succède à l'État du Viêt-Nam. La disparition du Secrétariat d'État aux États Associés, que Diệm réclamait depuis juin 1955, est effective le 27 octobre[27]. Différents accords commerciaux sont dénoncés[28]. La piastre est rattachée au dollar en novembre et le Vietnam quitte la zone franc en janvier 1956. En mars, la suppression du tarif douanier préférentiel accordé aux produits français provoque une hausse de leurs prix, signant la fin du « marché colonial »[29]. Le Sud-Vietnam se tourne vers d'autres partenaires et notamment des alliés des États-Unis comme le Japon, Taïwan et la Corée du Sud. En 1957, des mesures gouvernementales réservent certaines activités aux Vietnamiens, éliminant ainsi les Français de la riziculture et d'autres secteurs[30]. L'extension des plantations d'hévéas est soumise à conditions, et le partenariat avec des Vietnamiens fortement encouragé pour les entreprises étrangères.

Le gouvernement Diệm prend des mesures hostiles à la présence culturelle française. Les médias français de Saïgon sont particulièrement visés, Diệm leur reprochant leur opposition à son régime. En août 1955, l'arrivée de Hoppenot est « saluée » par des restrictions sur l'emploi de papier journal[31]. En novembre 1955, un contrôle est imposé à l'entrée de la presse et du livre français. Les journalistes Max Clos et Lucien Bodard sont expulsés et le dernier journal français paraissant à Saïgon, *Le Journal d'Extrême-Orient*, est sujet à des tracasseries administratives. En décembre, Diệm demande la fermeture de Radio-France Asie, un puissant poste radio installé à Saïgon qui emploie 140 personnes[32]. La raison invoquée est l'application du monopole d'état sur les émissions radiophoniques[33] mais la radio française, qui se faisait l'écho de sentiments anti-Diệm, irrite Américains et Vietnamiens[34]. La radio est fermée en février 1956 mais la France sera autorisée finalement à

[26] Jacques de FOLIN, *Indochine, 1940-1955*, *op. cit.*, p. 304.

[27] *Ibid.*, p. 294.

[28] *Question orale avec débat inscrite à l'ordre du jour de la séance du 21 février 1956 du Conseil de la République*, *op. cit.*

[29] Colette BARBIER, *Henri Hoppenot (25 octobre 1891-10 août 1977)*, *op. cit.*, p. 539.

[30] Les Chinois, contrairement aux Français, prennent la nationalité vietnamienne, et le capitalisme chinois en sort finalement renforcé. Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, *op. cit.*, p. 176‑179.

[31] Colette BARBIER, *Henri Hoppenot (25 octobre 1891-10 août 1977)*, *op. cit.*, p. 497.

[32] *Ibid.*, p. 536.

[33] Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *in Entre rayonnement et réciprocité, Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle*, Publications de la Sorbonne., Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2002, p. 143.

[34] Kathryn C. STATLER, *Replacing France*, *op. cit.*, p. 134.

diffuser deux heures quotidiennes d'émissions culturelles[35]. L'épisode le plus humiliant a lieu le 31 décembre 1955, lorsque le major général de l'armée, le général Trần Văn Đôn, organise un autodafé d'insignes militaires vietnamiens similaires aux insignes français. Ce camouflet déclenche une flambée d'anti-américanisme dans la presse française et des protestations officielles de la France[36]. D'autres décisions suivront, comme le décret d'août 1956 obligeant tous les Vietnamiens ayant un prénom français à utiliser un prénom vietnamien[37] ou le remplacement des noms français des rues par ceux de personnages illustres vietnamiens[38].

Cette fièvre nationaliste commence à s'apaiser courant 1956. Hoppenot laisse la place en septembre à un ambassadeur, Jean Payart[39], signe d'une normalisation des relations entre les deux pays. L'allié principal de Diệm reste cependant l'Amérique, dont les missions militaires, économiques et culturelles occupent une place grandissante. Les États-Unis ferment les yeux sur les dérives autoritaires et népotiques du « clan » Ngô[40] tant qu'il remporte des succès contre les Communistes. A partir de 1958, des échecs militaires mettent fin à la lune de miel, les Américains commençant à douter des compétences de leurs « protégés » vietnamiens. De leur côté, ceux-ci trouvent leur puissant allié envahissant, et, en 1959, Diệm fait entrevoir aux Français des perspectives de rapprochement, « *surtout lorsque la France, mieux informée, aura avec nous une politique amicale et pratique* »[41]. En 1960, des accords entre la France et le Sud-Vietnam permettant de liquider divers contentieux[42], tandis qu'est signée une convention de prêt[43]. De Gaulle, qui refuse de cautionner un régime contesté, soutient l'idée d'un Vietnam « neutraliste »[44], ce qui entraîne de nouvelles campagnes antifrançaises en 1961. En 1963, alors que le régime s'enlise, des négociations secrètes sont entamées avec la RDVN par l'entremise de l'ambassadeur de France Roger Lalouette. Pour ne pas déplaire aux États-Unis, Lalouette est rappelé en France[45]. La

[35] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 329.

[36] Le scandale est d'autant plus grand que Trần Văn Đôn, Français de naissance, est redevenu Vietnamien et que des officiers américains ont assisté à la cérémonie. *Ibid.*, p. 244.

[37] ASSOCIATED PRESS, « New names for Vietnamese », *New York Times*, 30 août 1956.

[38] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 329.

[39] Voir la notice biographique de Jean Payart dans l'Annexe 5.

[40] Diệm a pour conseiller politique son frère Nhu également en charge de la police secrète et d'une milice privée. L'épouse de Nhu, dite « Madame Nhu » fait office de « Première dame » et exerce un pouvoir considérable. Trois autres frères, Cẩn, Khôi et Thục (archevêque de Huê) sont aussi de hautes personnalités du régime.

[41] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 406.

[42] *Ibid.*

[43] Hugues TERTRAIS, « Les intérêts français en Indochine entre 1954 et 1975 », *op. cit.*

[44] Dans la terminologie employée durant la Guerre Froide, le neutralisme désigne l'attitude des pays qui refusent de prendre parti pour un des deux camps. Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 428.

[45] *Ibid.*, p. 477‑478.

répression contre les moines bouddhistes achève de faire perdre à Diệm ce qui lui reste de crédit politique, et, en novembre 1963, un coup d'état réalisé avec l'accord tacite des Américains met fin au régime.

1.3. La France bouc émissaire

La chute de Diệm fait entrer les relations franco-vietnamiennes dans une période d'incertitude. Les juntes militaires qui se succèdent jusqu'en 1967 utilisent régulièrement la France comme bouc émissaire. L'ancien colonisateur est accusé de neutralisme et menacé de représailles tandis que sont organisées des manifestations et des campagnes de presse antifrançaises. Cette agitation nationaliste est surtout destinée à enflammer l'opinion vietnamienne et à dissuader les Américains de négocier avec la RDVN.

Ainsi, fin 1963 et début 1964, les successeurs de Diệm envisagent la rupture des relations diplomatiques, la saisie de tous les biens français et l'expulsion des dirigeants d'entreprises françaises[46]. Des mesures limitant les importations françaises sont prises[47] et les relations diplomatiques se font désormais au niveau d'un chargé d'affaires[48]. Fin janvier 1964, un autre coup d'état porte au pouvoir le général Nguyễn Khánh, qui accuse les Français d'avoir voulu l'assassiner et envisage une rupture totale avec la France[49]. En juillet 1964, une « Journée de la honte », organisée pour les dix ans des accords de Genève, est suivie de deux jours de manifestations étudiantes au cours desquelles de Gaulle est brulé en effigie, l'ambassade de France saccagée et le monument aux morts des deux guerres mondiales détruit[50]. En mai 1965, le refus de la France de participer à une conférence de l'OTASE[51] entraîne l'arrêt des émissions culturelles de l'ORTF, l'expulsion du chef de bureau de l'AFP et la rupture des relations diplomatiques avec la France, désormais représentée par un consulat[52]. Le ministre des Affaires étrangères vietnamien affirme cependant que les relations culturelles et commerciales ne devraient pas en souffrir[53]. Le réchauffement des relations entre la France et la RDVN courant 1966 ainsi que le discours de de Gaulle à Phnom-Penh conduit à de nouvelles menaces de représailles (nationalisation des plantations, reprise des lycées et de l'hôpital Grall)[54], à quelques mesures de rétorsion mineures et à de nombreuses

[46] *Ibid.*, p. 499.

[47] Hedrick SMITH, « Saigon rebuffs France on envoy », *New York Times*, 26 janvier 1964.

[48] « French protest attacks », *New York Times*, 22 juillet 1964.

[49] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 549.

[50] *Ibid.*, p. 559.

[51] Organisation du Traité de l'Asie du Sud-Est, équivalent asiatique de l'OTAN créé à l'initiative des États-Unis en 1954.

[52] La rupture était symbolique, Lalouette n'ayant pas été remplacé.

[53] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 376.

[54] *Documents diplomatiques français : 1966. 1er janvier-31 mai*, Peter Lang, 2006, p. 322‑323.

manifestations antifrançaises. Ce dernier accès de fièvre aboutit cependant au démantèlement progressif du système scolaire français à partir de 1967.

1.4. Un acteur diplomatique mineur

La place de la France diminue alors que le conflit s'intensifie à partir de 1965. Elle conserve un rôle économique : ses produits de consommation (bière, cigarettes…) et ses entreprises de travaux publics bénéficient de la présence des troupes américaines[55]. La France reste jusqu'aux années 1970 le principal acheteur de marchandises vietnamiennes, notamment de caoutchouc, et donc une irremplaçable source de devises[56]. Mais son rôle politique n'est plus que celui d'un acteur diplomatique mineur et ses tentatives de règlement pacifique ne servent pas à grand-chose[57]. La guerre du Vietnam se déroule sans la France. En hommage aux médiations françaises, c'est à Paris que se tiennent en mai 1968 les premières négociations entre les Américains et les diverses parties vietnamiennes, mais la France n'y prend pas part. C'est aussi à Paris que sont signés les Accords de Paix en janvier 1973, qui entérinent le retrait des États-Unis du conflit.

Après le départ des Américains, les Français tentent de revenir au Sud-Vietnam et les relations diplomatiques sont rétablies en avril 1973. Une mission chargée d'étudier les conditions d'une aide à la reconstruction conclut que les entreprises françaises doivent réinvestir dans le pays. De grands projets sont lancés ou relancés, et le gouvernement français débloque des crédits[58]. Certains intérêts français ont beaucoup souffert de la guerre, comme le reste de l'économie sud-vietnamienne[59]. Les plantations de caoutchouc sont détruites à 90%[60]. Les grandes sociétés françaises sont pourtant encore là, et d'autres arrivent sur place au début des années 1970. Citroën construit une usine à Saïgon en 1970, tandis que les pétroliers français commencent à prospecter[61]. L'offensive de l'armée populaire de 1975 met cependant fin aux derniers espoirs français. Les responsables locaux des sociétés françaises reçoivent l'ordre de rester sur place afin de collaborer avec le nouveau régime, mais les conditions de travail sont trop défavorables. Les Français espèrent encore rester, mais les négociations n'aboutissent pas[62]. Les Français quittent le pays, et la page de la présence française politique, économique et culturelle au Vietnam est tournée.

---

[55] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 361.

[56] *Ibid.*, p. 345.

[57] Laurent CÉSARI, « Que reste-t-il de l'influence politique française en Indochine (1954-1966) », *op. cit.*

[58] Hugues TERTRAIS, « Les intérêts français en Indochine entre 1954 et 1975 », *op. cit.*

[59] Pierre BROCHEUX, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, *op. cit.*, p. 181.

[60] Clyde H. FARNSWORTH, « France retains Saigon economic ties », *New York Times*, 3 mai 1975.

[61] *Ibid.*

[62] Philippe RICHER, *Hanoï 1975: un diplomate et la réunification du Viêt-nam*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 85.

2. Une diplomatie culturelle française à l'épreuve

2.1. L'avènement de la diplomatie culturelle française

L'école française au Vietnam après 1954 ne relève plus de la même logique institutionnelle que l'école française dans l'Indochine coloniale. Elle doit se couler, assez difficilement, dans le moule de la diplomatie culturelle, qui n'a alors que quelques décennies d'existence. Au XIX[e] siècle, l'action culturelle extérieure française repose essentiellement sur des initiatives privées et semi-privées (évangélisation, action humanitaire des congrégations religieuses, action des milieux d'affaires) auxquelles s'ajoutent l'exportation de la langue et des productions intellectuelles par les milieux universitaires, qui comprend des activités d'enseignement de la langue et de présence scolaire[63]. En réaction à la défaite de 1870, la Troisième République se fait plus volontariste et favorise la création de nouveaux établissements d'enseignement (lycées, centres, instituts, facultés) à l'étranger[64], avec l'aide des congrégations religieuses et des réseaux associatifs[65]. La France est particulièrement active au Proche-Orient afin de « *conforter une position politiquement et économiquement dominante ou à contrer celle des autres puissances, par exemple dans les provinces orientales de l'Empire ottoman* »[66]. La République institutionnalise progressivement ces activités par la création en 1909 du *Bureau des Écoles et Œuvres françaises à l'étranger* suivie en 1910 de l'*Office national des universités et des écoles françaises* (sous le double patronage des Affaires étrangères et de l'Instruction Publique). L'État s'engage aussi à l'étranger par des actions techniques, tels de grands travaux d'équipement, ou des actions intellectuelles de type universitaire, scientifique ou archéologique. En 1920, le *Bureau des œuvres* est transformé en *Service des œuvres françaises à l'étranger* et affirme son rôle de coordination entre le MAE et les autres ministères. Avant la Seconde Guerre mondiale, la France est donc déjà très active en matière culturelle en dehors de ses colonies et protectorat, et le lien entre la diffusion culturelle et la diplomatie déjà en partie institutionnalisé.

Dans la seconde moitié du XX[e] siècle, sous la pression des grands évènements historiques – Guerre froide puis détente Est-Ouest, décolonisation puis émergence du tiers-monde –, un principe de réciprocité et d'interactivité dans les relations culturelles s'impose entre les pays, la culture devenant à la fois un enjeu politique[67] et la « *quatrième dimension de*

[63] On citera notamment le lycée français de Constantinople (Lycée de Galatasaray), où des professeurs français interviennent depuis 1867.

[64] Bruno NEVEU, « De l'Instruction publique aux Affaires étrangères : la politique culturelle extérieure de la France depuis 1910 », *Commentaire*, n° 50, 1990, p. 351.

[65] On citera l'Alliance Israelite Universelle (1860), l'Alliance Française (1883) et la Mission Laïque Française (1902)

[66] On citera les Lycées du Caire, d'Alexandrie et de Beyrouth, fondés entre 1909 et 1910. Pierre MILZA, « Culture et relations internationales », *op. cit.*

[67] Anne DULPHY, Robert FRANK, Marie-Anne MATARD-BONUCCI et Pascal ORY, *Les relations culturelles internationales au XXe siecle. De la diplomatie culturelle à l'acculturation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 683.

la politique étrangère » (après les dimensions politique, économique et militaire)[68]. Dans ce nouvel environnement, et avec l'accélération des techniques de communication, les gouvernements des États s'interrogent sur la forme que peut prendre une réorganisation ou un redéploiement de leur représentation à l'étranger et des services de politique extérieure au sein de leurs administrations.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, la France devient consciente de la perte du son rang politique face aux grandes puissances militaires et économiques que sont les États-Unis et l'URSS. Elle mène dès lors une lutte de défense, de maintien et de régénération de sa culture, de sa langue et de sa pensée, la culture apparaissant comme un de ses derniers atouts solides, un « *capital sympathie* »[69] qui lui permet d'exercer encore une certaine influence. A cet effet, l'État entreprend de définir une politique culturelle extérieure volontariste, qui couvre à la fois une politique de diffusion culturelle et linguistique et une politique de coopération[70]. Tout cela est mis en œuvre via l'action culturelle extérieure, qui est « *l'ensemble des opérations et des œuvres culturelles ou d'enseignement orchestrées par l'État avec l'aide de divers partenaires pour servir sa politique étrangère* »[71]. La diplomatie culturelle désigne quant à elle, de façon plus restrictive :

> L'ensemble des opérations décidées et mises en place par ou sous l'impulsion du Ministère des Affaires étrangères, par l'intermédiaire de l'un de ses agents directs hors initiatives locales ou privées et dans le cadre strict de son réseau diplomatique traditionnel.[72]

Les composantes définissant cette diplomatie culturelle sont de trois ordres. Premièrement, les acteurs, publics et privés, qui entreprennent des actions notamment à l'étranger. Deuxièmement, les populations visées par la diplomatie culturelle, essentiellement les élites locales et les ressortissants expatriés. Dernièrement, le processus de prise de décisions sur le contenu des valeurs ou de représentations à véhiculer. Le choix de l'action culturelle dépend de l'interaction entre les pays visés et les puissances en présence dans le pays étranger[73]. Les objectifs d'une diplomatie culturelle sont doubles : un objectif national et spécifique qui est celui de la défense des intérêts relatifs à l'action politique et économique, et

---

[68] Thèse défendue dans le livre homonyme de Phillip H. Coombs, Premier secrétaire d'Etat adjoint pour les Affaires culturelles et éducatives du gouvernement américain en 1964. Philip Hall COOMBS, *The fourth dimension of foreign policy: educational and cultural affairs*, Published for the Council on Foreign Relations by Harper & Row, 1964, 168 p.

[69] DGACT, *Aide-mémoire du Plan quinquennal*, MAE, 1957, p. 10, CADC, Série Direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques, sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Cart. 41.

[70] Albert SALON, *Vocabulaire critique des relations internationales dans les domaines culturel, scientifique et de la coopération technique*, *op. cit.*, p. 112.

[71] Alain DUBOSCLARD, « Les principes de l'action culturelle extérieure de la France aux Etats-Unis au XXe siècle : essai de définition », *in Entre rayonnement et réciprocité, Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle*, Publications de la Sorbonne., Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2002, p. 25.

[72] *Ibid.*

[73] Dominique TRIMBUR, Alain DUBOSCLARD, Laurent GRISON, Laurent JEAN-PIERRE et Pierre JOURNOUD, *Entre rayonnement et réciprocité*, *op. cit.*, p. 21.

un objectif global et universel, qui est celui de la compréhension mutuelle, de la transformation des idées, et des échanges entre peuples et pays[74].

Dans la conception française, le culturel est considéré comme un investissement de long terme, bénéficiant d'une certaine autonomie vis-à-vis de l'action politique et économique. Ainsi, les conseillers culturels ne sont pas chargés des affaires politiques, de presse ou d'information. Cette déconnection entre la politique culturelle et les préoccupations économiques et commerciales présente certains avantages lors de périodes de tension ou même de rupture avec les pays étrangers, les liens culturels avec les interlocuteurs étrangers pouvant être maintenus. Cette relative autonomie est l'une des originalités de l'action et de la politique culturelles de la France par rapport à d'autres pays comme les États-Unis ou l'Allemagne[75]. Bien sûr, « *il n'y a pas de désintéressement absolu dans l'action culturelle à l'étranger* »[76], qui, en tant que pilier de la politique étrangère, reste déterminée par les intérêts économiques et les desseins politiques[77]. Néanmoins, la politique culturelle extérieure française « *privilégie les voies les moins matérielles* ». Ce « *camouflage culturel* », comme l'appelle le sociologue Richard Martinus Emge, est bien explicité par cet extrait du *Figaro* en 1957[78].

> Ce ne sera donc pas seulement la France « Mère des Arts, des Lettres et des Lois », mais aussi la France des laboratoires, des hardiesses architecturales, des découvertes scientifiques. […] L'essentiel est de reconvertir les formes et les moyens du rayonnement culturel français à l'étranger, et de prouver que la patrie de Molière est aussi celle des ingénieurs de la « Caravelle » [79]

C'est à partir de 1945 que l'outil culturel prend une place importante dans la « *machine diplomatique* »[80] française, cet ensemble de structures politico-administratives qui est au service de la politique étrangère[81]. Les années 1945-1946 sont celles de la création et la mise en place de nouvelles structures au sein du MAE, et notamment de la Direction des Relations Culturelles (qui remplace le Service des Œuvres). Cette période est aussi celle la création des premiers postes de conseillers culturels dans les ambassades, de la signature de conventions culturelles et de la mise en place de commissions mixtes servant à définir les programmes de coopération culturelle bilatérale.

---

[74] *Ibid.,* p. Introduction.

[75] Albert SALON, *L'Action culturelle de la France dans le monde*, *op. cit.*, p. 42.

[76] Selon l'auteur allemand Manfred Abelein, *die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der B.R.D.*, Köln, 1968, p. 175. Cité par Albert Salon, L'action culturelle de la France dans le monde.

[77] Albert SALON, *L'Action culturelle de la France dans le monde*, *op. cit.*, p. 42.

[78] *Ibid.*, p. 43.

[79] Edmond BERGHEAUD, « La France va « exporter » davantage de techniciens et recevoir trois mille étudiants étrangers par an », *Le Figaro*, 2 août 1957.

[80] Le terme est inventé par l'historien Jean-Baptiste Duroselle

[81] Robert FRANK, « La machine diplomatique culturelle française après 1945 », *Relations internationales*, n° 115, 2003, p. 325.

Dans une seconde phase, qui débute en 1956, la politique extérieure adopte un nouvel outil, la Coopération technique, qui vient contrebalancer la perte d'influence provoquée par la décolonisation, notamment en accomplissant des missions dans les États nouvellement indépendants. La Direction des Relations Culturelles est transformée en Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques (DGACT). C'est durant cette phase d'« *émergence et d'éclosion de la préoccupation culturelle dans l'action extérieure des États* »[82] que de Gaulle fait de la culture une priorité d'État, en créant en 1958 le Ministère d'État chargé des Affaires culturelles, confié à André Malraux, « *ministre du rayonnement français* » selon Michel Debré. Cette « *réinvention de la culture française* »[83] émane d'une vision gaullienne qui réanime un messianisme français mis à mal par les intellectuels d'après-guerre, et accompagne deux plans quinquennaux inscrits dans un logique d'indépendance nationale et de restauration du rang[84]. Mais, en 1954, le *soft power*[85], tel qu'on l'appellera dans les années 1990, est encore un concept nouveau dans les structures héritées de la colonisation, telle la Mission culturelle française au Vietnam.

2.2. Les attitudes françaises au Sud-Vietnam

Des certitudes bien ancrées

Pour les diplomates et les fonctionnaires de la Mission culturelle, le maintien d'une présence française au Sud-Vietnam, et plus généralement dans un Sud-Est asiatique cerné par l'anglophonie, dépend d'une présence culturelle forte. Les efforts doivent se concentrer sur les élites vietnamiennes, dont on a la certitude qu'elles sont encore acquises à la culture française, mais dont on craint qu'elles ne soient tentées par le nationalisme, ou, pire encore, qu'elles ne basculent dans l'orbite américaine. Le chef de la Mission culturelle Jean-Pierre Dannaud écrit en 1956 :

> C'est au Vietnam seulement que nous rencontrons une élite à la fois presque totalement assimilable (peut-être par incroyance) et en même temps apte à s'élever à notre niveau le plus haut. J'ai la certitude que cette élite ne se détourne pas de nous et qu'au contraire la conscience qu'elle a prise du danger que la France s'éloigne, jointe à la lourdeur du régime qu'elle subit, ont [...] avivé le goût d'une certaine forme de pensée et de vie libre identifiée à la France.[86]

[82] Gilbert PILLEUL, « La politique culturelle extérieure 1958-1969 », *in De Gaulle en son siècle. 7. De Gaulle et la culture*, Plon., Paris, 1992, p. 142.

[83] Selon Hermann Leibovics, historien américain spécialiste de la France contemporaine. Charles-Louis FOULON, *André Malraux et le rayonnement culturel de la France*, Paris, Editions Complexe, 2004, p. 17.

[84] Robert FRANK, « La machine diplomatique culturelle française après 1945 », *op. cit.*, p. 332.

[85] Concept proposé par Joseph S. Nye dans Joseph S. NYE, *Bound To Lead: The Changing Nature Of American Power*, New York, Basic Books, 1991, 338 p.

[86] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 29.

Remarquons ici la survivance des stéréotypes coloniaux : Dannaud oppose ici le Vietnam au Cambodge et au Laos, « *deux peuples peu portés sur le travail* » et où, faute de véritables élites locales « *nos professeurs jouent sur le plan culturel le rôle d'une armée de mercenaires* »... Il y a chez les Français une croyance opiniâtre, à la limite de la naïveté, à la fois dans la force de l'empreinte culturelle française, et dans la gratitude vietnamienne par rapport à la France. Le journal *Le Monde* titre en 1957 « *La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale* »[87]. Le « *Viet-Nam reste attaché à notre langue qu'il aime et sent plus apte que toute autre à exprimer sa pensée* » dit ainsi un Conseiller de l'Union Française en 1958[88]. Un attaché d'ambassade écrit, pour défendre l'importation de livres français au Vietnam, que c'est grâce à la littérature française que les élites vietnamiennes, « *qui n'en font pas mystère* », ont pu « *connaître les joies supérieures de l'esprit* »[89]. La culture française est si forte, dit un sénateur, que les Vietnamiens, même les plus nationalistes, ne peuvent que continuer à l'aimer :

> Nous avons de la chance et l'honneur qu'un État récemment parvenu à l'indépendance et fort jaloux de ce qui peut porter le soupçon d'une ombre à l'éclat de sa personnalité retrouvée, n'ait cessé d'affirmer son attachement à la langue, à la culture et à l'enseignement français[90]

Le Ministre des Affaires étrangères, Maurice Couve de Murville, affirme en 1959 :

> Sur le plan culturel, nous attachons une grande importance à maintenir nos réalisations et à ce que les États de l'ancienne Indochine restent liés à la langue française. C'est l'héritage essentiel que nous leur avons laissé. D'ailleurs, de leur côté, ils sont également très satisfaits de continuer dans cette ligne de la culture et de la civilisation française ?[91]

Pour Jean-Pierre Dannaud, la culture française au Vietnam est enracinée chez ses élites comme nulle part ailleurs, ce qui rend à la fois solides les positions culturelles françaises et impérieuse leur défense au Vietnam par la métropole :

> Il serait absurde que nous abandonnions des positions moins menacées que nos positions du Proche Orient, voire même d'Afrique du Nord et sans commune mesure avec celles que nous occupons dans des pays étrangers ou notre culture est appréciée comme un luxe alors qu'au Vietnam, elle constitue encore la structure mentale et morale de l'élite.[92]

---

[87] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *Le Monde*, 27 décembre 1957.

[88] Jean MICHELIN, *Proposition de résolution tendant à inviter le Gouvernement à rétablir la gratuité dans les établissements français d'enseignement au Viet-Nam*, Conseil de la République, 23 décembre 1957, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[89] Arnaud D'ANDURAIN, *Le Vietnam se ferme aux ouvrages français*, Ambassade de France au Viet-Nam, 9 mai 1957, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[90] William Bazé, Conseiller de l'Union française, cité par le Jean MICHELIN, *Proposition de résolution tendant à inviter le Gouvernement à rétablir la gratuité dans les établissements français d'enseignement au Viet-Nam*, *op. cit.*, p. 2.

[91] *Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères*, Commission des Affaires étrangères, 7 février 1959, p. 5, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[92] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 30.

Son successeur, Camille Bergeaud, est lui-aussi confiant sur la « résistance » des élites vietnamiennes :

> L'université vietnamienne oppose une sourde résistance aux tentatives de pénétration américaine. Ses membres les plus distingués qui sont, pour la plupart, sinon tous, de formation française, sont sincèrement convaincus de l'excellence de notre culture. Ils auraient tout à perdre à laisser remettre en question la valeur de nos diplômes sur lesquels se fonde leur autorité scientifique et qui les qualifient pour les postes élevés qu'ils occupent.[93]

Robert Guillain, du journal *Le Monde*, résume pour ses lecteurs de métropole l'opinion générale :

> [Les vietnamiens] m'ont répété maintes fois, sans que je leur souffle, que la culture française restait pour eux indispensable, irremplaçable. L'afflux sans précédent dans les lycées français au Vietnam est une preuve de notre prestige intellectuel, et une garantie de sa durée. Sauf une petite équipe ambitieuse, qui mise sur les États-Unis, l'intelligentsia vietnamienne demeure profondément éprise de la pensée et de la langue française.[94]

Il reste que les sentiments des Français sont mis à rude épreuve par les évènements politiques et la faible capacité qu'à la France pour répondre au défi permanent posé par les nationalistes et leurs alliés Américains. Début 1959, l'ambassadeur Roger Lalouette[95] dresse la liste des signes de la diminution de l'influence française : création de l'Université de Huê sous assistance américaine, attaques sur l'emploi du français à l'université, progrès de l'anglais… L'avenir est sombre, et les Vietnamiens francophiles isolés :

> Pareil assaut contre nos positions intellectuelles ne répond pas au vœu de tous ceux qui, sans être forcément favorables à l'emprise de notre pays, n'en demeurent pas moins profondément attachés à ce que leur a apporté l'étude de la civilisation française. […] Mais ils ne sont désormais que des individus isolés en présence d'un mouvement général. Leur résistance éventuelle, leurs regrets intimes ne compteront guère au regard d'une politique délibérée qui veut effacer peu à peu les survivances du passé.[96].

Cependant, une fois réchauffées les relations avec Diệm après 1960, l'ambassadeur exprime à nouveau sa confiance dans la solidité d'une francophilie vietnamienne, capable de sauver les Vietnamiens des excès du nationalisme et de l'américanisation :

> Nos positions culturelles au Viêt-Nam restent pratiquement intactes. Si l'accroissement de l'aide américaine ne va pas sans dommages pour nos positions, s'il existe dans le pays

[93] Camille Bergeaud, note du 17 octobre 1957 sur « Les activités culturelles américaines au Vietnam », cité par le CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL, *Note sur l'action culturelle française dans les trois Etats d'Indochine*, *op. cit.*, p. 10.

[94] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *op. cit.*

[95] Voir la notice biographique de Roger Lalouette dans l'Annexe 5.

[96] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, mai 1959, p. 13, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

> même des courants qui ne nous sont pas toujours favorables, l'ensemble du Viêt-Nam, par sentiment ou par raison, se raccroche plus que jamais à notre culture.[97]

La grandeur de la culture française et sa valeur universelle sont des thèmes récurrents du discours français sur le Vietnam. Camille Bergeaud, chef de la Mission culturelle en 1958, reprend ainsi de façon lyrique le thème ancien de la France désintéressée apportant ses lumières :

> Au moment où la France n'est pas riche pour elle-même, elle n'hésite pas à mettre en partage ses ressources les plus précieuses quand il s'agit de répandre à travers le monde les bienfaits d'une culture qu'elle considère moins comme sienne que comme un bien commun de l'humanité. […] La pensée française, participant essentiellement de la nature de la raison, s'exerce et se déploie dans le plan de l'Universel et de l'humain. La philosophie de Descartes, de Pascal, de Bergson n'a pas de frontières. Elle se prête, elle s'offre au libre échange des valeurs.[98]

Pour Bergeaud, cette générosité est d'autant plus remarquable qu'en France même l'accroissement de la population scolaire française provoque une pénurie d'enseignants[99].

Ce discours sur le désintéressement se double cependant du souhait que cet « amour » vietnamien pour la France ait des conséquences politiques et économiques favorables. Pour Dannaud, l'afflux des Vietnamiens dans les écoles françaises ne traduit pas seulement « *le prestige de notre enseignement et de nos diplômes, mais* […] *la certitude de l'élite viêtnamienne que la place de la France subsiste au Viêt-Nam* »[100]. Le conseiller de l'Union Française Jacques Raphaël-Leygues[101] ajoute :

> Si les plantations ne sont pas nationalisées, si le gouvernement du Sud-Vietnam est relativement modéré sur bien des points, c'est parce que la mission culturelle française au Viet-Nam nous vaut encore énormément de respect et de prestige.[102]

L'ambassadeur Payart évoque en revanche la difficulté qu'ont les Français depuis 1954, à « *diriger du Viet-Nam sur la France les courants culturels et les courants commerciaux, lesquels cheminent de concert et se renforcent mutuellement* »[103].

---

[97] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ*, Ambassade de France au Vietnam, 24 mars 1962, p. 7, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[98] Camille BERGEAUD, *Allocution au Club de Rotary de M. Camille Bergeaud, Inspecteur général, Conseiller culturel de l'Ambassade de France*, 8 janvier 1959, p. 9, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[99] *Ibid.*, p. 10.

[100] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 8‑9.

[101] Gaulliste issue de la grande bourgeoisie, Jacques Raphaël-Leygues sert comme volontaire pendant la guerre d'Indochine et se consacre après la défaite aux relations entre la France et le Vietnam, effectuant des missions de contact avec le Viet-Minh puis avec Ngô Dinh Diem. Il est l'auteur de l'expression du « *pont de lianes* » servant à décrire le lien fragile qui continue à exister entre Français et nationalistes vietnamiens pendant les années 1950 et 1960.

[102] *Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères, op. cit.*, p. 3.

Il y a un fort aspect sentimental dans la façon dont les Français apprécient la francophilie des Vietnamiens. Les manquements à cette francophilie sont vécus comme une traîtrise, notamment quand ils viennent de Vietnamiens ayant des attaches françaises. L'autodafé des insignes de type français par le général Trần Văn Đôn est décrit comme « *l'acte d'un imbécile* »[104] dont on rappelle opportunément qu'il est « *fils d'un Vietnamien naturalisé français et actuellement ambassadeur du Vietnam à Rome, ancien officier français par surcroît* »[105]. Quand le Recteur de l'Université de Saïgon, Nguyễn Quang Trình, souhaite créer une propédeutique allemande en 1960, il s'attire les foudres du Conseiller culturel Martinelli :

> La position du recteur TRINH en cette affaire montre, une fois encore, ce que nous pouvons attendre comme appui de ce diplômé français marié à une française. Ses activités pro-américaines sont déjà notoires.[106]

Plus tard, quand le Recteur met en œuvre l'utilisation du vietnamien comme langue véhiculaire, Martinelli explique qu'il est « *obligé pour se faire pardonner son épouse française de donner des gages aux ultra-nationalistes* »[107]. On n'est pas loin, ici, des accusations d'ingratitude que les Français portaient jusqu'en 1954 sur les intellectuels vietnamiens critiques de la colonisation. Le discours français oppose les « bons » Vietnamiens – ceux qui aiment la France et qui le prouvent – aux « mauvais », ceux qui trahissent au profit des Américains ou du nationalisme vietnamien la France qui les a éduqués. Cette mode de pensée se rapproche de celui qui prévalait dans les années 1930, à la différence qu'il reste discret et reste circonscrit aux communications diplomatiques internes.

Les envolées lyriques sur l'imprégnation de la France au Vietnam et sur la nécessité impérieuse d'y maintenir une présence culturelle active sont moins présentes dans les courriers et rapports diplomatiques à partir du milieu des années 1960. Les Français doivent admettre que la société vietnamienne a pris son indépendance sur le plan culturel.

Sans doute, une certaine vision idéalisée des rapports franco-vietnamiens héritée de la colonisation cède le pas devant la réalité de la dégradation des positions françaises et la rupture des relations diplomatiques. On en trouve encore la trace en 1973, quand le Consul Général de France, Jacques de Folin, prépare pour sa hiérarchie un plan de développement de l'action culturelle française. Folin y évoque « *l'émerveillement devant la persistance quasi-miraculeuse d'une présence française considérable 18 ans après Genève* », sa « *déception de voir nos positions s'effriter avec constance et régularité* », mais aussi sa « *conviction que cette tendance à la dégradation peut être renversée et qu'il est dans notre intérêt qu'elle le*

---

[103] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 12 octobre 1957, p. 14, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

[104] Colette BARBIER, *Henri Hoppenot (25 octobre 1891-10 août 1977), op. cit.*, p. 528.

[105] Paul DEVINAT, « Un renouveau franco-vietnamien est-il possible ? », *op. cit.*, p. 434.

[106] Jean MARTINELLI, *Enseignement des langues vivantes et position du Recteur de Saigon, op. cit.*, p. 2.

[107] Jean MARTINELLI et Jean-Félix CHARVET, *Note N° 185/IG*, Ambassade de France au Viet-Nam, 11 août 1961, p. 4, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

soit »[108]. Folin reprend des arguments anciens : contrairement aux États-Unis et au Japon, la France « *demeure liée au Vietnam par d'indéniables affinités sentimentales et culturelles* » et son « *imprégnation* [est] *générale, ancienne et profonde* »[109]. Bien sûr, à deux ans de la réunification – que le Consul considère en 1973 comme « *une éventualité encore lointaine* » – ce que pensent les officiels français n'a plus beaucoup d'importance.

Des élites encore francophiles ?

Les Français n'ont pas tout à fait tort dans leur perception des élites vietnamiennes. Celles qui accèdent au pouvoir après la Seconde Guerre mondiale sont généralement issues de l'école française en Indochine, voire des universités françaises de métropole. La génération ayant connu les derniers concours mandarinaux quitte la scène, tandis que celle qui bénéficie d'une éducation secondaire intégralement vietnamienne ou d'études universitaires américaines n'arrive à des postes de décision que vers le milieu des années 1960. Une étude des cabinets ministériels entre 1962 et 1968 montre que, plus de dix ans après l'indépendance du Sud-Vietnam, près de la moitié des ministres sont de formation supérieure française et que la grande majorité d'entre eux ont soutenu la France pendant la guerre d'Indochine[110]. Aussi tardivement qu'en 1967, 10 professeurs sur les 16 que compte l'Université de Huê, pourtant réputée « américaine », viennent de l'enseignement supérieur français[111]. Quant à l'Université de Saïgon, elle compte, à la fin des années 1960, 37% de titulaires de doctorats français contre 8% de titulaires de PhD[112]. Le paradoxe de la persistance de la présence culturelle française dans un Vietnam en proie à un nationalisme exacerbé n'échappe pas aux observateurs étrangers. L'auteur d'une enquête de la revue *Far Eastern Economic Review* sur l'éducation au Vietnam, écrit que « *le Vietnam indépendant a rarement démontré autre chose que de l'amitié pour la présence éducative française* »[113].

La langue et la culture française sont bien ancrées dans les pratiques des élites vietnamiennes, notamment dans les cercles politiques, intellectuels et scientifiques. Le milieu médical reste ainsi largement francophone jusque dans les années 1970[114]. Pierre Ansart,

---

[108] Jacques de FOLIN, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie)*, Consulat Général de France à Saigon, 14 février 1973, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[109] *Ibid.*, p. 4.

[110] Jerry Mark SILVERMAN, « Political Elites in South Vietnam: A National and Provincial Comparison », *Asian Survey*, vol. 10, n° 4, 1 Avril 1970, pp. 290‑307.

[111] *University of Hue*, 1957, VCA, Douglas Pike Collection: Unit 08 - Biography. Item Number: 2361213067.

[112] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 376.

[113] P. H. M. JONES, « Vietnam at school », *Far Eastern Economic Review*, vol. 36, n° 3, 19 Avril 1962, pp. 131‑135.

[114] NGUYỄN TRÀN HUÂN, « Danh từ y dược Pháp-Việt. Tome 1 (médecine) (Dictionnaire médical français-vietnamien) », *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient*, vol. 57, n° 1, 1970, p. 266.

professeur de philosophie au lycée Jean-Jacques-Rousseau jusqu'en 1958, raconte ainsi la proximité intellectuelle entre les élites françaises et vietnamiennes au Sud-Vietnam :

> Au lendemain de Dien Bien Phu, j'ai créé un groupe de réflexion d'amis et de collègues de haut niveau qui se composait de mes amis Français et Vietnamiens, professeurs, avocats, médecins… Nous nous réunissions chez moi, toutes les deux semaines, pour des séances de causeries, souvent politiques, dans un cadre libre car nous en parlions hors de l'école et de l'enseignement. Cela a duré un an. Je constatais qu'il y avait une continuité des relations franco-vietnamiennes sur le plan culturel. Mais c'était une présence culturelle élitiste car les Vietnamiens francophones et francophiles étaient plutôt bien placés socialement, intellectuellement et le Français moyen ne pénétrait pas non plus le temple vietnamien sauf le cercle touristique. La culture française était retenue par une élite bourgeoise de médecins, de pharmaciens, d'avocats, de commerçants...[115]

L'idée de la supériorité de la langue française est encore présente chez certains intellectuels vietnamiens. Un professeur vietnamien publie en 1952 un opuscule faisant l'apologie du français, « *langue de l'élite intellectuelle* […] *appréciée par les Vietnamiens qui ont le don de l'apprendre, de se l'assimiler et de la manier avec aisance* » et qu'il estime être supérieure en tous points au vietnamien[116]. En 1954, le conservateur de la Bibliothèque Nationale Đoàn Quan Tấn estime que le vietnamien est une langue inférieure dotée d'une « *grammaire très simple* », ne permettant pas « *l'expression de bien des nuances de la pensée* », ce qui rend son utilisation impropre à l'enseignement secondaire et supérieur[117]. Une telle opinion est plus difficile à afficher après 1954 : les nationalistes reprochent ainsi à l'agrégé Phạm Duy Khiêm d'avoir traité le vietnamien de « *langue vulgaire et inutilisable* »[118]. Mais les Français pensent qu'elle est toujours partagée de nombreux Vietnamiens, comme l'écrit l'ambassadeur Lalouette en 1959 :

> Ces manifestations intermittentes [pour l'abolition du français à l'université] tombaient d'elles-mêmes parce que l'on sait bien ici la langue vietnamienne n'est pas un instrument de haute culture et que si l'on décidait d'en faire le véhicule de l'enseignement supérieur, les maîtres vietnamiens eux-mêmes seraient incapables d'accomplir ce que l'on exigerait d'eux[119].

Nous étudierons plus en détail les raisons de la persistance de la culture française au Sud-Vietnam dans le chapitre consacré aux témoignages des anciens élèves des lycées français. Ces raisons sont plus complexes et multiples que celles que leur attribuent les officiels français. Il y a effectivement un attachement intellectuel, voire sentimental, lié à la découverte de la littérature et de la philosophie française, comme en témoignent nombre

---

[115] Pierre ANSART, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[116] DUC LANG, *Le Français et la culture vietnamienne*, Impr. Française d'Outre-Mer, 1952, p. 13.

[117] ĐOÀN QUAN TẤN, « Le français et le vietnamien dans l'enseignement au Vietnam », *Bulletin de la Société des études indochinoises*, vol. 29, n° 1, 1954, pp. 89‑97.

[118] *Tự Do*, mai 1959. Cité par Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT, op. cit.*

[119] *Ibid.*, p. 3.

d'intellectuels[120]. En 1957, Phạm Duy Khiêm, devenu ambassadeur du Vietnam en France, évoque la part de la culture française dans l'identité vietnamienne :

> Maintenant que notre indépendance est réelle [...] nous sommes un certain nombre – non des plus négligeables – à n'avoir pas honte de reconnaitre que la culture française ne constitue pas la moindre part de nous-mêmes. N'avons-nous pas vu ceux d'entre nous qui vous aiment le moins sonner discrètement à la porte de vos écoles, sollicitant une place pour leurs héritiers ?[121]

Cette discrétion est nécessaire : Diệm se méfie de la bourgeoisie du Sud, historiquement liée à la France, des intellectuels gauchisants formés dans les universités françaises, et d'une administration elle-aussi formée à la française et héritée de Bảo Đại[122]. Cela n'empêche pas de nombreuses familles, quand elles en ont les moyens, de mettre leurs enfants dans ces écoles pour qu'ils reçoivent la culture française dont ils ont eux-mêmes bénéficié. Un universitaire français travaillant pour la Mission culturelle française témoigne de l'intérêt des étudiants vietnamiens pour la culture française en avril 1956 :

> La culture française est vivante ici […]. Mes étudiants sont tous de fervents patriotes, cependant, beaucoup d'entre eux me répètent – pas seulement pour me faire plaisir – qu'ils sont heureux que la « fenêtre occidentale » du Viet Nam donne sur la France. Ils étaient contre nous tant que nous étions l'obstacle à leur liberté nationale. Depuis l'indépendance, ces garçons et ces filles, studieux, intelligents, sérieux, nous font confiance. Nous pouvons maintenir ici une position culturelle très forte, même si elle n'est plus exclusive à condition de rester totalement en dehors de la politique et des politiques. Ce n'est vraiment pas le moment d'abandonner la partie ![123]

Cet intérêt est apparent dans la critique que fait la presse saïgonnaise d'une grève des enseignants français intervenue en 1959. Les grévistes sont accusés d' « *oublier leur conscience professionnelle* » et le journaliste estime que la grève, qui n'a pourtant duré qu'une journée, est préjudiciable « *matériellement et moralement* » aux enfants Vietnamiens[124].

Mais il y a aussi beaucoup de pragmatisme dans ce choix des élites sud-vietnamiennes : la qualité de l'enseignement, une certaine forme de confort, la possibilité de futurs débouchés à une époque où règne l'incertitude matérielle sont de puissants moteurs de choix. Dans un

[120] En 2001, le révolutionnaire Trần Văn Giàu, membre du Parti communiste et combattant historique de la présence coloniale française, déclare ainsi : « *Il y a une France dans le Viet Nam unifié et indépendant, c'est la France des Lumières. Vous ne pouvez pas concevoir la profondeur de l'influence française dans l'esprit des intellectuels vietnamiens !* » Cité par Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 335.

[121] André LEBOIS et PHẠM DUY KHIÊM, « Le Viet-Nam et la culture française, allocutions prononcées le 5 novembre 1957 à la séance solennelle de rentrée de l'Université de Toulouse », *Revue de la Mediterranée*, n° 17, 1957, p. 641.

[122] Philippe FRANCHINI, *Les guerres d'Indochine*, *op. cit.*, p. 207.

[123] Max OLIVIER-LACAMP, « La France quitte le Vietnam mais des Français restent », *Le Figaro*, 16 avril 1956.

[124] Roger LALOUETTE, *Grève du personnel enseignant*, *N°539/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, avril 1959, p. Annexe, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

article de la revue *Bách Khoa*[125] consacré au débat sur la présence culturelle française, le colonel et l'enseignant à la faculté de Lettres Đỗ Trọng Huề explique de la façon suivante l'attrait des écoles françaises, plus de dix ans après l'indépendance du Sud :

> Sur le plan matériel les élèves ne sont pas entassés comme des sardines dans d'étroites salles de classe. En primaire, ils ne doivent pas suivre les cours pendant les heures de sieste qui sont importantes à la santé dans un pays tropical comme le nôtre. Sur le plan spirituel, les professeurs, compétents et dévoués, font progresser les élèves. Le contact étroit entre la famille et l'école permet de surveiller efficacement les élèves. Finalement, une fois finies les études secondaires, les élèves, grâce à la maitrise du français, peuvent entrer en université sans difficulté, demander une bourse d'études à l'étranger ou trouver un emploi.[126]

Effectivement, un lycée vietnamien dans les années 1960 « *entassait* » 60 élèves par classe[127] contre 35-45 dans un lycée français[128]...

Une autre raison est encore plus prosaïque. Quand la mobilisation est décrétée en 1960, réussir le baccalauréat devient une question de survie car les bacheliers peuvent éviter la conscription en entrant à l'université ou en obtenant une bourse à l'étranger. Quand le baccalauréat ne permet pas d'éviter la mobilisation, il offre l'avantage de devenir automatiquement officier[129] alors que le BEPC ne permet de devenir au mieux que sous-officier[130]. Le bachelier peut intégrer une école militaire, et, à sa sortie, se faire détacher dans un ministère[131]. Les étudiants de milieux modestes peuvent envisager une ascension sociale par la carrière militaire[132].

L'intérêt soutenu des Vietnamiens pour l'enseignement français se manifeste d'abord par l'afflux d'élèves dans les écoles relevant de la Mission culturelle ou dans les écoles privées françaises, et par le nombre de candidats au baccalauréat français. Dans un courrier qu'il adresse à son Ministre de tutelle en janvier 1957, l'ambassadeur Payart note ainsi :

> Les proviseurs assurent que l'accroissement serait plus considérable si la question des locaux disponibles ne venait pas la contrarier [...] La cessation de notre prépondérance politique s'accompagne donc, sur le plan strictement culturel, d'un phénomène a priori

---

[125] Créée en 1957, la revue Bách Khoa est liée au Bureau politique de Ngô Đình Nhu. En dépit de cette origine, elle n'est pas une revue officielle et publie des textes d'universitaires, d'écrivains et de journalistes vietnamiens d'une grande diversité d'opinion, et traitant de sujets politiques, culturels, littéraires, historiques, éducatifs et économiques. Elle consacre plusieurs numéros à la question du choix de l'enseignement français ou vietnamien. *Bách Khoa* disparaît en 1975 au nombre total de 425 numéros.

[126] Đỗ Trọng Huề, « Chương trình Pháp hay chương trình Việt? [Enseignement français ou enseignement vietnamien ?] », Bách Khoa, no 214, 1965, p. 39‑40, Bibliothèque générale des Sciences de Ho Chi Minh-ville.

[127] Valeur calculée à partir de Edgar N. PIKE, *Public and private education in Vietnam*, New York, Free Press of Glencoe, 23 octobre 1959, p. 34, VCA.

[128] Valeur calculée à partir des rapports d'activité du Service culturel de l'Ambassade.

[129] NGUYỄN PHÚ PHONG, Lycée vietnamien, 1958. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mai 2005.

[130] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[131] NGUYỄN VĨNH TRÁNG, Pellerin-Quốc học Huế, 1961. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[132] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

> inattendu qui, pour précaire qu'il puisse être, n'en est pas moins, il convient de le marquer, des plus satisfaisants.[133]

Un article de la *Far Eastern Economic Review* est tout aussi admiratif :

> Nombre des dirigeants du pays et de ses principaux officiels, ayant reçu une éducation française, sont convaincus de sa valeur; et les écoles françaises ont toujours pris soin de se tenir à l'écart de la politique. Particulièrement frappant est l'exemple du collège de Nhatrang, fondé en 1955 alors que les relations franco-vietnamiennes étaient au plus bas, dans une région particulièrement hostile aux "colonialistes". Nhatrang a maintenant cinq fois plus de candidats à son admission qu'elle ne peut en admettre. Les écoles primaires françaises ont de loin dix fois plus de demandes que de places.[134]

A Saïgon, en 1958, le chef de la Mission culturelle note qu'il existe 217 places disponibles dans les classes primaires des Lycées français pour plus de 1000 candidats vietnamiens, un chiffre en nette hausse par rapport à l'année précédente[135].

La nouveauté majeure réside dans l'afflux vietnamien vers les écoles primaires françaises, autrefois presque exclusivement réservées aux enfants de colons. Dannaud explique cette attirance par la réduction depuis 1946 de la part accordée au français dans l'enseignement national, qui « *incite les familles qui désirent donner à leurs enfants une instruction française à nous les confier dès le début de la scolarité primaire* »[136]. En ce qui concerne les lycées, l'intérêt vietnamien est tout aussi soutenu, cet attrait ne s'étant en fait jamais démenti depuis le début du XX^{e} siècle. Charton avait remarqué avec satisfaction la persistance du phénomène après le retour des Français en 1946[137].

Le phénomène qui amuse et irrite à la fois les autorités françaises est que les écoles françaises sont un point de passage obligé pour les enfants de bonne famille, y compris dans les milieux les plus nationalistes. Pierre Brocheux, avec le recul de l'historien, évoque cette contradiction apparente :

> Madame Nhu faisait venir mes collègues au palais présidentiel comme répétiteur à ses enfants et moi-même j'avais trois fils de M. Ngô Dinh Nhu comme élèves tandis que sa fille était au Couvent des Oiseaux. Et l'un de ces petits me racontait qu'à la maison, ils parlaient français en partie. Pour ces familles-là, c'est tout une génération qui était imprégnée de la culture française et elles veulent transmettre cela à ses enfants. Mais cela ne veut pas dire qu'elles sont pro-françaises. Plus exactement elles sont contre la politique du gouvernement français. En tout cas, il y a des liens très forts, très serrés.[138]

---

[133] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 23 janvier 1957, p. 6‑7, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[134] P. H. M. JONES, « Vietnam at school », *op. cit.*

[135] Auguste RIVOALEN, *Problème des admissions dans les établissements scolaires français au Vietnam. N° 352/ECF/AR*, Ambassade de France à Saigon, 7 janvier 1957, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[136] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 37.

[137] Albert CHARTON, *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine*, *op. cit.*, p. 23.

[138] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, mai 2010.

Les diplomates et les membres de la Mission culturelle ne se privent pas de souligner cela dans leurs rapports. Afin de justifier le financement des actions culturelles françaises, Filliol, l'adjoint du Haut-Commissaire Hoppenot, écrit ainsi :

> Au cours des dernières semaines (Août 1956), le Chef de notre Mission culturelle a reçu les demandes d'admission des enfants du Ministre de la Justice, du Ministre des Affaires étrangères, de l'Economie Nationale. Ils iront rejoindre dans nos lycées les enfants du Ministre de l'Éducation Nationale et le fils de M. Ngô Dinh Nhu[139]. […] Il est permis d'y voir le signe d'un nouveau climat culturel très favorable dû, pour une part, à la qualité intrinsèque de notre enseignement, pour une autre part, à la confiance que notre nouvelle politique culturelle a su inspirer.[140]

Les rapports des diplomates abondent en « piques » de ce genre visant à démontrer la duplicité des dirigeants nationalistes. Le chargé d'affaires par intérim Arnaud d'Andurain note ainsi au détour d'une note de bas de page :

> Nous tenons du missionnaire basque qui lui fit office de précepteur, qu'aux environs de sa quinzième année M. Ngo Dinh Diem faisait ses délices de la lecture des « *Lundis* ».[141]

Hoppenot note aussi avec amusement que le discours, très critique envers la France, que prononce le Ministre de l'Éducation Nationale Nguyễn Dương Đôn lors de la rentrée universitaire de 1955, sert peut-être à faire oublier son « *peu de foi révolutionnaire* »… et le fait qu'il a mis tous ses enfants à l'école française :

> Il faut toujours faire le départ [*sic*] dans le Vietnam d'aujourd'hui entre le comportement et les convictions, la scène et les coulisses[142]

En 1967, la junte au pouvoir, irritée par le discours de Phnom Penh du Général de Gaulle, menace de faire fermer la Mission culturelle française et ses établissements d'enseignement. Mais cette option est vite rejetée, car – dit-on alors – les trois-quarts des membres du Conseil des ministres scolarisent leurs enfants dans les écoles françaises et « *redout[e]nt l'accueil de leurs épouses* » si une telle décision était prise…[143]

Outre l'affluence vietnamienne dans les écoles françaises, l'autre raison majeure qui donne aux Français des raisons d'espérer est la longue résistance de la langue française dans l'enseignement supérieur. Nous verrons comment les universités vietnamiennes ont repoussé

---

[139] Frère et proche conseiller politique du Président Ngô Dinh Diem.

[140] Jean FILLIOL, *Télégramme à l'arrivée, N° 2225/28*, 25 août 1956, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[141] Il s'agit des « *Lundis* » de Sainte-Beuve. Arnaud D'ANDURAIN, *Le Vietnam se ferme aux ouvrages français*, *op. cit.*, p. 4.

[142] Henri HOPPENOT, *Discours de rentrée de l'Université Nationale du Vietnam*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 23 décembre 1955, p. 6, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

[143] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 658. L'anecdote est également rapportée par le New York Times, qui l'attribue en partie au Ministre de l'Education Nguyễn Văn Trường. Jonathan RANDAL, « Saigon may shut French schools », *New York Times*, 25 octobre 1966.

jusqu'à la fin des années 1960 le principe de l'utilisation du vietnamien comme langue véhiculaire exclusive.

L'adaptation du discours officiel

Les discours de distribution de prix dans les lycées français témoignent de l'évolution de la vision que les Français entendent donner de leur rôle éducatif. En 1942, Charton glorifie devant les lycéens d'Albert-Sarraut « *l'effort* […] *fait par la France pour élever jusqu'à sa culture* […] *les peuples de son Empire* ». En 1951, De Lattre rappelle aux élèves de Chasseloup-Laubat que « *la culture française fut et demeurera pour* [le Vietnam] *le moyen privilégié d'accéder à la culture moderne* »[144]. Cinq ans plus tard, devant les lycéennes de Marie-Curie, Hoppenot tient un discours différent :

> Je ne veux pas, Mesdemoiselles, me livrer ici à un discours de propagande ni exalter devant vous une prétendue supériorité de la culture française sur les autres cultures humaines [...]. Ce que nous devons vous apporter c'est un ferment et non point une greffe.[145]

Au prix traditionnel récompensant la meilleure élève vietnamienne en français, Hoppenot fait ajouter un prix à la meilleure élève française en vietnamien, afin que « *les petites françaises* […] *se voient encouragées aussi à l'étude et à la compréhension de la vie et de la pensée vietnamienne* ». Étonnant renversement de situation, qui voit un ambassadeur de France faire l'apologie d'une culture naturellement considérée comme inférieure quelques années plus tôt.

En effet, après 1954, le discours public sur la grandeur de la culture française se fait plus discret, afin de ne pas donner aux nationalistes sud-vietnamiens des arguments pour agiter l'épouvantail colonialiste. Il faut faire profil bas et ne pas attirer l'attention. A propos du succès des écoles françaises, le Haut-commissaire adjoint Jean Filliol écrit que « *nous devons soigneusement éviter de nous glorifier de ces résultats* »[146]. Après qu'un Vietnamien « *défenseur trop zélé de la langue française* » ait attaqué par voie de presse les tenants de la vietnamisation de l'université, l'ambassadeur Payart écrit à son Ministre qu'il fera son possible pour « *modérer certains de nos amis vietnamiens dont l'ardeur excessive pourrait en l'état actuel des choses aboutir à un résultat contraire à celui qu'ils recherchent* »[147]. En 1956, le Conseiller culturel peut même se féliciter de cette discrétion : « *A beaucoup*

---

[144] Ce discours a été écrit par Jean-Pierre Dannaud (selon Philippe Bréant). Jean de LATTRE DE TASSIGNY, *Appel à la jeunesse vietnamienne. Discours prononcé le 11 juillet 1951 par le Général Jean de Lattre de Tassigny*, *op. cit.*

[145] On notera une nouvelle fois l'utilisation d'une métaphore biologique, toujours populaire dès qu'il s'agit d'expliquer les questions délicates d'échanges culturels. Henri HOPPENOT, *Discours de l'Ambassadeur et Haut-Commissaire de France à la distribution des prix du Lycée Marie-Curie*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 26 juin 1956, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[146] Jean FILLIOL, *Télégramme à l'arrivée, N° 2225/28, op. cit.*

[147] Jean PAYART, *Généralisation de l'emploi du vietnamien à l'Université*, Ambassade de France au Viet-Nam, 2 avril 1958, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

d'égards, notre culture parait d'autant plus appréciée que notre présence s'est faite plus discrète »[148].

Le discours officiel français s'efforce de rappeler que la « *reconnaissance inconditionnelle de l'Indépendance du Viet-Nam* » est un fait acquis. L'accent est mis désormais sur le service culturel que la France peut apporter au Vietnam, Dannaud utilisant même le terme de « *Service Public* ». Le Chef de la Mission culturelle écrit ainsi, avec une certaine emphase :

> La chance offerte à une partie de sa jeunesse de concilier l'accomplissement de sa vocation nationale avec l'élargissement de ses perspectives aux dimensions de l'Univers Historique et l'adaptation de ses moyens intellectuels aux exigences du Monde Moderne.[149]

Lors de l'inauguration du Groupe Scolaire Colette fin 1955, il explicite le point de vue français auprès du Ministre de l'Éducation Nationale, afin de contrer de façon préemptive l'idée répandue dans la presse nationaliste que « *les élèves des Lycées français sont coupés de la communauté nationale* » :

> L'enseignement français au Vietnam n'est pas l'îlot qui subsiste de je ne sais quelle domination culturelle en voie de s'engloutir ; son but n'est pas de faire pousser des produits hybrides et dénaturés qui seraient moins vietnamiens que les élèves sortant des établissements de l'Enseignement national; son ambition est de former des Vietnamiens à cent pour cent, mais disposant en plus de l'outil précieux que donne l'époque moderne pour l'acquisition des techniques et pour la formation même des esprits, la disposition d'une langue de culture étrangère.[150]

Il est au passage remarquable de voir un administrateur des années 1950 embrasser ainsi, afin de convaincre les nationalistes vietnamiens du bien-fondé de l'action culturelle française, la dialectique ancienne sur les dangers de l'hybridation et des « *dénaturés* » qu'elle produit.

A la fin des années 1950, les Français n'ont pas d'autre choix que de voir le Vietnam prendre son éducation en main sans l'aide de la France, une situation impensable il y a dix ans. Les auteurs d'un rapport de 1958 sur la situation de la Mission culturelle écrivent ainsi :

> Même en tenant compte de l'appui considérable de l'enseignement privé les écoles françaises n'atteignent pas le dixième du nombre d'élèves de l'enseignement d'État vietnamien. L'effort de scolarisation entrepris par le gouvernement du Vietnam se poursuit en fait sans nous et en dehors de nous.[151]

---

[148] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, Ambassade de France, 1956, p. 8, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

[149] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 8.

[150] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 15‑16.

[151] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, MAE, 31 janvier 1958, p. 16, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Cambodge Laos Vietnam 1955-1978, Vol. 24.

2.3. Le divorce franco-vietnamien

Le recul de la francophonie

Les tentatives françaises de maintenir une présence culturelle significative se heurtent au déclin de la francophonie au Sud-Vietnam, dont la cause principale est la vietnamisation de l'enseignement national. A partir de 1945, les réformes successives tendent à éliminer le français dans tous les degrés de l'enseignement[152]. Si, selon les Accords de 1949, le français est censé avoir « *une place privilégiée intermédiaire entre la langue nationale et les langues étrangères* »[153], le vietnamien est désormais la langue véhiculaire des enseignements primaire, où elle est exclusive[154], et secondaire, où des Français continuent à enseigner[155]. Seuls les cours de l'Université mixte se déroulent en français, même quand ils sont dispensés par des Vietnamiens. Dès le début des années 1950, les professeurs des lycées français notent que les élèves qui ne sont pas passés par le primaire français ou qui ont dû interrompre leurs études sont « *insuffisamment préparés à aborder l'enseignement secondaire français* » du fait de leur mauvaise maîtrise de la langue[156]. En 1954, des cours de français sont organisés pour familiariser les étudiants avec la langue française avant l'entrée à l'université[157].

Ce recul général de la francophonie s'accélère après les Accords de Genève, du fait des contacts plus rares de la population avec des Français de moins en moins nombreux. En 1955, un fonctionnaire de la Mission culturelle note la diminution de la francophonie « *parmi les intellectuels sortis de nos écoles* » :

> En effet les Vietnamiens francophones cessent de parler le français non point parce qu'un esprit nationaliste, anti-communiste, anti-colonialiste, clérical ou officiellement américanophile les amènent à confondre la pratique du français avec le culte de l'Impur, mais parce que leur timidité croît devant un mode d'expression dont ils perdent l'habitude. Cette timidité prend souvent de telles proportions qu'on peut voir certains fonctionnaires vietnamiens appelés à répondre en français au téléphone, ne le faire qu'en tremblant. Qu'une telle timidité devienne répugnance, nul ne s'en étonnera.[158]

---

[152] *Education in Vietnam*, Saigon, Special Edition. Review Horizons, 1956, p. 7.

[153] *Echange de lettres relatives aux accords franco-vietnamiens entre le Président de la République, Président de l'Union Française et Sa Majesté Bao Dai en date du 8 mars 1949*, *op. cit.*, p. 12.

[154] « L'effort scolaire au Vietnam - L'enseignement primaire », *Vietnam*, n° 56, 81/1 1953, pp. 10‑11, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

[155] « L'effort scolaire au Vietnam - L'enseignement secondaire », *Vietnam*, n° 57, 15 Août 1953, pp. 12‑13, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

[156] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 46.

[157] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1954*, UNESCO, , n? 160, 1955, p. 388.

[158] *Note sur la régression du français parlé au Vietnam, N° 166/ECF/S*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, 14 mars 1956, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

Cette « *régression brutale du français parlé* » déplorée par l'ambassadeur Payart[159] est encouragée par le gouvernement Diệm. Non seulement les Français sont quasiment absents de l'enseignement national primaire et secondaire, mais, à partir de 1956, le français devient dans le secondaire une langue étrangère au même titre que l'anglais. Les élèves doivent choisir l'une des deux comme première langue, avec une seconde langue obligatoire[160]. A la fin des années 1950, les professeurs français de l'université se plaignent que les étudiants, même lorsqu'ils sont issus des lycées français, ont une « *connaissance moins satisfaisante de notre langue* ». En 1959, ils estiment que 25% seulement des étudiants peuvent suivre des cours en français[161]. Le professeur Rivoalen doit consacrer une « *bonne partie de son travail bénévole* » à mettre en français correct les thèses des étudiants de la Faculté de Médecine[162]. L'ambassadeur Lalouette s'inquiète pour le futur de l'enseignement français et de l'université :

> Parmi les jeunes, certains de ceux qui avaient opté pour l'étude du français n'en aient pas acquis, au terme de leurs études secondaire, une connaissance suffisante, serait déjà un indice préoccupant pour l'avenir du rôle dévolu à nos lycées et écoles ; car, parmi les raisons qui poussent les jeunes Vietnamiens à y accéder, la moindre n'est pas la perspective de devoir, pour leurs études futures à l'université de Saïgon, utiliser notre langue.[163]

A la rentrée 1958, une réforme majeure de l'éducation nationale vietnamienne « *remet à l'honneur la culture nationale* » dans le secondaire, et augmente les horaires consacrés à la langue et la littérature vietnamienne et à philosophie orientale. Le principe des deux langues étrangères obligatoires dans le 1er cycle est abandonné : les élèves ayant choisi l'anglais dans le 1er cycle ne peuvent aborder désormais le français que dans le 2ème cycle[164]. Pour les autorités vietnamiennes, le français et l'anglais sont des « *facteurs culturels et des clés ouvrant sur le monde extérieur* »[165], appliquant ainsi aux deux langues l'argument que les Français voudraient réserver à la seule langue française. Cette dernière fait pourtant de la résistance : en 1958, plus de 65% des élèves du secondaire vietnamien préfèrent encore le français à l'anglais comme première langue. Ce n'est qu'à partir de 1967 que plus de la moitié

---

[159] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 4.

[160] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1957*, UNESCO, , n? 189, 1958, p. 480.

[161] Roger LALOUETTE, *Incident à l'Université de Saigon à propos de l'usage du français comme langue d'enseignement. N°1047/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, juillet 1959, p. 5, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[162] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, *op. cit.*, p. 8.

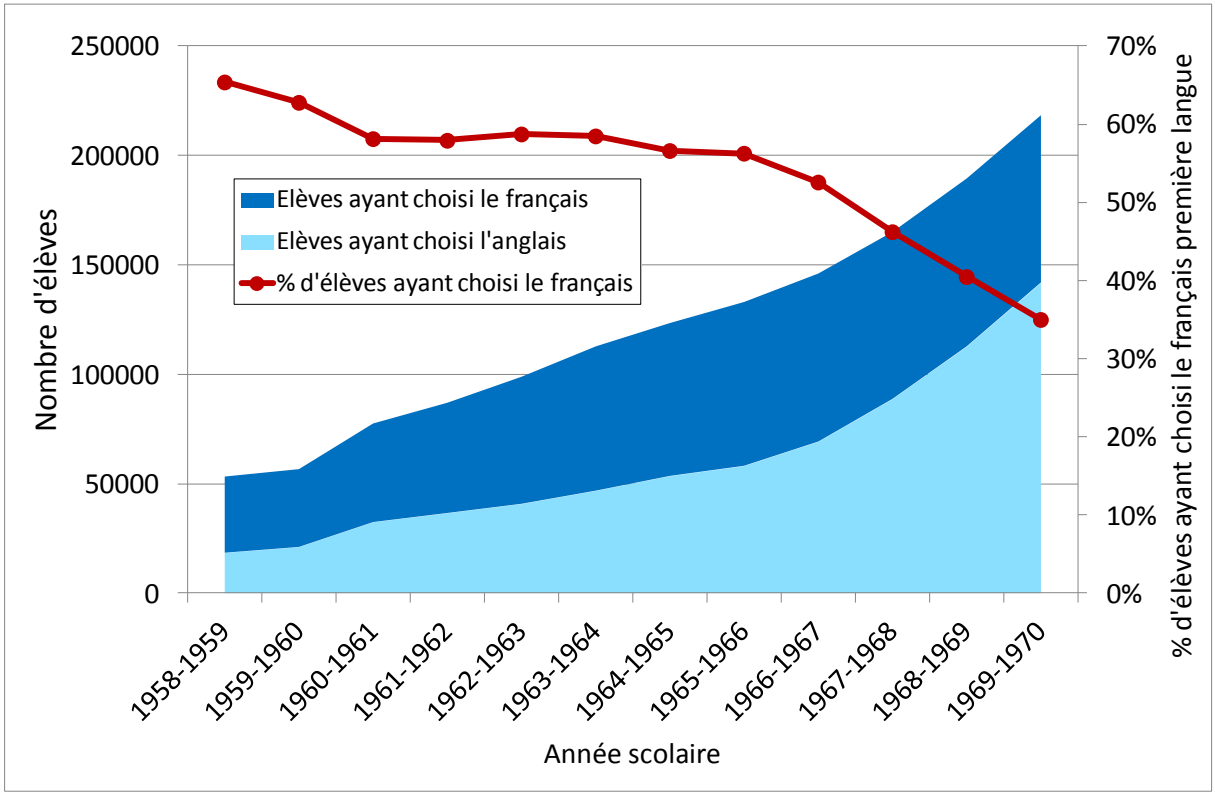
[163] *Ibid.*, p. 9.

[164] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1958*, UNESCO, , n? 201, 1959, p. 519‑520.

[165] HOÀNG GIA LINH, *How Vietnam tackles her language problem*, Rotary Club, Kuala Lumpur, mai 1960, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

des élèves choisissent l'anglais, à une période où les États-Unis pèsent d'un poids immense dans le quotidien des Vietnamiens[166].

Figure 18. Choix de 1ère langue étrangère des élèves du secondaire vietnamien de 1958 à 1970[167]



On notera aussi que, si en nombre absolu d'élèves, les effectifs « francophones » doublent de 1958 à 1970, les effectifs « anglophones » sont multipliés par 8 pendant la même période. La langue anglaise a, au début des années 1970, pris définitivement l'ascendant. Le recul du français se manifeste aussi, au début des années 1960, par une diminution des inscriptions au Baccalauréat français : après avoir atteint un pic en 1959 (5900 candidats inscrits, mais avec moins d'un quart d'admis)[168], ces inscriptions tombent à 2300 en 1964. Pour les responsables de la Mission culturelle, cette chute s'explique par la réputation de facilité du Baccalauréat vietnamien, mais aussi par la vietnamisation du supérieur[169].

[166] Jacques de FOLIN, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie)*, *op. cit.*, p. Annexe n°1.

[167] Source : Jacques de FOLIN, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie)*, *op. cit.*

[168] *Rapport de fonctionnement du Service culturel de l'Ambassade de France au Viet Nam 1959-1960*, Ambassade de France au Sud Vietnam, Service culturel, 1960, p. 40, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[169] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1963-1964*, Ambassade de France au Vietnam, Service culturel, 1964, p. 30, CADN.

Dès la fin des années 1950, l'enseignement national primaire et secondaire n'accorde plus qu'une place réduite à la langue française. En revanche, il conserve de l'enseignement français son organisation générale, ses types de diplômes (dont le baccalauréat), ses méthodes pédagogiques, et même une partie de ses programmes. En effet, dans les premières années de la République du Viet Nam, les programmes de l'enseignement primaire et secondaire sont inspirés de ceux établis par l'agrégé Hoàng Xuân Hãn en 1945 mais délestés des parties les plus « vietnamiennes ». Jusqu'en 1971 au moins, l'éducation nationale vietnamienne traduit et adapte des manuels et des programmes français, notamment en sciences, en mathématiques et en philosophie[170].

Dix ans après Điện Biên Phủ, la langue française a pratiquement disparu du quotidien des Vietnamiens, comme en témoigne le Service culturel de l'Ambassade en 1964 :

> Le français n'est parlé par aucune classe sociale, sauf dans les rapports avec les étrangers. C'est surtout une langue réservée à l'enseignement et aux relations internationales. Cependant les milieux cultivés sont capables de s'exprimer en français et environ 10% des Vietnamiens ont une connaissance pratique de notre langue.[171]

Selon le Service Culturel, la langue française est encore pratiquée dans les cours donnés par des professeurs français à l'université et à l'occasion de congrès internationaux qui se tiennent en Asie, les délégations vietnamiennes préférant le français à l'anglais quand elles ne peuvent s'exprimer en vietnamien.

En 1973, le Consul Jacques de Folin fait un bilan pessimiste de la place de la langue française au Sud-Vietnam. Les importations de livres, de revues et de films français sont quasiment arrêtées. Selon lui, seules les élites de plus de 40 ans sont encore « *parfaitement bilingues* ». La langue française se maintient surtout grâce aux sociétés françaises, « *premier employeur et contribuable du pays* [qui] *favorise la rémanence d'habitudes de travail dans notre langue* ». Elle bénéficie également de l'atout d'une forte communauté vietnamienne installée en France et, au Vietnam, de citoyens français d'origine vietnamienne[172].

La contestation de la présence culturelle française

L'opinion française sur la francophilie des élites vietnamiennes est probablement biaisée par la fréquentation exclusive d'intellectuels formés par la France et souvent acquis à la cause française, comme Phạm Duy Khiêm. Les textes français n'envisagent la critique de la présence culturelle française que sous l'angle d'un conflit voulu par ces « *courants qui ne*

[170] Les manuels de science en primaire de 1959, de physique en 3e et 4e de 1958, et de mathématiques de 2e en 1971 sont tous adaptés de leurs équivalents français de 1947. Le programme de chimie de 1ère jusqu'en 1969 est le programme français de 1946. Les premiers manuels de philosophie de terminale de 1958 sont adaptés de ceux de Paul Foulqué publiés en 1950. PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 292.

[171] *Rapport d'activité du Service Culturel*, Ambassade de France au Sud-Vietnam, 1964, p. 17, CADC, Série Direction générale des Relations culturelles, scientifique et technique, sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Carton 75.

[172] Jacques de FOLIN, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie), op. cit.*, p. 4.

nous sont pas toujours favorables »[173]. Pour avoir une idée de la critique vietnamienne, il faut se tourner vers des textes écrits par les Vietnamiens eux-mêmes.

Les Vietnamiens francophones, voire francophiles, peuvent avoir des sentiments ambivalents par rapport à la culture française. Dans l'article de *Bách Khoa* cité précédemment, Đỗ Trọng Huề rapporte le témoignage d'un de ses amis :

> Je m'arrête devant les lycées Jean-Jacques-Rousseau et Marie-Curie au moment de la sortie des écoles. Les voitures garées le long du trottoir donnent un aspect bourgeois à la scène, bien différent de celui des écoles vietnamiennes. Je me faufile dans la foule des élèves et je n'entends que Valéry, Saint-Exupéry, Verlaine, Baudelaire, Racine, Corneille, Lamartine, Hugo… Si nous sommes dans le quartier de Cholon, on se sent dans une ville chinoise. Ici, devant ces écoles, j'ai l'impression d'être dans le Quartier Latin. Seule différence : à Cholon ceux qui parlent chinois sont tous Chinois, alors qu'ici, ceux qui parlent français sont des jeunes gens Vietnamiens, à 80%. Notre capitale du Sud-Vietnam est bien divisée : le commerce et l'économie tenus par les Chinois, l'immobilier tenu par les Indiens, l'éducation par les Français. En quelle année sommes-nous, 1925 ou 1965 ? Sommes-nous indépendants ou encore assujettis ? […] De quel esprit nationaliste vietnamien s'agit-il quand des milliers de familles vietnamiennes de classe moyenne et supérieure sont fières que leurs enfants parlent français avec un accent français et considèrent le vietnamien comme une langue optionnelle ?[174]

Ce texte évoque bien la complexité de la question. L'éducation française apporte la « haute culture » de façon si efficace que les élèves qui en sortent parlent spontanément français. Mais il s'agit aussi d'une éducation de classe, déconnectée du pays où elle s'exerce. Un autre universitaire vietnamien, Nguyễn Văn Trung, professeur à la Faculté des Lettres, est plus direct dans sa critique de l'emploi de l'éducation française au Sud-Vietnam :

> Être contre l'école française ce n'est pas être contre les Français, mais contre un enseignement en langue étrangère et contre des examens étrangers parallèles à ceux de l'éducation nationale. […] Qui autorise le fonctionnement de ce système ? Ce n'est pas le gouvernement français. Mais ce sont les Vietnamiens au pouvoir qui cherchent à tout prix à scolariser leurs enfants dans ces écoles. On se bat pour une place, on corrompt, on donne des pots-de-vin pour faire admettre ses enfants […] Être contre l'école française c'est donc être contre le régime sociopolitique qui soutient le maintien de l'école française. L'école française reflète des inégalités des classes sociales du Sud-Vietnam. L'école française est l'école d'une minorité de riches et l'école vietnamienne est celle d'une majorité de pauvres.[175]

Si l'auteur dédouane en partie la France, il attaque néanmoins l'école française en tant qu' « *école d'une minorité de riches* ». Đỗ Trọng Huề ajoute pour sa part :

---

[173] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 7.

[174] Đỗ TRỌNG HUỀ, « Chương trình Pháp hay chương trình Việt? [Enseignement français ou enseignement vietnamien ?] », *op. cit.*, p. 40‑41.

[175] NGUYỄN VĂN TRUNG, « Trường Tây, trường ta [Ecole française, école vietnamienne] », *Bách Khoa*, n° 236, 1966, p. 33‑35, Bibliothèque générale des Sciences de Ho Chi Minh-ville.

> La plupart des enfants des Ministres et de hauts cadres sont scolarisées dans les écoles françaises. Cette bonne éducation fait que leurs pères ne ressentent plus le besoin de réformer l'enseignement vietnamien[176].

Đỗ Trọng Huề lamente également la faiblesse de la culture vietnamienne contemporaine, qui n'a rien à offrir aux enfants contrairement à la culture française :

> Que peuvent-ils lire, nos gamins, comme livres de loisir à part des romans de kung-fu, et des romans à l'eau de rose ?[177] Fais un tour dans les libraires, tu verras que les livres que l'on conseille aux enfants sont tous en français.[178]

Chez ces intellectuels, la critique de la France s'efface au profit d'une critique de la gestion de la culture française par les élites vietnamiennes.

Ces sentiments sont exploités par les gouvernements vietnamiens ou par des groupes politiques dans le cadre de campagnes anti-françaises. Le ton de ces campagnes est souvent agressif. Ainsi, quand la presse nationaliste se déchaîne contre Radio-France Asie en 1955, la radio française est accusée d'être « *la voix des colonialistes et des éléments troubles. En temps de paix elle empoisonne le peuple avec sa culture pourrie et sa musique décadente* »[179]. Un autre journal appelle à lapider les speakers vietnamiens[180]. Sur un ton plus léger, un « parent d'élève » écrit en août 1955 au Directeur du Service de l'Enseignement et au gouvernement vietnamien pour demander la suppression du concours de chansons sur Radio-France Asie, au prétexte que cette émission « *fait échouer les élèves aux examens depuis plusieurs années* »[181].

Fin 1960, alors que s'amorce une détente entre les deux pays, le journal *Cách Mạng Quốc Gia* (La Révolution Nationale), porte-voix du régime de Ngô Đình Diệm, donne son avis sur les aspects positifs de la culture française :

> La France déclare volontiers – prétention d'ailleurs justifiée – qu'elle a la mission de diffuser dans le monde entier la civilisation née dans la capitale de la culture : Paris. [...] Les peuples qui ont eu, à un moment donné de leur histoire, l'occasion d'avoir des relations avec la France n'ignorent rien de cette mission. [...] C'est d'ailleurs pour cette raison que lorsque la domination française prit fin dans notre pays, la culture française y subsista. Cette culture a racheté les fautes du passé, effacé les douloureux anniversaires enregistrés

[176] ĐỖ TRỌNG HUỀ, « Chương trình Pháp hay chương trình Việt? [Enseignement français ou enseignement vietnamien ?] », *op. cit.*, p. 41.

[177] A partir de 1962, les romans d'aventure chinois connaissent un succès phénoménal auprès de la jeunesse, au point de mettre en danger l'édition de périodiques et d'inquiéter parents et enseignants. Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, Wolf Management Services / Contract No. AID/csd-1162, octobre 1966, p. 63.

[178] Đỗ TRỌNG HUỀ, « Chương trình Pháp hay chương trình Việt? [Enseignement français ou enseignement vietnamien ?] », *op. cit.*, p. 39‑40.

[179] Journal *Thời Đại*, 30 juin 1955. Cité par Bernard FALL, « La situation internationale du Sud-Vietnam », *Revue française de science politique*, vol. 8, n° 3, 1958, p. 551.

[180] Journal *Quan Điểm*, 3 septembre 1955. *Ibid.*

[181] *Courrier adressé au représentant du Gouvernement du Sud et au Directeur du Service de l'Enseignement*, août 1955, Centre national des archives de Ho Chi Minh-ville, Fonds Goucoch, Dossier 117.

> depuis un siècle, et permis le maintien et le renforcement de l'amitié franco-vietnamienne.[182]

Mais le journaliste poursuit :

> Dans cette forêt culturelle française, il ne manque ni de fleurs odorantes ni d'essences précieuses, mais on y trouve également des fleurs sauvages et des herbes folles. […] Il y a une réalité désagréable : les autorités vietnamiennes ont dû prendre des mesures pour empêcher l'entrée et la circulation au Viêtnam des œuvres licencieuses, grivoises françaises [...] Certains journaux français publient quotidiennement des informations qui mériteraient d'avoir le record de l'obscénité et de la grossièreté, des nouvelles sans importance qui ne méritent pas qu'on en parle.

Ainsi, tout en faisant un éloge mesuré de la culture française, le journal met l'accent sur le danger qu'elle représente pour la culture vietnamienne, du moins dans la version puritaine de cette culture promue par Madame Nhu. Une autre critique est portée par l'article déjà cité qui condamne la grève des enseignants français d'avril 1959 :

> Si cette culture consiste à enseigner à nos enfants « la grève de l'école, l'oubli des devoirs, la priorité des intérêts particuliers sur les intérêts collectifs », alors il est à craindre que sa valeur soit sujette à caution […] Pourquoi se plaindraient-ils de leur sort, ces professeurs dont le traitement, comparé à celui de nos enseignants, est plus que suffisant. Que les professeurs français soient moins excités, et qu'ils pensent davantage à leur mission afin que nos enfants qui apprennent le français deviennent de bons citoyens. Qu'un pensum leur soit infligé et que chacun copie, pendant les trois prochains mois de vacances, dix mille fois la phrase suivante : « Je suis un professeur gréviste ».[183]

Si l'article démontre paradoxalement l'attachement de son auteur à l'école française (la mention du « *pensum* » semble montrer qu'il est lui-même issu de cette école), il rappelle opportunément que « *le Vietnam n'a plus aucun lien avec la France* », que les écoles françaises sont payantes (ce qui est le cas depuis quelques mois pour les lycées) et que les émoluments des professeurs français sont importants par rapport à ceux de leurs homologues vietnamiens.

En réponse à la non-reconnaissance par la France du gouvernement putschiste de novembre 1963, la grande majorité de journaux[184] sud-vietnamiens publie à partir de cette date des articles très critiques de la politique française et de l'enseignement français. Un quotidien annonce la fermeture des établissements scolaires français pour le 15 janvier 1964, ce qui doit être démenti par l'ambassade[185]. Les griefs envers l'école française sont multiples. On prétend par exemple que les enseignants français endoctrinent leurs élèves au sujet du

[182] Paru le 20 décembre 1960. Cité par Roger LALOUETTE, *Exposition du livre français 1960, N°057/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, 17 janvier 1961, p. Annexe, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[183] Roger LALOUETTE, *Grève du personnel enseignant, N°539/ACT*, *op. cit.*, p. Annexe, p. 1.

[184] Entre autres, Dân Chúng, Điện Báo, Việt Báo, Đồng Nai, Dân Quyền, Sài Gòn, Dân Tiến, Thống Nhất, Hành Động, Ngày Mới, Ban Mai, Tự Do, Vietnam Press. Seuls deux journaux, Thời Việt et Dư Luận, défendent les positions françaises.

[185] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 5 février 1964, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

neutralisme[186]. Un appel est lancé pour le boycott du bal de l'Alliance Française, « *soirée de gala infamante* » accusée dans un tract d'être « *une manœuvre des colonialistes neutralistes français* [tendant] *à réunir des étudiants, élèves vietnamiens en vue d'une propagande pour le neutralisme* »[187].

D'autres accusations portent davantage sur le fond : l'enseignement français serait dangereux pour les enfants vietnamiens, transformés en « *machines à enregistrer* », en « *perroquets* »[188], en « *inutiles à la patrie* ». L'école française ne peut que former des

> citoyens intellectuels qui ne savent même pas écrire la langue maternelle, dont le vocabulaire est pauvre, et qui n'ont que des connaissances très faibles en géographie et en histoire du Viet-Nam. [Ces élèves ont] naturellement tendance à sous-estimer l'éducation nationale et sont imprégnés d'un esprit d'assujettissement à l'étranger, d'un manque de confiance extrêmement dangereux[189].

Cette mauvaise « vietnamité » des élèves des écoles françaises est illustrée par l'anecdote (vraie ou imaginaire) racontée par Đỗ Trọng Huề concernant un examinateur du baccalauréat vietnamien, qui voyant les fautes et les gallicismes commis par un élève dans sa copie de Philosophie, soupçonne celui-ci de sortir de l'école française et se dit qu'il devrait « *le faire échouer pour qu'il comprenne que maitriser l'enseignement français ne permet pas forcément de réussir le baccalauréat vietnamien* »[190].

En janvier 1964, 2000 lycéens et étudiants défilent, criant « *A bas de Gaulle* » et « *A bas le neutralisme* »[191]. La manifestation atteint les écoles françaises, avec une certaine violence, comme le raconte le Conseiller Culturel Maurice Robin :

> Le 13 janvier, les élèves des écoles vietnamiennes de Saïgon lançaient un appel à ceux des établissements français leur demandant de se joindre à eux pour manifester contre la France. Devant le refus de nos élèves, les enfants (11 à 15 ans) des établissements nationaux venaient chercher les nôtres le 13 après-midi dans nos Lycées. Certains voyous entraient au Lycée J. J. Rousseau et Marie Curie, terrorisant les élèves du Centre Scolaire Lamartine repliés dans ce dernier établissement, lançant des pierres contre les professeurs français (l'une d'entre elles devait atteindre M. GRANGIE, Attaché Culturel). [192]

Une lettre ouverte à André Malraux et aux intellectuels français rappelle que Maurice Robin n'est autre que le fils de l'ancien Gouverneur Général René Robin, responsable de la répression qui avait suivi la mutinerie de Yên Bái en 1930[193].

---

[186] *Ibid.*, p. 4.

[187] *Ibid.*, p. 7.

[188] Les nationalistes vietnamiens reprennent ainsi sans le savoir quelques uns des termes employés par Jules Harmand pour dénoncer en 1910 la futilité de l'éducation française des colonisés.

[189] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC, op. cit.*, p. 2. p. 2.

[190] ĐỖ TRỌNG HUỀ, « Chương trình Pháp hay chương trình Việt? [Enseignement français ou enseignement vietnamien ?] », *op. cit.*, p. 42.

[191] Hedrick SMITH, « Saigon students denounce France », *New York Times*, 14 janvier 1964.

[192] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC, op. cit.*, p. 3.

[193] *Ibid.*, p. 8.

Les manifestations s'étendent aussi aux écoles de province, à Đà Nẵng et à Nha Trang. Dans cette dernière ville, les manifestants échouent aussi à rallier les élèves des écoles françaises, comme en témoigne le proviseur Jean Faure :

> Longtemps tenu à l'écart des défilés accompagnés de slogans souvent anticolonialistes, le Collège Français se trouva un matin assiégé par une importante cohorte de jeunes Vietnamiens de tous âges appelant mes élèves à la rejoindre. Le sitting très bruyant menaçant la paix du Collège dont l'ensemble des classes fonctionnait normalement avec un effectif complet, je parvins, avec un peu de diplomatie et certainement parce que mes interlocuteurs n'étaient pas animés d'intentions d'en découdre, à rétablir le calme sans que le moindre mouvement ne se manifeste intra-muros, ce qui ne m'empêcha pas d'élever une sévère protestation auprès de l'Autorité locale.[194]

Les Français ont du mal à comprendre l'origine de ces mouvements : rivalités entre étudiants, insatisfaction de certains due à leur échec aux examens français ou à leur incapacité à suivre les cours en français de l'université, manœuvres d'établissements privés concurrents ou de partis nationalistes ?[195] Certains évoquent même une manipulation américaine, comme le rapporte Jean Riou, alors professeur à Marie-Curie :

> Les Américains ont donné à chaque manifestant 10 dollars contre les lycées français, d'après nos élèves […]. Ils subventionnent, sans grand succès d'ailleurs, des manifestations contre nos écoles. Mais nos élèves ne s'en laissent pas compter… […] A la pagode Xa Loi, juste derrière le Lycée Marie-Curie, sont exposés les portraits des bonzes martyrs et le cœur de l'un d'eux. Ce lieu devient le quartier général de la résistance au gouvernement. Arrestations, brutalités, les bruits les plus pessimistes courent en ville. Nos élèves manifestent et, après nous avoir gentiment prévenus que le mouvement n'était pas dirigé contre nous, déclenchent une grève sur le tas.[196]

Les Français se rassurent en constatant que les élèves de leurs écoles n'ont généralement pas participé aux manifestations, et que des représentants de l'Association générale des Étudiants au Vietnam se rendent à l'ambassade pour exprimer leur désapprobation des violences[197].

Le Ministre de l'Éducation Nationale Bùi Tường Huân prend également « *très énergiquement* [la] *défense* » des écoles françaises et de la relation franco-vietnamienne[198]. Il déclare à Robin que « *la politique est une chose qui passe, mais ce qui est sérieux, la culture, doit rester* »[199]. Cependant, tout en refusant l'idée d'une fermeture des écoles françaises, le ministre donne raison aux manifestants en considérant que « *l'existence de ces écoles françaises est susceptible de causer une injustice dans l'avenir* » du fait de l'utilisation du

[194] Jean FAURE, « Collège français de Nha Trang - Historique du collège », *op. cit.*

[195] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC*, *op. cit.*, p. 4.

[196] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[197] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 559.

[198] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC*, *op. cit.*, p. 5.

[199] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 161/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 28 juillet 1964, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

français dans l'enseignement supérieur, qui désavantage les élèves sortis des écoles vietnamiennes par rapport à ceux issus des établissements français[200]. Dans une interview donnée à un journal vietnamien quelques semaines plus tard, il se déclare « *très heureux que la France ouvre des écoles au Viêt-Nam* » mais ajoute :

> Nous voudrions que les Français aident le Viet Nam à former des intellectuels vietnamiens suivant leurs méthodes mais non qu'ils ouvrent des écoles au Viêt-Nam pour former des intellectuels hybrides[201]

Il est intéressant de voir les nationalistes vietnamiens reprendre à leur compte l'angoisse coloniale du métissage culturel, cette « hybridité » dont Dannaud disait de façon préemptive en 1955 qu'elle n'était surtout pas un objectif culturel.

La contestation vietnamienne de la présence culturelle française continue de façon sporadique. L'année 1965 est difficile, du fait de l'arrêt des relations diplomatiques. A partir du milieu des années 1960, les diplômés vietnamiens des universités américaines commencent à rentrer au Sud-Vietnam. Remplaçant leurs prédécesseurs formés par les Français, ils prennent en charge l'éducation nationale vietnamienne, avec l'aide de conseillers américains qui leur inspirent des réformes où l'organisation, les méthodes et les contenus de l'enseignement vietnamien, basés jusque-là sur des modèles français, sont progressivement « américanisées »[202]. Ce changement de fond dans le système éducatif vietnamien et les circonstances politiques vont sceller le destin de l'enseignement français au Sud-Vietnam.

En septembre 1966, le discours du Général de Gaulle à Phnom Penh entraîne des réactions indignées au Sud-Vietnam. En octobre, un éditorial émanant du Département de l'éducation décrit « *l'affront* » que les écoles françaises au Viêt-Nam « *font à l'honneur national* »[203]. Le Ministre de l'Éducation Nguyễn Văn Trường annonce le principe de la fermeture des écoles françaises, mais, devant la presse, il parle d'une simple coïncidence de calendrier tout en admettant qu'une telle réforme a peu de chance de passer, vu le nombre de ministres ayant leurs enfants dans les écoles françaises[204]. Selon certains observateurs, cette décision résulte des luttes de pouvoir qui agitent la junte : fermer les écoles françaises est une mesure potentiellement populaire auprès des classes sociales moins favorisées. En prenant une telle mesure, Trường, un « sudiste », met en difficulté le Premier Ministre Nguyễn Cao Kỳ, « nordiste » jugé trop favorable aux réfugiés du Nord[205]. A nouveau, les étudiants sont mobilisés sur ce thème et manifestent en novembre pour réclamer la fermeture des écoles

[200] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC*, *op. cit.*, p. 5.

[201] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 30/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 26 février 1964, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[202] PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 296‑301.

[203] Jonathan RANDAL, « Saigon may shut French schools », *op. cit.*

[204] *Ibid.*

[205] R. W. APPLE JR, « Many in Vietnam get no schooling as war continues », *New York Times*, 11 janvier 1967 p. 37 et 47.

françaises (car réservées aux riches), mais aussi l'interdiction d'écoles enseignant dans une langue étrangère, l'utilisation exclusive du vietnamien et l'abandon des cours en anglais à l'université[206]. Pierre Brocheux, alors enseignant à Jean-Jacques-Rousseau, témoigne que ces manifestations ont en réalité des causes multiples, où la contestation des écoles françaises sert de paravent à d'autres intérêts :

> En 1966, les manifestations arrivaient jusque devant le portail du lycée Jean-Jacques-Rousseau, un cortège de jeunes, les petits du primaire devant et les lycéens devant criant « *Vietnamisation, Nationalisation !* » Et au même moment, j'ai reçu la visite chez moi du Professeur Nguyễn Văn Trung qui faisait partie d'un groupe de catholiques et bouddhistes, opposants au régime. Il m'a dit « *Rassurez-vous, ces manifestations ne sont pas dirigées contre vous, nous sommes là derrière* ». Parce qu'il y avait en même temps un programme de l'américanisation et d'anglicisation. « *Quand on réclame ' Vietnamisation, Nationalisation ' ! », c'est plutôt contre le danger qui arrive et non pas contre ce qui est passé.* ». En fait, les Américains commençaient à construire une nouvelle faculté de Médecine et l'enseignement supérieur serait devenu en anglais[207]

Pour Pierre Brocheux, l'apparence anti-française de ces manifestations est un leurre, comme le prouve l'affluence ininterrompue des candidats dans les écoles françaises.

> Ces mouvements n'influencent en rien à notre vie scolaire et professionnelle. D'ailleurs, les demandes d'inscription aux lycées français ne cessent pas d'augmenter car nous n'avions pas toujours suffisamment de places. En pleine des campagnes en 1966, ça n'a pas tari le flot de candidats.[208]

Un couple de témoins, à l'époque fonctionnaires du Ministère de l'Éducation nationale vietnamien, confirme cette instrumentalisation des écoles françaises par les acteurs politiques vietnamiens :

> Honnêtement, les campagnes antifrançaises […] résultaient simplement des jeux politiques entre plusieurs courants, parfois au sein d'un même parti politique. C'était un chaos complet pour nous ! Nous, qui travaillions directement dans l'enseignement et dans l'éducation nationale, nous les percevions comme un jeu politique. Sinon, l'enseignement dans les écoles se déroulait normalement. Au moment de ces campagnes, on menace de fermer ces écoles, mais une fois que c'est fini, plus personne ne parle de fermeture. On entendait parfois les Vietnamiens participant aux manifestations dire que s'ils font cela, ce n'est pas directement contre les Français ni contre les écoles françaises.[209]

Cette instrumentalisation prend parfois des tournures personnelles. En 1966, plusieurs journaux saïgonnais attaquent sans ménagement Michel Brun, le proviseur du Collège Fraternité[210], ainsi que son épouse, une vietnamienne d'origine chinoise, combinant xénophobie anti-française et anti-chinoise :

---

[206] ASSOCIATED PRESS, « Students in Saigon protest on schools », *New York Times*, 20 novembre 1966.

[207] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[208] *Ibid.*

[209] TRỊNH KHẢI et ĐẶNG THỊ HỒNG ANH, Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

[210] Le Lycée Fraternité, à l'origine une école fondée par la communauté chinoise et destinée à ses membres, est devenu dans les années 1960 un établissement privé francophone bénéficiant largement (mais discrètement) du soutien de l'Etat français. Nous verrons plus loin les raisons de ce soutien.

> Ils m'ont attaqué dans la presse pendant deux mois en me traitant de « *néocolonialiste culturel français* ». Ils écrivaient que les institutrices, avant de passer leur CAP, devaient passer dans ma chambre. Dans un titre d'article, nous étions appelés, ma femme et moi, « *ông Tây bà Tàu* » (Monsieur Occident et Madame Chinetoque)…[211]

Selon Brun, cette campagne est destinée à lui faire quitter son poste. Le ressentiment anti-français (et anti-chinois) est ici instrumentalisé à des fins de politique locale, en l'occurrence une tentative de prise en main d'un influent établissement privé lié à la communauté chinoise.

Le mouvement de protestation continue en 1967 et pas moins de six manifestations anti-françaises ont lieu pour le seul mois de mars, dont une rassemblant 15.000 lycéens[212]. Il ne faut pas mésestimer la part de réalité dans le sentiment anti-français ou du moins dans la contestation de la présence culturelle française. Nous avons vu plus haut que le Professeur Nguyễn Văn Trung cherche à rassurer son collègue français Pierre Brocheux sur les intentions des manifestants, mais nous l'avons aussi vu dénoncer au même moment l'école française comme étant « l'école des riches » dans la revue *Bách Khoa*. Le critique littéraire Đặng Tiến, qui travaille alors en tant que diplomate en Suisse, écrit dans cette même revue en 1967 :

> L'école française, à mon avis, n'est qu'un abcès sur le corps vietnamien, tandis que le problème des études à l'étranger est un grave cancer de la société.[213]

Quelle qu'en soit ses motivations réelles, la critique de l'école française finit par porter ses fruits. Après la démission d'une partie de son cabinet, Nguyễn Cao Kỳ met en place le processus de rétrocession des établissements qui entraîne à partir de 1967 le démantèlement progressif du réseau scolaire français.

La vietnamisation de l'enseignement supérieur

Le dernier conflit culturel concerne l'université, dernier bastion de la langue française. Ce conflit est interne, les Français se tenant à l'écart et laissant leurs alliés francophiles monter au front. Un débat virulent oppose les intellectuels vietnamiens de culture française et ceux, souvent plus jeunes, formés récemment par les Américains.

La vietnamisation de l'enseignement supérieur est bien plus difficile à réaliser que celle des cycles primaire et secondaire. En 1960, le directeur de l'Assistance Technique[214] Nguyễn Phúc Sa écrit dans la revue Bách Khoa :

> Notre enseignement supérieur manque de tout : professeurs, équipements. […] Former les professeurs est une nécessité de premier rang tandis que le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter. Toutes les facultés ont dû recruter des professeurs étrangers. L'enseignement

[211] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, mai 2011.

[212] UPI, « Saigon rally assails France », *New York Times*, 5 mars 1967.

[213] ĐẶNG TIẾN, « Du học tự túc [Etudes à l'étranger par autofinancement] », *Bách Khoa*, n° 258 & 259, 1967, p. 5, Bibliothèque générale des Sciences de Ho Chi Minh-ville.

[214] Au sein de la Direction générale de la Planification du gouvernement sud-vietnamien

> se fait en deux ou trois langues, les manuels et travaux de recherches en vietnamien manquent cruellement.[215]

Les terminologies vietnamiennes sont insuffisantes, notamment dans les domaines scientifiques. Les professeurs vietnamiens de la fin des années 1950 ont été formés par la France, souvent dans les universités françaises : leurs cours sont en français et s'appuient sur des méthodes et des ouvrages français. Les enseignants étrangers sont le plus souvent des professeurs, maîtres de conférences et chargés d'enseignement français détachés par la Mission culturelle[216].

En mai 1955, l'Université mixte franco-vietnamienne est nationalisée avec quatre mois d'avance sur la date prévue par les accords du 30 décembre 1949. Le Vietnam est « *dorénavant responsable du destin de ses universités* », les Vietnamiens se réservant la possibilité de recruter des universitaires français[217]. Le remplacement du français par le vietnamien en tant que langue véhiculaire commence en 1956, avec la vietnamisation de l'enseignement technique et du contenu des cours de la Faculté de droit, lesquels faisaient encore place au droit colonial français…[218] Cette faculté est la seule à être vietnamisée presque complètement avant 1961, même si le Ministre des Affaires étrangères Vũ Văn Mẫu y donne encore ses cours en français[219]. Dans les autres Facultés, le français reste encore la langue principale.

Plus brutale est la vietnamisation de l'École Nationale d'Administration, créée par le conseiller Jean-Jacques de Bresson en 1953 à Đà Lạt sur le modèle de son homologue française[220]. A sa création, l'ENA est placée sous l'autorité d'un directeur vietnamien et bénéficie d'un conseiller français ; ses cours sont moitié en français, moitié en vietnamien. En décembre 1954, un accord franco-américain prévoit l'introduction de l'anglais, une vietnamisation du curriculum et l'arrivée de cinq instructeurs américains[221]. Mais Diệm souhaite disposer d'administrateurs formés à l'américaine pour contrebalancer l'influence de ceux issus des écoles françaises. En août 1955, sans que les Français soient consultés, l'école est transférée à Saïgon où elle passe sous le contrôle de l'Université du Michigan. Le français disparaît des cours, le curriculum et le corps enseignant sont américanisés (35 professeurs américains) et les étudiants sont envoyés en stage aux États-Unis. Les Français protestent

---

[215] NGUYỄN PHÚC SA, « Du học [Etudes à l'étranger] », *Bách Khoa*, n° 88, 1960, p. 12, Bibliothèque générale des Sciences de Ho Chi Minh-ville.

[216] Roger LALOUETTE, *Incident à l'Université de Saigon à propos de l'usage du français comme langue d'enseignement. N°1047/ACT*, *op. cit.*, p. 5.

[217] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1955*, UNESCO, , n? 168, 1956, p. 422.

[218] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1956*, UNESCO, , n? 179, 1957, p. 436‑437.

[219] Jean MARTINELLI et Jean-Félix CHARVET, *Note N° 185/IG*, *op. cit.*, p. 3.

[220] « L'effort scolaire au Vietnam - L'enseignement supérieur », *Vietnam*, n° 58, 29 Août 1953, p. 11, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

[221] Kathryn C. STATLER, *Replacing France*, *op. cit.*, p. 210.

fermement auprès des Américains, qui rejettent la responsabilité du transfert sur les Vietnamiens[222].

L'attitude des autorités vietnamiennes reste pourtant assez conciliante au début en dépit du climat ultranationaliste. Lors de la rentrée 1955, le Recteur Nguyễn Quang Trình rend hommage aux professeurs français : « *Votre action s'harmonise pleinement avec la nôtre et vous participez de la même volonté, du même idéal de grandeur pour notre Université* »[223]. Soucieux de maintenir la continuité avec le passé, le Recteur confirme le maintien de l'usage du français comme langue véhiculaire, au moins pendant une période de transition :

> Il y a un rythme à respecter, des transitions à ménager, cela dans l'intérêt même des étudiants. […] Notre souci est d'ériger la langue vietnamienne en véritable instrument de culture nationale et en véhicule fondamental de notre enseignement. Mais ce but ne sera atteint pleinement qu'après un temps de maturation et de codification. Les professeurs vietnamiens sont les premiers à ressentir cette nécessité. […] Il nous a paru indispensable de favoriser l'existence d'une langue de culture auxiliaire. Ce serait rendre un mauvais service à notre élite que de priver du moyen de se tenir au courant de l'évolution des techniques étrangères ou de toutes les manifestations mondiales de la pensée. La connaissance approfondie d'une langue internationale constitue un instrument de contrôle et d'investigation personnelle.[224]

Ce discours accommodant et pragmatique, qui d'après Hoppenot reflète la bonne entente entre le Recteur et Dannaud, est contrebalancé par celui du Ministre de l'Éducation Nationale Nguyễn Dương Đôn, qui prévoit

> un effort systématique pour préparer l'extension de l'usage de la langue nationale aux diverses branches de l'Enseignement supérieur. En effet, le retour du Vietnam à l'indépendance aurait des effets peu profonds si l'émancipation du peuple se bornait au plan politique et ne se prolongeait pas dans les domaines économiques et culturels.[225]

Les pressions visant à vietnamiser complètement l'université se font insistantes. En juillet 1956, les Américains préconisent de faire passer l'université sous la tutelle directe du Ministère de l'Éducation Nationale et de modifier le programme de la Faculté de médecine, mais l'opposition du corps enseignant met un terme à ces projets[226]. En 1957, l'ambassadeur Payart fait état des tensions à la Faculté de Lettres entre enseignants formés à l'université française et ceux revenus des États-Unis[227]. Cette même année est fondée l'Université de Huê, pour laquelle les responsables vietnamiens « *ressentant le besoin de diversité culturelle et d'un contact durable avec les Américains en tant que peuple* » ont recours à des donateurs

[222] Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *op. cit.*, p. 151‑153.

[223] Henri HOPPENOT, *Discours de rentrée de l'Université Nationale du Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[224] *Ibid.*, p. 3.

[225] *Ibid.*, p. 4.

[226] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, *op. cit.*, p. 4‑5.

[227] *Ibid.*, p. 7.

privés américains[228]. Quand l'université de Đà Lạt, établissement catholique privé, est créée à l'instigation du frère de Diệm, l'évêque Ngô Đình Thục, c'est à Rome et en Belgique, et non en France, que celui-ci part chercher les fonds[229]. Cependant, les cours sont donnés essentiellement en français, notamment par des professeurs du Lycée Yersin[230].

Courant 1957, les articles poussant à la généralisation de l'emploi du vietnamien se multiplient dans la presse, ainsi que le « *billet de lecteur qui s'étonne et s'indigne de la place prééminente qu'a conservée le français* »[231], à tel point que l'administration publie en février 1958 un communiqué précisant que l'adoption du vietnamien dans l'enseignement de toutes les matières est « *théoriquement très rationnelle mais se heurte dans l'immédiat à bien des difficultés* »[232]. Cette ligne officielle réjouit les Français, même si une forme de résignation commence à apparaître. Payart écrit à sa tutelle que l'utilisation du vietnamien en tant que langue véhiculaire à l'université est « *une évolution normale et inéluctable* »[233].

Le débat se poursuit entre Vietnamiens. Le Times of Vietnam[234], pourtant peu suspect de francophilie[235], souhaite que « *l'enseignement du français fût intensifié dans le cycle secondaire jusqu'au moment où le vietnamien pourrait être admis comme seule langue véhiculaire à l'université* »[236]. Un Vietnamien francophile critiquant du nationalisme linguistique se voit répondre par le quotidien Tự Do (La Liberté) que « *les Vietnamiens authentiques continueront à faire ce qu'il faut faire pour que le vietnamien devienne la langue véhiculaire de l'enseignement supérieur* »[237]. En mai 1959, une figure historique du nationalisme, Trần Trọng Khắc[238], signe dans ce journal une critique violente de la politique culturelle française et des Vietnamiens francophiles, intitulée « *Il faut être vigilant devant les*

[228] Joseph BUTTINGER, *Vietnamese leaders turn to private American citizens to develop University of Hue*, American Friends of Vietnam, 11 juillet 1957, VCA, Douglas Pike Collection: Other Manuscripts - American Friends of Vietnam. Item Number: 1781431029.

[229] Arnaud D'ANDURAIN, *Le Vietnam se ferme aux ouvrages français*, *op. cit.*, p. 5.

[230] Edgar N. PIKE, « Public and private education in Vietnam », *op. cit.*, p. 16.

[231] Roger LALOUETTE, *Incident à l'Université de Saigon à propos de l'usage du français comme langue d'enseignement. N°1047/ACT*, *op. cit.*, p. 2.

[232] Jean PAYART, *Généralisation de l'emploi du vietnamien à l'Université*, *op. cit.*, p. 1.

[233] *Ibid.*, p. 2.

[234] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, *op. cit.*, p. 9.

[235] Fondé par Gene et Ann Gregory, un couple d'Américains proche de l'épouse de Ngô Đình Nhu, le *Times of Vietnam* était un quotidien de langue anglaise pro-Diệm et souvent anti-français. Dorothy FALL, *Bernard Fall*, *op. cit.*, p. 117.

[236] *Times of Vietnam*, le 9 janvier 1958. Cité par Jean PAYART, *Généralisation de l'emploi du vietnamien à l'Université*, *op. cit.*, p. 2.

[237] *Tự Do* (Liberté), le 1er et le 4 février 1958. Cité par *Ibid.*

[238] Trần Trọng Khắc (1884-1965) fut un partisan du Prince Cường Để, et un des acteurs du mouvement Đông Du de Phan Bội Châu. Il s'exile avec ce dernier en 1906 et séjourne ensuite au Japon et en Allemagne où il fait des études de médecine. Il revient au Vietnam en 1958 à l'âge de soixante-dix ans. TRẦN MỸ-VÂN, « Testimony of a Twentieth Century Vietnamese Revolutionary: The Memoirs of Trần Trọng Khắc », *Journal of Colonialism and Colonial History*, vol. 7, nº 3, 2006, pp. 1‑19.

manœuvres d'invasion culturelle des Français ». Phạm Duy Khiêm[239] y est décrit comme « *un exemple de l'esprit abêti par le colonialisme et l'immense danger que cette façon de penser fait courir à une nation* ». Trần Trọng Khắc estime assez justement que la France veut utiliser sa présence culturelle et ses relais dans les élites locales pour ses propres intérêts :

> [Les colonialistes] estiment que ceux qui sont imprégnés de la civilisation française sont pro-français, qu'en s'accaparant la classe intellectuelle, ils tireront profit de la situation et prendront ouvertement les leviers de commande du pays, renforçant ainsi leur influence et sauvegardant leurs intérêts. […] [L'enseignement supérieur] devient donc un centre de propagande culturel français et n'est pas adapté aux conditions d'une nation indépendante. […] L'invasion culturelle, comparée à l'invasion armée, est plus cruelle et plus efficace. […] Notre pays a reconquis son indépendance. La culture étant une arme redoutable, nous devons redoubler de vigilance, et avant tout, nous défier des éléments francophiles[240].

Mais ce qui inquiète le plus les Français, c'est que Khắc propose d'« *abandonner complètement l'enseignement du français au bénéfice de l'anglais* », parce que, d'une part, « *la civilisation et le degré d'enseignement des pays anglo-saxons sont très avancés* » et d'autre part parce que le français est peu répandu en tant que langue internationale. Pour l'ambassadeur Lalouette, le simple fait qu'un tel message ait pu passer le filtre d'une presse « *étroitement inspirée et surveillée* » montre que cette idée a le soutien des autorités[241].

En juillet suivant, c'est un religieux, le Père Bửu Dưỡng[242], professeur d'histoire de la philosophie à la Faculté de Lettres, qui conteste la présence culturelle française. Produit « *d'une éducation entièrement française* », politiquement neutre et bien apprécié de ses collègues français et de ses frères dominicains[243], Bửu Dưỡng démissionne de son poste pour protester contre la vietnamisation incomplète de la Faculté, qui « *peut porter préjudice au prestige du pays et de la culture vietnamienne* » [244]. Il propose que le vietnamien devienne la langue véhiculaire de la Faculté, qu'un diplôme vietnamien soit nécessaire pour y enseigner, et que les étudiants sachent parler couramment vietnamien, car « *une faculté de lettres nationale doit prendre pour bases la culture et les lettres nationales* »[245]. Pour Lalouette, cette défection d'une personnalité jugée pro-française envoie un message clair :

---

[239] Phạm Duy Khiêm, en disgrâce, n'est alors plus ambassadeur. Il a effectivement publié début 1959 un article soutenant l'utilisation du français dans l'enseignement supérieur vietnamien.

[240] *Tự Do*, mai 1959. Cité par Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT, op. cit.*

[241] *Ibid.*, p. 4.

[242] Bửu Dưỡng, cousin de l'ancien empereur Bảo Đại, fut aussi à l'origine de la popularisation au Vietnam de la doctrine du personnalisme, philosophie quasi-officielle du régime de Ngô Đình Diệm. En 1971, Bửu Dưỡng fonde une université catholique (Minh Đức) et provoque un nouveau scandale – dans la communauté médicale cette fois – en ouvrant les portes de son établissement à l'enseignement de la médecine traditionnelle vietnamienne, « *le Vietnam ayant suivi trop longtemps la France et l'Amérique* ». Donald C. HELLMANN, *Southern Asia: the politics of poverty & peace*, Lanham, Lexington Books, 1976, p. 157.

[243] Roger LALOUETTE, *Incident à l'Université de Saigon à propos de l'usage du français comme langue d'enseignement. N°1047/ACT, op. cit.*, p. 3.

[244] *Tự Do*, 3 juillet 1959. Cité par *Ibid.*, p. 2.

[245] *Tự Do* (Liberté), le 3 juillet 1959

> Cette manifestation prend donc valeur d'avertissement : pour la première fois, se fait entendre un craquement dans le moule, demeuré français, de l'université de Saïgon.[246]

Les attaques contre l'enseignement en français persistent. Le doyen de la Faculté de Médecine de Saïgon déclare « *être soumis à une pression constante pour ne plus faire appel à des professeurs français* » tandis que le Recteur Nguyễn Quang Trình décrit l'université comme étant « *à la merci de l'étranger* » (c'est-à-dire des Français)[247]. En dépit de ces pressions, la vietnamisation se heurte toujours aux problèmes concrets du manque de terminologies, de manuels pédagogiques en vietnamien, et de professeurs vietnamiens qualifiés. Le fait même que l'Université reste francophone pose des problèmes croissants aux étudiants. Le représentant au Vietnam de l'Asia Foundation[248], Edgar N. Pike, décrit ainsi la situation en 1959 :

> Les autorités éducatives sont en face d'un dilemme. Depuis la vietnamisation graduelle des écoles publiques, commencée voilà dix ans, les élèves sortant du secondaire connaissent bien moins le français. La majorité de l'enseignement universitaire se fait en français et presque tous les ouvrages des bibliothèques sont en français ou en anglais. Les étudiants, et leurs parents, qui souhaitent ardemment ces diplômes, exercent donc une forte pression pour la vietnamisation du supérieur. Mais les conditions pour ce changement ne sont pas réunies dans la plupart des domaines et il serait désastreux d'offrir une éducation inférieure au nom de la praticité ou du nationalisme. A l'heure actuelle, les étudiants entrant à l'université sont mal préparés à comprendre leurs professeurs et doivent frénétiquement surmonter leur déficit en langue lors de leur première année, potentiellement au détriment de la matière enseignée.[249]

Ce n'est qu'à la rentrée 1961 que le gouvernement tente une première fois de généraliser l'emploi du vietnamien dans le supérieur.

> Cette décision n'est que l'aboutissement de toute l'évolution du système d'éducation vietnamien depuis l'accession du pays à l'indépendance. Elle résout la contradiction qui existait jusqu'ici entre les enseignements primaire et secondaire entièrement faits en vietnamien et un enseignement supérieur donné en grande partie dans une langue étrangère.[250]

Cette réforme menée par le Recteur Trình a du mal à passer et les Vietnamiens qui y sont opposés le font savoir aux Français. Ainsi, le professeur Lê Văn Thới, doyen de la

---

[246] Roger LALOUETTE, *Incident à l'Université de Saigon à propos de l'usage du français comme langue d'enseignement. N°1047/ACT*, *op. cit.*, p. 4.

[247] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, *op. cit.*, p. 11.

[248] L'Asia Foundation est une ONG américaine, fondée initialement pour lutter contre le communisme en Asie et financée par la CIA jusqu'en 1967, mais dont l'activité s'étend au cours des années 1960 au financement d'actions culturelles et éducatives. Comme en témoignent les compte-rendu des professeurs américains en visite au Vietnam à l'époque, Edgar Pike était un des meilleurs connaisseurs américains du système éducatif vietnamien. Kimberly Gould ASHIZAWA, « The evolving role of American foundations in Japan: An institutional perspective », *in* YAMAMOTO TADASHI, IRIYE AKIRA et IOKIBE MAKOTO (eds.), *Philanthropy and Reconciliation: Rebuilding Postwar U.S.-Japan Relations*, New York, Japan Center for International Exchange, 2006, p. 116‑117.

[249] Edgar N. PIKE, « Public and private education in Vietnam », *op. cit.*, p. 24.

[250] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1961*, *op. cit.*, p. 486.

Faculté des Sciences et président de la commission du vocabulaire scientifique vietnamien, déclare au chargé d'affaires français que cette réforme, « *souhaitable en soi* », est « *prématurée* » et relève de la « *démagogie* » car, dit-il, « *nous ne sommes pas prêts* »[251]. Le Conseiller culturel Jean Martinelli se fait un plaisir de relever ces incidents. La Faculté des Sciences « *fera un effort* » avec un tiers de cours de première année en vietnamien mais les enseignants rechignent à traduire leurs cours, « *tâche obscure et longue, hérissée de difficultés* ». A la Faculté de Médecine, « *doyens et professeurs ont fait bloc pour déclarer la mesure inapplicable* » et ont obtenu une dérogation pour que le français reste langue véhiculaire. Le professeur de médecine Trần Quang Đệ aurait même décidé de rester en France pour protester. A la Faculté de Lettres, la réforme a été appliquée en l'absence du recteur parti en mission à l'étranger, et qui, à son retour, refuse de « *faire du supernationalisme* ». A la Faculté de Pédagogie, le Doyen – et Ministre aux Affaires Culturelles – exprime son scepticisme et parie sur un retour prochain de la langue française. Ces oppositions laissent espérer à Martinelli une possible paralysie de la réforme, voir son abolition[252].

Dans les faits, Diệm ne peut imposer la vietnamisation totale de l'université. En 1962, Roger Lalouette constate que la présence française à l'Université de Saïgon est toujours « *massive* » : même la très vietnamisée Faculté de Droit réclame deux professeurs français. Les universités de Huế et de Đà Lạt souhaitent aussi des enseignants français, dont la présence y était jusque-là symbolique. Ceci est pour Lalouette une occasion à saisir « *afin de ne pas décevoir les espoirs qui sont placés en nous* »[253]. Pourtant, cette persistance de la langue française à l'université n'apparaît plus à Lalouette comme une fin en soi. Le temps est passé où les Français imaginaient pouvoir influer effectivement sur la politique vietnamienne via l'enseignement secondaire et supérieur des élites vietnamiennes.

> Il nous semble qu'une politique de résistance à la vietnamisation de l'enseignement supérieur par l'intermédiaire de nos établissements procède d'une vue nettement inacceptable. La vietnamisation de l'enseignement supérieur est un phénomène normal. La seule attitude valable est de l'accepter, tout en en connaissant les paliers et les limites, et en ajustant à ces données notre politique culturelle, partant notre présence dans l'enseignement secondaire.[254]

En 1962, le représentant de la France au Vietnam considère donc comme « *inacceptable* » ce qui allait encore de soi quelques années plus tôt.

Début 1964, le Ministre de l'Éducation nationale note le progrès des terminologies scientifiques vietnamiennes mais considère toujours le manque d'ouvrages traduits comme un obstacle à la vietnamisation du supérieur, une position que le Conseiller culturel Maurice

---

[251] Jean-Félix CHARVET, *Réforme de l'enseignement*, Chargé d'affaires de France a.i., juin 1961, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 47.

[252] Jean MARTINELLI et Jean-Félix CHARVET, *Note N° 185/IG, op. cit.*, p. 3‑4.

[253] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 4.

[254] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC)*, Ambassade de France au Vietnam, 22 mai 1963, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

Robin considère comme un des « *facteurs très favorables à la défense des positions culturelles de la France* »[255]. Quelques mois plus tard, pourtant, Robin constate que les instructions données par le Ministère de l'Éducation Nationale pour que toutes les matières de 1ère année soient enseignées en vietnamien sont « *rigoureusement mises en œuvre* ». Les instructions ministérielles précisent qu'au-delà de la première année, l'enseignement ne doit être donné en langue étrangère que dans la mesure où il n'y a pas de professeurs vietnamiens qualifiés. Toutes les Facultés du Sud-Vietnam semblent appliquer cette fois la réforme, à l'exception de la Faculté de Médecine de Hué qui reste encore bilingue français-anglais. Le diplomate français est résigné :

> Cette situation ne laisse pas d'être extrêmement alarmante et il n'est pas dans notre pouvoir, dans la situation politique actuelle, d'y apporter un remède quelconque. Le recul que nous subissons actuellement amènera le français dans quelques années au rang de langue réellement étrangère, sans aucun privilège. Il sera certainement très difficile de revenir sur des dispositions, qui, prises dans une ambiance politique déterminée, n'en témoignent pas moins d'un nationalisme culturel xénophobe dont l'évolution de la Faculté de Droit et de l'Institut National d'Administration sont des exemples pertinents.[256]

Début 1964, Maurice Robin note qu'une personnalité francophile, le doyen de la Faculté de Lettres Bùi Xuân Bào, doit démissionner de son poste sous la pression des étudiants pour être remplacé par un partisan de la vietnamisation[257].

La vietnamisation de l'université n'est cependant pas encore acquise. A la rentrée 1965, le professeur Trần Ngọc Ninh, Conseiller du Ministère de l'Éducation Nationale, donne une conférence de presse qui démontre que les débats sont encore vifs entre pragmatistes et idéalistes de la vietnamisation. Pour Ninh, il reste impératif que les étudiants maîtrisent les langues étrangères, « *clé des citadelles scientifiques* », le Vietnam n'ayant pas les moyens de faire traduire les livres et les revues nécessaires. Prenant le contrepied de l'opinion publique, il considère la vietnamisation totale comme contreproductive pour le développement du pays.

> Nous avons conscience des pressions de l'opinion publique exigeant l'utilisation du vietnamien à l'université. Sur le plan de principe, je reconnais que cette demande est juste. Mais, à mon avis, cette demande ne serait appropriée que si les étudiants maitrisaient déjà bien une langue étrangère. Pour l'instant, et peut-être encore pour bien longtemps, les intérêts nationaux ne coïncident pas avec le vœu des populations sur ce point particulier. [258]
>
> […] Nous proposons les solutions suivantes au niveau supérieur. Dans les classes préparatoires à l'université, il est obligatoire d'accélérer l'apprentissage des langues

[255] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 740/CC*, *op. cit.*, p. 5.

[256] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 4935/CC*, Ambassade de France au Viet-Nam, Conseiller culturel, 26 août 1964, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[257] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 85/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 23 mars 1964, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[258] TRẦN NGỌC NINH, « Hai vấn đề để trưng cầu ý kiến : vấn đề học bổng và vấn đề ngoại ngữ trong chương trình giáo dục Việt Nam » [Deux questions posées au référendum : la bourse et la langue véhiculaire dans le programme] », *in Những vấn đề văn hóa, giáo dục, xã hội [Les questions culturelles, éducatives et sociétales]*, Ministère de la Culture et de l'Education., Saigon, 1966, p. 184, ANVN Centre N° 2, Fonds de documentation, Vv 3035.

> étrangères. Celles-ci seront l'une des épreuves essentielles. Nous reconnaitrons l'anglais, le français et l'allemand comme langues véhiculaires pour les enseignements scientifiques tels que médecine, et la pharmacie, ainsi que le droit. Les professeurs peuvent enseigner en vietnamien ou dans l'une des trois langues précitées. Exceptionnellement à la Faculté de Lettres, le vietnamien est la langue d'enseignement obligatoire, sauf si les professeurs sont étrangers. Des classes de perfectionnement des langues étrangères seront intégrées dans tous les départements.[259]

En 1966, une mission de l'American Medical Association (AMA) vient prendre en charge l'amélioration de l'enseignement médical. Se heurtant rapidement à des problèmes de langue, l'AMA institue un programme intensif d'anglais à destination des étudiants en médecine[260]. En 1967, la Faculté de Médecine de Saïgon est la dernière à se reconvertir entièrement en vietnamien[261].

Des observateurs américains notent en 1966 que la vietnamisation des terminologies est encore incomplète et reste un facteur « *sévèrement limitant* » à l'édition d'ouvrages techniques et scientifiques.

> Les traducteurs qui se succèdent ne sont pas d'accord entre eux, et le chaos règne maintenant dans ce domaine. Plusieurs éducateurs tentent de développer des équivalents standardisés pour des mots étrangers, mais l'effort est de taille limitée, et vient juste de commencer.[262]

Faut-il conclure que la langue française disparaît complètement ? Officiellement sans doute, mais en pratique le français a continué à être utilisé. En 1970, le président de l'Université du Wisconsin regrette toujours qu'il y ait « *encore 600-700 enseignants qui persistent à enseigner seulement en Français* »[263]. Dans un ouvrage récent, l'ancien Vice-Ministre de l'Éducation nationale (1965) et Vice-Recteur de l'Université de Saïgon (1974-1975), le professeur Lê Xuân Khoa conclut lui-aussi à la persistance tardive de l'influence française dans l'université sud-vietnamienne :

> A la fin des années 1960, des changements commencent à apparaitre en raison du retour au pays d'un nombre croissant de docteurs et de professeurs vietnamiens formés dans les pays non francophones […]. Pourtant, les responsabilités de direction sont toujours aux mains des générations formées par la France, encore nombreuses et qui ont de l'ancienneté dans l'administration. L'enseignement supérieur reste donc conservateur.[264]

---

[259] *Ibid.*, p. 185.

[260] Ira SINGER, *Technical Assistance to the Medical Schools of Vietnam - Final report*, American Medical Association, 30 novembre 1975, p. 5.

[261] PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 295.

[262] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 10.

[263] Thomas C. REICH, « Reforming Higher Education in a Society at War: Wisconsin State University–Stevens Point's Advisory Mission in South Vietnam, 1967-1974 », *Journal for the Study of Peace and Conflict*, vol. 2008-2009, 2009, p. 17.

[264] LÊ XUÂN KHOA, « Đại học miền Nam trước 1975 : hồi tưởng và nhận định [L'enseignement supérieur du Sud-Vietnam avant 1975: memoires et commentaires] », *in Đại học Humboldt 200 năm (1810-2010): Kinh nghiệm thế giới và Việt Nam*, Hanoi, Tri Thức, 2011,.

2.4. La concurrence américaine

L'intervention culturelle américaine

Dans les années 1950, la présence culturelle française est pour la première fois[265] confrontée à une concurrence sérieuse, celle des États-Unis[266]. Quand ils prennent le relais de la France au Sud-Vietnam en 1954, les Américains sont décidés à apporter à la nouvelle nation une aide économique massive qui doit permettre de la stabiliser économiquement et politiquement, facilitant ainsi l'effort de guerre et la résistance au Communisme[267]. Dans son volet culturel, cette aide se propose de développer et de réformer un système éducatif national encore balbutiant, toujours calqué sur son modèle français et souffrant des conséquences de la guerre et des troubles politiques :

> Aucune unité pédagogique au Vietnam n'offre de programme d'étude ayant l'envergure et la profondeur nécessaire pour offrir à ses diplômés des compétences et une pertinence égale à celles offertes par un programme de nation développée.[268]

Les Américains souhaitent aussi propager la connaissance de la langue anglaise et de la culture américaine, espérant former une génération de Vietnamiens anglophones, acquis aux méthodes et idées américaines. Sur le plan éducatif, tous les projets relèvent de l'objectif global de *nation-building*. Certains projets, notamment ceux ayant trait au développement des cycles primaires, secondaires et adultes sont plus spécifiquement liés aux objectifs de pacification[269]. Les États-Unis ont le désavantage de partir de presque rien, sans implantation antérieure et sans appui de l'élite locale.

Le principal opérateur de l'aide économique américaine est l'USAID (United States Agency of International Development, appelé USOM – United States Operation Mission – jusqu'en 1961[270]), qui apporte à la fois une aide financière, essentiellement sous la forme de biens et d'équipements, et une aide technique via des experts ou des programmes de

[265] Pendant la Seconde Guerre mondiale, les Japonais avaient tenté eux-aussi de concurrencer la France sur le plan culturel, mais leurs efforts furent sans commune mesure avec ceux employés par les Américains.

[266] Ce chapitre repose en partie sur les travaux déjà cités de Pierre Journoud, notamment sa thèse « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975 » et l'article « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 »

[267] Douglas C. DACY, *Foreign Aid, War, and Economic Development: South Vietnam, 1955-1975*, Cambridge University Press, 1986, p. 36.

[268] *Student records from Vietnam. Their evaluation for placement of students in American educational institutions.*, USOM - United States Operations Mission to Vietnam, avril 1962, p. 2.

[269] OFFICE OF EDUCATION, *USAID / Vietnam Office of Education. Briefing materials*, USAID, 1969, USAID.

[270] En 1949, le Président Truman définit le Point Four Program, programme d'assistance technique destiné aux pays en développement. Une administration spécifique est créée au sein du Département d'État, la Technical Cooperation Administration, plus tard International Cooperation Administration (ICA), qui gère notamment l'USOM. En 1961, l'ICA est dissoute et ses fonctions sont transférées à une nouvelle agence fédérale, l'US Agency for International Development (USAID).

formation[271]. Sa division « Education » emploie une soixantaine d'experts dès 1956. Sous contrat avec l'USAID, les universités américaines jouent un rôle majeur[272]. La première à arriver, en 1955, est l'Université du Michigan, dont une équipe (Michigan State University Advisory Group, MSUG), dirigée par un conseiller personnel de Diệm, Wesley R. Fishel, est détachée auprès du président vietnamien. D'abord occupé à réorganiser les forces de police et les services de la présidence, le MSUG préconise des réformes multiples des administrations vietnamiennes, dont celle de l'éducation, avant de tomber en disgrâce en 1962[273]. A partir des années 1960, six autres missions universitaires participent au développement et à la restructuration du système éducatif vietnamien[274]. A ces structures publiques s'ajoutent de nombreuses organisations privées telles que des associations professionnelles (médecins, dentistes), des organisations religieuses et des consultants (RAND Corporation), ainsi que des structures para-officielles, comme l'American-Vietnamese Association.

L'autre agence publique œuvrant dans le domaine culturel est l'USIA (United States Information Agency). Cette agence d'information et de relations publiques agit au Vietnam via l'USIS (United States Information Service). Rattaché à l'Ambassade, ce service dispose en 1956 d'un service culturel de 30 agents agissant via les vecteurs habituels : bibliothèques, édition et diffusion (livres, journaux, disques et films), radiodiffusion, conférences et subventions d'associations.

Les moyens mis en œuvre sont très importants. L'aide américaine éducative directe est de 85 millions de dollars entre 1955 et 1975[275], soit 11% de l'aide civile (7.6 milliards)[276]. S'y ajoutent des fonds de contrepartie[277] à hauteur de 5.7 milliards de piastres (50 millions de dollars au taux officiel). Les principales années du conflit (1966 à 1970) consomment plus des deux-tiers de cette aide. Le budget de l'USIS est quant à lui de 800.000 dollars en 1964 et de

[271] Leland BARROWS, *United States-Vietnamese cooperation. The ICA program since 1955*, Washington D.C., American Friends of Vietnam, 17 avril 1959.

[272] PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 231.

[273] L'histoire des actions de la MSUG au Vietnam est rapportée en détail dans John ERNST, *Forging a Fateful Alliance: Michigan State University and the Vietnam War*, East Lansing, Michigan State University Press, 1998, 165 p.

[274] Michigan State University (1955-1962) : organisation de la police, école nationale d'administration, réformes des administrations ; Southern Illinois University (1961-1970) : formation des maîtres du primaire ; Ohio State University (1962-1972) : enseignement secondaire (« comprehensive schools ») ; Florida State University (1965-1975) : enseignement agricole ; Tennessee State University (1968-1969) : école nationale d'administration ; Missouri-Rolla University (1969-1974) : enseignement technique ; Wisconsin State University – Stevens Point (1969-1974) : réforme de l'enseignement, développement du supérieur. PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 66.

[275] USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume II*, Washington D.C., USAID, 31 décembre 1975, p. 178, USAID.

[276] USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume I*, Washington D.C., USAID, 31 décembre 1975, p. 7.

[277] Biens de consommation donnés par les Américains et revendus sur place : les bénéfices ainsi réalisés sont réinvestis en principe dans des projets de développement.

2.7 millions de dollars en 1970, ce qui laisse supposer que 20-30 millions de dollars sont consacrés à la diffusion de la culture américaine entre 1955 et 1975[278]. Au total l'aide culturelle publique américaine sur toute cette période peut se chiffrer à 160 millions de dollars, soit 800 millions de francs, plus du double de l'aide française[279]. Cette aide permet de couvrir tous les secteurs de l'enseignement : lutte contre l'illettrisme, enseignement primaire, secondaire, supérieur, technique, professionnel, cours pour adultes. Le développement d'un enseignement pratique et l'amélioration de la qualité de l'enseignement sont des priorités : en particulier, l'enseignement médical, la formation des enseignants, et l'éducation professionnelle consomment la moitié du budget[280].

Le premier domaine d'action est le développement quantitatif du système éducatif, et notamment la création d'infrastructures, indispensables dans les premières années compte tenu de la pénurie de locaux et des besoins engendrés par l'arrivée de près d'un million de réfugiés du Nord. L'USAID finance la construction d'écoles primaires, d'écoles techniques, d'écoles d'agriculture, d'écoles pilotes[281] et de bâtiments universitaires, ainsi que le développement d'un réseau de bibliothèques et la production d'outils pédagogiques. Ces actions permettent de massifier l'enseignement, avec un succès réel : au début des années 1970, 86% des enfants d'âge scolaire primaire sont scolarisés ainsi que 25% de la classe d'âge du secondaire. Dans le supérieur, les effectifs sont multipliés par 20 entre 1954 et 1970[282].

Le second domaine concerne le développement qualitatif de l'enseignement. Les Américains veulent réorienter l'enseignement vers des domaines moins académiques et plus pratiques afin d'aider à l'essor économique du pays. Les enseignements scientifiques, techniques et agricoles ainsi que la formation pour adultes font l'objet d'attentions particulières. La pédagogie traditionnelle faisant appel au cours magistraux et à la mémorisation doit être remplacée par des méthodes participatives faisant appel à la discussion, aux textes et à l'audio-visuel, avec pour objectif implicite d'augmenter « *l'autonomie* [self-direction] *dans le processus d'apprentissage et en fin de compte dans la société en général* [afin de] *créer des « participants » et non plus des « sujets »* »[283]. Des programmes de formation des maîtres (y compris de formation continue) sont mis en place pour augmenter le nombre d'enseignants et pour développer leurs qualifications, avec l'introduction de nouvelles matières (« *business* », « *home economics* »)[284]. Les Américains tentent également d'introduire la culture américaine dans les curriculums : cours de littérature

[278] Boonlert KHAMPITOON, *U.S.I.A. in Southeast Asia: a case study of U.S. overseas information, 1965-1970*, Madison, University of Wisconsin--Madison, 1972, p. 177.

[279] On peut estimer l'aide culturelle française à 350 millions de francs. Cf. Chapitre « Les outils de la présence culturelle »

[280] USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume II*, *op. cit.*, p. 179.

[281] Les écoles pilotes sont destinées aux cours pour adultes et à la lutte contre l'illettrisme.

[282] Joseph W. DODD, « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *The Journal of Developing Areas*, vol. 6, n° 4, 1 Juillet 1972, p. 560.

[283] *Ibid.*, p. 562.

[284] USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume II*, *op. cit.*, p. 161.

américaine à la Faculté des Lettres en 1957[285], publication par l'USIA de « *Ladder books* », romans américains au vocabulaire simplifié pour un lectorat débutant en anglais[286], diffusion à la demande du Département d'État d'ouvrages consacrés à la pensée révolutionnaire américaine (Thomas Jefferson, Thomas Paine, Tocqueville) pour favoriser la connaissance de l'histoire américaine par les jeunes Vietnamiens[287]…

Le troisième domaine concerne la réforme des administrations que les Américains veulent rendre plus efficaces et moins centralisées. En juin 1956, le MSUG rédige un rapport complet sur la réorganisation du système éducatif[288]. Par la suite, les missions des universités de l'Ohio, du Tennessee et du Wisconsin s'impliquent tour à tour dans des réformes de fond, et préconisent la réorganisation des différents services et administrations de l'éducation. Ces réformes connaissent un début d'application dans les années 1970[289].

Afin de réussir dans leur action réformatrice, les Américains envoient les Vietnamiens se former aux États-Unis ou dans des pays alliés, tels que les Philippines. La priorité est d'abord donnée aux militaires : en 1958, plus de 1000 stagiaires militaires (dont 65% d'officiers) bénéficient d'un stage en Amérique, ce qui fait craindre aux Français la disparition à terme des officiers francophones[290]. Du côté civil, près de 10% du budget de l'USAID est consacré à l'attribution de bourses permettant à des stagiaires d'aller se former dans les universités américaines (*participant training*). En 1960, le programme « *Scholarship for Leadership* » propose 15 bourses : près de 500 candidats se présentent[291]. Dans certains cas, les Américains profitent de la faiblesse des moyens français pour récupérer à leur profit les éléments les plus brillants, comme en témoigne André Béchir, alors professeur au Lycée Blaise-Pascal de Đà Nẵng :

> J'ai eu ce que l'on peut appeler un élève brillant. Cet élève, orphelin de père militaire, était le meilleur de tout le lycée (moyenne générale 17 en section Mathématiques Elem). Il aurait pu entrer à la Polytechnique, Centrale, Normale sup… mais sans moyen financier (une bourse en France ne permettait pas de vivre, seulement de régler quelques frais). J'ai dû me résoudre à l'inciter de faire des études aux USA où il avait obtenu une véritable bourse de vie sans soucis (les Américains ne sont pas idiots…) et pour donner une réelle valeur aux tests d'anglais, le directeur du centre culturel américain de Danang m'avait demandé de

[285] Adrian JAFFE, *Excerpts from report by Dr. Adrian Jaffe (Michigan State University), Smith-Mundt lecturer in American Literature, University of Saigon, Vietnam, 1957-1958*, Conference Board of Associated Research Council, 1958, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

[286] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 92.

[287] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 374.

[288] Wesley R. FISHEL, Walter M. MODE, Gerald C. HICKEY, VO HONG PHUC, TRUONG VAN KHANG et LE THE HIEN, *Report on the reorganisation of the department of education*, Michigan State University Vietnam Technical Assistance Project, Saigon, Vietnam, 30 juin 1956.

[289] USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume II*, *op. cit.*, p. 175‑176.

[290] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, *op. cit.*, p. 6.

[291] Duong Van Mai ELLIOTT, *The Sacred Willow*, *op. cit.*, p. 271.

> faire passer les tests. J'ai appris plusieurs années plus tard qu'il avait un poste très important à la NASA à Houston.[292]

Cela ne fonctionne pas toujours très bien. Un économiste américain du MSUG se plaint du « *grand choc culturel* » entre Américains et Vietnamiens, qui se traduit par de l'incompréhension et de l'insatisfaction réciproque[293]. Suite à une enquête de satisfaction aux conclusions désastreuses, le programme « *Scholarship for Leadership* » est interrompu de 1964 à 1966. La reprise du programme en 1967 inclut des conditions sur l'employabilité des étudiants à leur retour[294]. En 1967, 654 étudiants sont partis pour des études de longue durée tandis que 200 « *participants* » sont allés faire des stages courts[295]. Des tournées sur les campus américains sont organisées pour les administrateurs vietnamiens. Cette politique de formation permet le remplacement progressif des Vietnamiens formés par les Français par des « américanophiles », dans les fonctions enseignantes ou administratives, notamment aux postes de responsabilité (secrétaires généraux, doyens de facultés ou directeurs d'instituts). Ainsi, dès 1957, le doyen de la Faculté des lettres, Trương Công Cửu, philosophe catholique de formation française, est remplacé par Nguyễn Đình Hòa, jeune linguiste fraîchement émoulu de l'Université de New York[296]. Dans les années 1970, les Américains peuvent s'appuyer sur cette nouvelle génération pour assoir leur influence[297].

Sur le plan purement culturel, l'enseignement de la langue anglaise, largement inconnue des Vietnamiens au milieu des années 1950, est développé à grande échelle. L'USAID participe à la réalisation et la diffusion de manuels[298] et fait don d'un laboratoire de langues à l'École de Pédagogie de Saïgon[299]. Diverses organisations – American Vietnamese Association, International Rescue Committee, National Catholic Welfare – donnent des cours d'anglais ou offrent des bourses de perfectionnement. La demande est grande : en 1959, le *Times* titre que les « *Vietnamiens se ruent pour apprendre l'anglais* » et note que les cours privés d'anglais se développent « *comme des champignons* », recrutant comme professeur n'importe quel anglophone, à commencer par les épouses des officiels américains et britanniques[300]. Qu'ils suivent des cours du soir ou les cours obligatoires pour les

[292] André BÉCHIR, Témoignage recueilli par courrier, décembre 2010.

[293] John ERNST, *Forging a Fateful Alliance*, *op. cit.*, p. 51.

[294] Lors de l'enquête, les anciens stagiaires se plaignent de ne pas avoir profité réellement du programme. Par exemple, leur situation sociale (emploi) ne s'est pas améliorée après leur retour. *General scholarship program. Project agreement between the Department of State, Agency for International Development, and the Directorate General for Budget and Foreign Aid*, USAID, 26 mai 1970, p. 2, USAID.

[295] OFFICE OF EDUCATION, *Participant training - objectives and returns*, USAID, 1967, p. 3, USAID.

[296] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, *op. cit.*, p. 6.

[297] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 376‑377.

[298] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, *op. cit.*, p. 3., p. 3

[299] Edgar N. PIKE, « Public and private education in Vietnam », *op. cit.*, p. 25.

[300] « Viet Namese learning English in a hurry », *The Times*, 29 juin 1959, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

fonctionnaires de certains ministères, les Sud-Vietnamiens se mettent à l'anglais en masse, et, à la fin des années 1950, un nombre significatif d'entre eux peut s'exprimer en anglais. Un diplomate français note en 1956 :

> De nombreux jeunes gens, appartenant souvent à la classe intermédiaire, se précipitent aux cours d'anglo-américains. Leur désir de se substituer aux actuelles élites de culture française est facile à deviner. On peut donc dire que la diffusion de l'anglo-américain est une sorte d'acte « révolutionnaire national ».[301]

Cependant, l'absence de coordination entre institutions, le manque de professeurs d'anglais natifs et de méthodes d'apprentissage font que les résultats sont médiocres[302]. En 1959, le MSUG note que malgré des cours d'anglais intensifs les stagiaires envoyés dans le Michigan ont des problèmes de compréhension et que « *le problème de la langue reste gigantesque* »[303]. En 1966, une mission américaine sur le livre au Vietnam rapporte que deux des quatre manuels d'anglais utilisés dans le secondaire vietnamien sont des ouvrages français, inadaptés et de « *style britannique* » de surcroît, et dont la mission recommande le retrait immédiat[304]. Il faut près de dix ans pour que la situation s'améliore : Wesley Fishel écrit qu'en 1968 « *tous les leaders du Sud Vietnam peuvent tenir une conversation dans un anglais passable et l'étude de l'anglais par la jeune génération est devenue non seulement une entreprise éducative respectée mais aussi un « gros business »* »[305].

Cette intense activité produit-elle des résultats ? Sur le plan numérique – moyens financiers et humains engagés, nombre de missions, constructions d'écoles, effectifs scolaires, enseignants formés, étudiants et stagiaires à l'étranger – les efforts américains transforment radicalement le système éducatif sud-vietnamien. Sur le plan qualitatif, le bilan est plus mitigé. Les débuts sont enthousiastes, notamment grâce au soutien actif de Diệm, mais l'action réformatrice américaine s'enlise dès que ce soutien faiblit au début des années 1960, l'instabilité politique générant des discontinuités incompatibles avec une politique éducative cohérente : pas moins de 8 ministres de l'éducation se succèdent de 1959 à 1964[306]. En 1967, une mission de l'Université du Wisconsin dresse un état des lieux alarmiste et accuse l'USAID « *de privilégier les chiffres* »[307] au détriment des « *points fondamentaux des objectifs éducatifs et de la qualité professionnelle* ». Les améliorations du système éducatif

---

[301] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, *op. cit.*, p. 7.

[302] Edgar N. PIKE, « Public and private education in Vietnam », *op. cit.*, p. 1959.

[303] Ralph A. SMUCKLER, *Ninth report of the Michigan State University Advisory Team in Public Administration to the Government of Vietnam*, MSU Vietnam Advisory Team, 30 juin 1959, p. 37.

[304] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 48.

[305] Wesley FISHEL, *Vietnam: anatomy of a conflict*, Itasca Ill., F. E. Peacock, 1968, p. 549.

[306] DƯƠNG THIỆU TỐNG, *A proposal for the comprehensive secondary school curriculum in Vietnam*, Teachers College, Columbia University, 1968, p. 66‑67.

[307] Il est frappant de constater que les rapports de l'USAID sont essentiellement quantitatifs et abordent peu les questions de fond, qu'il s'agisse de l'efficacité des moyens investis ou de la traduction en actes des préconisations des missions universitaires américaines.

n'ont pas été obtenues « *à une échelle suffisante pour justifier la continuation de l'aide de l'USAID sous sa forme actuelle* »[308] et les auteurs préconisent un « *assaut complet sur les problèmes de l'éducation* »[309]. Des chercheurs américains font des remarques similaires dans les années qui suivent. En 1971, David Eaton (Illinois State University) note que « *en dépit de l'attention portée sur l'éducation comme facteur de développement national tant par le gouvernement de la RVN que par l'USAID, l'éducation a échoué à atteindre le potentiel espéré par les conseillers* [américains] *et promis par les leaders politiques nationaux* »[310]. En 1972, Joseph W. Dodd (Tennessee State University), qui a travaillé précédemment au Vietnam, fait le bilan que « *bien que les programmes américains ont remporté quelques succès, les efforts pour introduire de nouveaux programmes et méthodes ont rencontré une résistance substantielle à tous les niveaux de la société* »[311]. Aux problèmes causés par la guerre[312] – écoles détruites, enseignants kidnappés ou tués, enfants déscolarisés – s'ajoutent d'innombrables difficultés liées au fait que les changements profonds préconisés par les Américains sont souvent mal compris, voire rejetés par les personnes concernées, qu'il s'agisse des enseignants, des parents d'élèves, des administrateurs locaux ou des responsables ministériels[313]. Les attitudes parfois condescendantes des Américains[314] et les différences profondes existant entre le modèle franco-vietnamien d'enseignement et le modèle américain[315] sont autant d'obstacles difficiles à surmonter.

Par ailleurs, au milieu des années 1960, c'est la présence américaine elle-même qui est contestée. Les symboles de la culture américaine – livres, journaux, disques, films – sont brûlés lors de manifestations. De nombreux Sud-Vietnamiens, même s'ils sont anticommunistes et soutiennent l'intervention américaine, rejettent l'Amérique sur le plan culturel, comme en témoigne Tôn Thất Thiện, Ministre de l'Information en juin 1968 :

> Les valeurs américaines – rejet de l'autorité, assimilation du succès à la richesse, insistance sur une efficacité impitoyable – combinés avec la domination politique américaine, ont produit une menace explosive pour la société et la culture vietnamienne. [...] Les

[308] Burdette W. EAGON.

[309] *Ibid.*, p. 38.

[310] David C. EATON, « Education as an aspect of development: South Vietnam », *Southeast Asia, An International Quarterly*, vol. 1, n° 3, 1971, p. 272.

[311] Dodd cite notamment le fait que la croissance globale des effectifs masque des taux d'échecs importants. Joseph W. DODD, « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *op. cit.*, p. 563.

[312] Jean-Claude Pomonti, le correspondant du Monde, note en 1970 que l'enseignement a régressé depuis Diệm. Des centaines de milliers d'enfants sortent du système scolaire pour survivre par leurs propres moyens et l'illettrisme regagne du terrain. Jean-Claude POMONTI, « Les transformations de la société dans le Vietnam du Sud », *Tiers-Monde*, vol. 11, n° 42, 1970, p. 284.

[313] Joseph W. DODD, « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *op. cit.*, p. 563‑567.

[314] Pierre Journoud écrit : « *Combien de témoignages vietnamiens et français, homme de la rue, étudiant et ambassadeur confondus, pour s'indigner de la lourdeur de la tutelle des Américains, de la brutalité de leurs méthodes ou de leur manque de psychologie !* » Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *op. cit.*, p. 153.

[315] Joseph W. DODD, « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *op. cit.*, p. 569.

> Vietnamiens pensent que la menace américaine sur leur propre culture est beaucoup plus grande que ne l'était la française.[316]

Les réformes que les États-Unis parviennent à faire passer dans les années 1970 arrivent bien sûr trop tard : l'objectif initial, la stabilisation économique et politique du pays sous un régime pro-occidental, devient caduc le 30 avril 1975.

Une obsession française

Il y a, selon l'historien Pierre Journoud, un « *mythe des Français chassés du Sud-Vietnam par une sorte de complot fomenté par des Américains résolus à supplanter l'influence politique, militaire, économique et culturelle de l'ancienne puissance coloniale* », mythe largement relayé en France à l'époque[317]. Rares sont ceux, qui comme le correspondant du Monde Robert Guillain, pensent que « *c'est une simplification grossière de dire que les Américains ont pris notre place* »[318] et proposent une lecture plus nuancée des relations franco-américaines sur le Vietnam. Dans la décennie suivant Điện Biên Phủ, les Français développent une véritable obsession concernant la présence culturelle américaine. Non seulement ils ressentent cette présence comme une concurrence et une menace contre leurs intérêts, mais ils perçoivent « *chaque nouveau recul de la présence française comme le résultat d'une agression américaine* »[319].

Jusqu'en 1954, l'influence américaine est considérée par les Français plus irritante que dangereuse, car elle se limite à de la propagande et à de l'enseignement technique. En décembre 1954, dans le cadre de négociations entre les deux pays, le Haut-Commissaire français, le Général Paul Ely, essaye de « vendre » la présence française à son homologue américain, le Général J. Lawton Collins. Ely souhaite une politique franco-américaine commune en matière d'éducation et cherche à convaincre son interlocuteur que l'ancrage historique de la langue française au Vietnam est un atout majeur pour que le pays reste tourné vers l'Occident. Collins se veut rassurant : les États-Unis n'ont pas l'intention de remplacer la France sur le plan culturel. Le groupe de travail franco-américain conclut que le français doit rester prédominant, même si une place doit être faite à l'anglais. Un accord est trouvé au sujet de l'École Nationale d'Administration[320].

Comme nous l'avons vu précédemment, cet accord n'est pas respecté : l'École est vietnamisée et américanisée sans que les Français soient consultés. L'incident diplomatique qui s'ensuit, les dénégations des responsables du MSUG – qui en rejettent la faute sur les

---

[316] Cité par Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 379.

[317] *Ibid.*, p. 395.

[318] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. I. Premier bilan d'une décolonisation », *Le Monde*, 25 décembre 1957.

[319] Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *op. cit.*, p. 1963.

[320] Kathryn C. STATLER, *Replacing France*, *op. cit.*, p. 210.

autorités vietnamiennes[321] – et plus généralement le peu de cas que les États-Unis font des Français confortent ces derniers dans l'idée que les Américains cherchent délibérément à les évincer. La tonalité anti-française des articles du populaire journal en langue anglaise *Times of Vietnam*, dirigé par l'Américain Gene Gregory, un ancien de l'USIA proche de Madame Nhu, irrite particulièrement les diplomates[322].

Dès lors, les officiels français ne cessent d'insister auprès de leur tutelle sur la menace américaine, perçue comme une véritable guerre contre la France dirigée depuis Washington. Le chef de la Mission culturelle en 1956, Jean-Pierre Dannaud, écrit ainsi :

> C'est au contraire de la part de nos alliés d'Outre-Atlantique une guerre au couteau qui entend appliquer à toutes les survivances de la présence française le sort réservé aux Sioux et aux Séminoles. Une telle unanimité dans le refus souriant de toute coopération et même de tout contact avec l'élément français ne peut pas indéfiniment s'expliquer par je ne sais quelle insubordination des Missions américaines à l'égard de leur Ambassade. Elle ne peut qu'être concertée à Washington.[323]

Motais de Narbonne, le sénateur représentant les Français d'Indochine, évoque pour sa part la « *politique américaine de l'éviction française du Sud-Vietnam* […] *évidemment amère pour la France* » qui est aussi une trahison à la « *solidarité occidentale* » [324]. En 1959, l'ambassadeur Lalouette décrit longuement dans une dépêche cet « *assaut contre nos positions intellectuelles* », énumérant les différentes tentatives pour remplacer le français par l'anglais, tant à l'université que dans des instances privées comme le Rotary Club où agissent en faveur de l'anglais des « *intermédiaires officieux se disant mandatés par des personnages influents* »[325].

En dehors de toute considération politique, le débarquement des missions américaines et leur activité intense et immédiate provoquent chez les Français un certain affolement. Les Français sont sidérés de « *l'ampleur des moyens mis en œuvre par les États-Unis* »[326] au point de les surestimer. En 1956, le Conseiller culturel rapporte que les dépenses de la Division Éducation de l'USOM (future USAID) sont d'un million de dollars par mois[327] alors que le montant réel est en réalité trois fois moindre[328]. Le Conseiller Maurice Robin donne en 1963 pour l'ensemble de l'aide culturelle américaine un chiffre similaire (10 millions de dollars par

---

[321] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, *op. cit.*, p. 8‑9.

[322] *Ibid.*, p. 11.

[323] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 13.

[324] Léon MOTAIS DE NARBONNE, *Le Vietnam, les Etats-Unis et la France en 1956*, *op. cit.*, p. 9.

[325] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, *op. cit.*, p. 12‑13.

[326] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, *op. cit.*, p. 1.

[327] *Ibid.*

[328] L'USOM consacre 4 millions de dollars à l'éducation en 1956. *U.S. Economic aid to Vietnam for March 15, 1957 Meeting of American Friends of Vietnam*, International Cooperation Administration, 6 mars 1957, p. 1.

an) et tout aussi exagéré[329]. Mais il est vrai que dans ses 8 premiers mois d'existence, la MSUG dépense à elle seule 2 millions de dollars[330], soit l'équivalent du budget total de la Mission culturelle française ! Autre sujet d'inquiétude pour les Français, ces moyens sont mis au service d'une action concernant l'ensemble du système éducatif vietnamien, contrairement à l'action culturelle française, qui, à la fin des années 1950, reste centrée sur les lycées. Conseillers et diplomates s'alarment du « *rouleau-compresseur* »[331] américain, soulignant sa puissance, son efficacité et le soutien dont il bénéficie de la part du régime vietnamien :

> L'action américaine semble assurée d'une progression constante grâce à l'importance de son organisation, la puissance de ses moyens, l'efficacité de ses méthodes et aussi l'appui de la République du Vietnam.[332]

Ils appellent à réagir rapidement, afin d'éviter que la France se retrouve dans la situation d'un « *vieil artisan acculé à fermer sa boutique par la grosse usine dont les murs s'élèvent* »[333]. L'ambassadeur Lalouette écrit ainsi en 1959 :

> Si notre action restait limitée au cadre étroit de notre enseignement traditionnel, non seulement notre importance relative dans l'université irait s'amenuisant devant le gonflement des effectifs issus de l'enseignement secondaire vietnamien, mais nous serions promptement débordés, dans l'enseignement et hors de l'enseignement, par l'action américaine qui s'exerce largement à tous les niveaux et dont le but est de substituer l'anglais au français dans un délai de 5 ou 6 ans. L'effort américain prend une ampleur toujours plus grande et les résultats apparaitront (bientôt) au grand jour. Le temps pressant, je vous serais obligé de prendre des dispositions [...] afin qu'une contre-offensive immédiate et efficace puisse être entreprise dans ce domaine.[334]

Dans un autre rapport, Lalouette ajoute : « *Que font, en présence de ce flux menaçant, nos propres écoles ?* »[335]. Il faut cependant remettre ces paroles dans le contexte franco-français : en cette fin des années 1950, comme nous le verrons, le fonctionnement voire l'utilité même du coûteux dispositif culturel français au Vietnam sont remises en cause depuis Paris. Le discours alarmiste des diplomates en poste à Saïgon sert aussi à défendre ce dispositif auprès de la tutelle: il faut « *des crédits, un personnel enseignant et administratif de*

---

[329] Maurice ROBIN et Roger LALOUETTE, *Note N°3239/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 22 mai 1963, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[330] Edward W. WEIDNER, *Second report of the Michigan State University Advisory Team in Public Administration to the Government of Vietnam*, MSU Vietnam Advisory Team, 31 décembre 1955, p. 1.

[331] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, *op. cit.*, p. 7.

[332] *Ibid.*

[333] *Ibid.*, p. 9.

[334] Roger LALOUETTE, *Télégramme à l'arrivée, N°986/88*, Ambassade de France au Vietnam, 8 septembre 1959, p. 1‑2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[335] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, *op. cit.*, p. 7.

choix, et la Foi », sans quoi la « *durée de la présence culturelle française au Vietnam dépendrait à plus ou moins long terme de décisions étrangères* »[336].

Il y a aussi dans les réactions françaises une part d'anti-américanisme et un mépris profond pour la culture américaine, cette « *in-culture* », comme l'appelle un Conseiller culturel[337]. Les Français dénigrent les Américains auprès des Vietnamiens, comme le fait le chargé d'affaires Arnaud d'Andurain devant le Ministre des Affaires étrangères Vũ Văn Mẫu :

> Du jour où, renonçant à s'adresser à la France pour leur formation intellectuelle, ils croiraient se tourner vers l'Amérique, par exemple, les Vietnamiens ne donneraient plus lieu à une comparaison aussi flatteuse que celle qu'avait faite le diplomate Autrichien ; désormais, en effet, rien, sans doute, du point de vue intellectuel, ne les distinguerait plus des Siamois, par exemple.[338]

Un professeur américain de sciences politiques en mission à Saïgon en 1958 rapporte de façon amusée que les Français renforcent activement l'ignorance générale qu'ont les Vietnamiens des Américains.

> [Cette ignorance] a été rendue pire encore par les efforts persistants des Français pour convaincre tous ceux qui veulent bien les écouter que les Américains sont produits en masse, incultes, non raffinés, grossiers, illettrés et sans imagination.[339]

Les Français, selon Wesley Fishel, appellent les Américains des « *impérialistes culturels* »[340]. Le rôle de l'argent est stigmatisé. *Le Monde* écrit que « *les Américains, malgré tous leurs dollars, sont, hélas !, peu doués pour conquérir les cœurs des Asiatiques, ces sentimentaux* »[341]. Le sénateur Michelin rappelle que les relations difficiles de la France avec Diệm ont été exploitées par « *certains de nos alliés enclins à penser que la richesse pourrait remplacer la culture* »[342].

Sur la qualité de la prestation culturelle américaine, les sentiments français sont partagés. L'ambassadeur Payart souligne le manque d'ambition culturelle des Américains, dont l'effort éducatif

---

[336] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel, op. cit.*, p. 9.

[337] *Ibid.*, p. 8.

[338] Arnaud D'ANDURAIN, *Le Vietnam se ferme aux ouvrages français, op. cit.*, p. 5.

[339] Bernard E. BROWN, *Excerpts from report by Dr. Bernard E. Brown, Smith-Mundt visiting professor of Political Science, University of Saigon, Vietnam, February - July 1958*, Conference Board of Associated Research Council, juillet 1958, p. 4, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

[340] Wesley FISHEL, *Vietnam, op. cit.*, p. 548.

[341] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. I. Premier bilan d'une décolonisation », *op. cit.*

[342] Jean MICHELIN, *Proposition de résolution tendant à inviter le Gouvernement à rétablir la gratuité dans les établissements français d'enseignement au Viet-Nam, op. cit.*, p. 2.

> ne tend nullement à dispenser une culture formant un tout, mais vise à faire que le peuple de la rue puisse marmonner un petit nombre de termes d'américain courant. [343]

Dannaud note les difficultés de langue auxquels sont confrontés les Américains :

> Les États-Unis ont beaucoup de mal à trouver un personnel de qualité susceptible de soutenir la comparaison avec nos propres professeurs d'Enseignement Supérieur.[344]

Mais Dannaud ajoute aussitôt qu'« *un mauvais professeur américain vaut quand même mieux et pèse plus lourd que pas de professeur français du tout* »... Les critiques françaises sont tempérées par une certaine fascination pour l'efficacité et le dévouement des Américains et certains Français regrettent que leur pays n'agisse pas – ou n'ait pas agi – de façon aussi organisée. Dannaud écrit ainsi :

> Les cours de langue, multipliés par les Américains et leurs organisations satellites, sont remarquablement outillés et organisés. Nous devons en tenir compte et nous en inspirer dans notre propre enseignement français.[345]

L'ambassadeur Payart est particulièrement admiratif de l'action américaine, « *plus spectaculaire que ne fût la nôtre* »[346]. Pour lui, la prise en main de l'École Nationale d'Administration par l'Université du Michigan s'est accomplie « *avec des méthodes et des moyens infiniment plus efficaces* » que celles utilisées par la France. Payart offre un des rares exemples d'autocritique de l'action culturelle française :

> En formant un grand nombre de fonctionnaires de niveau moyen, plutôt qu'une élite restreinte de grands commis de l'État, les services américains ont répondu aux besoins immédiats de l'administration vietnamienne et ils ont, ce faisant, réussi là où nous avons échoué.[347]

Plus loin, il souligne le talent des Américains pour la propagande « *tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du pays, dont l'ancienne administration française paraît n'avoir jamais eu cure* »[348]. Dans un autre rapport, l'ambassadeur fait l'apologie du dévouement missionnaire des Américains :

> Ce qui frappe, lorsqu'on observe impartialement les efforts que font ici les Américains pour répandre leur langue, c'est la sorte d'esprit de croisade avec quoi ils agissent. Les entraîneurs qu'ils délèguent pour donner, le dimanche, des leçons dans les salles publiques des faubourgs, les femmes de fonctionnaires qui pénètrent à cet effet dans les orphelinats vietnamiens, le font avec une sorte de passion, qui n'est pas seulement patriotique, mais

[343] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam, op. cit.*, p. 12‑13.

[344] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 13.

[345] *Ibid.*, p. 12.

[346] Jean PAYART, *L'aide économique américaine au Vietnam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 5 juin 1957, p. 6, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 63.

[347] *Ibid.*, p. 5.

[348] *Ibid.*, p. 6.

> mystique. Cet aspect particulier [est] totalement absent des méthodes de notre propre politique culturelle traditionnelle.[349]

Même les vrais missionnaires américains, qu'ils soient presbytériens, méthodistes ou catholiques « *se montrent plus soucieux de répandre leur langue que leur foi* » selon un Conseiller culturel[350].

En 1963, Roger Lalouette compare défavorablement l'expérience ratée des 12 lecteurs de français détachés dans les lycées de Saïgon, mal équipés et mal formés, avec l'envoi de 50 lecteurs américains, accompagné « *de dons de matériels, de livres, d'affiches, qui risquent de développer le goût de l'Anglais parmi les jeunes* »[351].

Tout aussi fluctuantes sont les opinions françaises sur l'efficacité de l'influence américaine sur les Vietnamiens. Nous avons vu précédemment que nombre de Français restaient confiants dans la francophilie des élites vietnamiennes. Dannaud n'hésite pas à prédire, dès 1956, l'enlisement américain au Vietnam et suggère que les frictions culturelles franco-américaines tourneront finalement à l'avantage des Français :

> Je ne suis pas loin de m'en féliciter pensant qu'ainsi nous serons mieux protégés des éclaboussures d'un échec qui semble maintenant prévisible.[352]

Les moindres échecs américains (ou prétendus tels) sont soulignés avec une satisfaction non dissimulée dans les dépêches des diplomates et des conseillers culturels. La prise en charge par le MSUG de l'École Nationale d'Administration est décrite comme un « *fiasco* » par Dannaud dès 1956[353], une opinion réitérée par l'attaché culturel Viala en 1962[354]. Les difficultés rencontrées par les boursiers revenant des États-Unis, qui feraient l'objet d'un « *boycott* » au Vietnam[355], facilitent l'envoi de boursiers en France[356]. Le fléchissement de l'engouement pour l'anglais des lycéens à partir de 1960 est interprété comme le fruit de « *la réflexion des familles vietnamiennes qui se rendent compte que l'étude de l'anglais conduit à une impasse, alors que la connaissance du français facilite l'accès à l'enseignement supérieur* »[357]. Payart refuse cependant de se réjouir des difficultés américaines, considérant

---

[349] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, *op. cit.*, p. 12‑13.

[350] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, *op. cit.*, p. 6.

[351] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC)*, *op. cit.*, p. 10.

[352] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 13.

[353] *Ibid.*

[354] L. VIALA et Roger LALOUETTE, *Participation française à l'enseignement de l'Institut National d'Administration, N°186/AIG*, Ambassade de France au Vietnam, 29 mai 1962, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[355] CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, *op. cit.*, p. 7.

[356] Roger LALOUETTE, *Télégramme en clair par courrier, N°1041*, Ambassade de France au Vietnam, 19 septembre 1960, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[357] Jean MARTINELLI, *Enseignement des langues vivantes et position du Recteur de Saigon*, *op. cit.*, p. 1.

que les intérêts français « *seraient les premiers à souffrir* » d'une détérioration des rapports américano-vietnamiens, « *les positions américaines couvrant les nôtres* »[358].

Mais le discours optimiste sur la résistance de la présence française se double d'une désillusion. Certains Vietnamiens sont désormais considérés comme des « traîtres », comme le Recteur de l'Université de Saïgon, Nguyễn Quang Trình :

> Il considère que le Ph.D est l'équivalent du Doctorat français et exerce sur les candidats boursiers des pressions en vue de les faire opter pour les États-Unis et de les empêcher, lorsqu'en survient l'occasion, de changer leur pays d'élection.[359]

Il n'échappe pas à certains que l'évolution du Vietnam, compte tenu des moyens engagés par les Américains, n'est pas favorable aux Français. Payart considère comme un « *phénomène inéluctable* » l'emploi de l'anglais comme langue internationale, et se demande « *si, du train dont vont les choses, beaucoup d'années s'écouleront avant que l'anglais ne l'emporte ici sur le français*. »[360]. Face à l'activisme culturel des Américains, la France ne peut pas grand-chose :

> Nous ne devons entretenir aucune illusion à cet égard : si le nombre de candidats à l'entrée de nos établissements scolaires n'a jamais été aussi élevé qu'aujourd'hui, jamais non plus l'on a vu autant de Vietnamiens désireux d'apprendre l'anglais.[361]

Après la chute de Diệm et les troubles anti-français qui s'ensuivent, l'obsession française concernant les Américains s'estompe quelque peu. Les Français préfèrent se faire discrets et la présence américaine est désormais un fait accompli contre laquelle il est illusoire de résister. Ce n'est qu'après 1972, à la faveur du désengagement américain, que les Français espèrent pouvoir « *sans prétendre concurrencer les moyens fracassants des États-Unis* »[362] reprendre pied au Sud-Vietnam, « *menacés que nous sommes d'être submergés par le déferlement culturel anglo-saxon* »[363].

La critique américaine

Comme l'a montré Pierre Journoud[364], l'attitude américaine envers la France est en réalité beaucoup plus conciliante et réaliste que ce que les diplomates français rapportent à leur tutelle. Certes, certains personnels américains locaux ont une attitude quelque peu cavalière et les États-Unis profitent de la situation pour favoriser leurs intérêts sur place.

---

[358] Jean PAYART, *Difficultés américaines au Vietnam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 8 janvier 1957, p. 9‑10, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 63.

[359] Jean MARTINELLI, *Enseignement des langues vivantes et position du Recteur de Saigon*, *op. cit.*, p. 2.

[360] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, *op. cit.*, p. 13.

[361] *Ibid.*, p. 9.

[362] *Notes d'instructions générales à l'intention de notre Ambassadeur au Sud-Vietnam*, MAE, DGRCST, 22 novembre 1973, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[363] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, MAE, DGACT, 18 juin 1973, p. 14, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[364] Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *op. cit.*, p. 159.

Mais, à Washington, une fois dépassé le projet de séparer totalement la France et le Vietnam, on s'efforce dès la fin des années 1950 de préserver une partie des intérêts français, y compris sur le plan culturel[365]. Même dans les années 1960, quand de Gaulle entraîne la France sur une ligne neutraliste qui irrite les Américains au plus haut point, ces derniers considèrent de façon pragmatique qu'ils ne sont pas en mesure de remplacer les Français au Vietnam dans les domaines économique, financier, médical et culturel. Ils le font savoir à leurs interlocuteurs vietnamiens, comme en 1964, lorsque le général Nguyễn Khánh envisage la rupture totale des relations avec la France : l'ambassadeur Henry Cabot-Lodge et le Secrétaire d'État Dean Rusk lui expliquent sans détour que les intérêts américains et français, et donc sud-vietnamiens, sont liés, et qu'il serait par exemple dommageable pour le Vietnam de mettre fin à la coopération médicale française, faute de pouvoir remplacer du jour au lendemain les médecins français de l'hôpital Grall[366]. Les Américains reprennent ainsi les arguments du Général Ély en 1954 sur le rôle de la langue et la culture française dans la lutte contre le communisme. Dans les faits, il existe une complémentarité des actions culturelles françaises et américaine, voire même des collaborations ponctuelles fructueuses, par exemple sur la construction d'écoles ou dans la promotion de la culture vietnamienne[367].

On ne trouve guère, du côté américain, que Wesley Fishel pour voir la coexistence culturelle franco-américaine comme une rivalité. Il s'agit d'ailleurs plus pour Fishel de regretter la faiblesse des moyens qui lui avaient été accordés[368] que d'une critique des Français, auquel il rend hommage d'une certaine façon.

> Les Français ne se sont pas couchés devant la menace de la compétition culturelle et éducative américaine. Bien qu'il aient été chassés du Vietnam militairement et politiquement, et bien que leurs intérêts économiques aient décliné rapidement, ils ont continué à maintenir une mission culturelle à Saïgon, comprenant des professeurs, des artistes, des musiciens, des experts techniques et de spécialistes de la propagande, et comptant dans ses rangs au moins 800 personnes à un moment donné. (Par contraste, au plus haut de nos efforts, il aurait été difficile de trouver au Vietnam 80 Américains ayant des qualifications comparables). [...] les Français ont continué à stimuler l'intérêt continu de la jeunesse Vietnamienne pour acquérir une éducation française, alors que les Américains ne sont rentrés que récemment dans le système et ce avec seulement une fraction du dispositif et des moyens employés par les Français.[369]

En pratique, ce ne sont ni l'existence d'écoles et d'institutions françaises ni même la francophonie résiduelle des élites vietnamiennes qui gênent les autorités américaines dans

[365] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 395‑396.

[366] Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *op. cit.*, p. 158‑162.

[367] *Ibid.*, p. 161.

[368] Fishel revient assez désenchanté de son expérience vietnamienne. Non seulement le contrat avec le MSUG n'a pas été renouvelé suite au mécontentement de Diệm concernant la liberté de parole des enseignants américains, mais Fishel est accusé aux États-Unis d'avoir pris le parti d'un dictateur et d'avoir laissé agir la CIA au sein de son équipe. Wesley R. FISHEL et Mary MCCARTHY, « Out of Limbo », *The New York Review of Books*, 29 juin 1967.

[369] Wesley FISHEL, *Vietnam*, *op. cit.*, p. 549.

leur volonté de modernisation du système éducatif. Ils s'en accommodent assez bien, utilisant même parfois la langue française à leur profit. Les enseignants américains, quand le besoin l'exige, donnent ainsi des conférences en français[370]. Dans les années 1960, l'USIA fait imprimer à Paris des traductions françaises de romans américains, exportés par le Joint U.S. Public Affairs Office « *avec un grand succès* » vers les pays africains et au Vietnam[371].

En revanche, les Américains sont extrêmement critiques sur l'héritage culturel français en matière d'éducation. En 1959, l'Université du Kentucky publie une « *Histoire du développement de l'éducation au Vietnam* » écrite par Vu Tam Ich, un enseignant vietnamien installé aux États-Unis[372]. Dans cet ouvrage, souvent cité par la suite dans les documents américains, Vu Tam Ich décrit les différents problèmes de l'enseignement colonial en Indochine, qu'il a bien connu à la fois comme élève au Lycée Albert-Sarraut puis comme professeur dans les lycées vietnamiens de Hanoï :

> Comme son homologue français, [le système éducatif franco-vietnamien] était ultra-intellectuel et ultra-centralisé. Les écoles franco-vietnamiennes étaient des institutions où prévalait l'apprentissage livresque au détriment d'activités sociales et culturelles utiles. Il est vrai que les étudiants qui passaient avec succès les examens rigoureux atteignaient un niveau académique relativement élevé, mais il est douteux qu'ils aient eu l'occasion de développer en classe leur comportement social ou leurs qualités de meneurs d'hommes. De plus, l'accent mis sur les sujets classiques tendait à créer une élite scolaire dotée d'un penchant littéraire, qui se considérait elle-même comme la crème de la société vietnamienne. En conséquence, l'éducation technique et professionnelle était négligée, tandis que l'étude du droit et des humanités était favorisée dans une nation qui avait un grand besoin d'ingénieurs et de techniciens pour s'adapter au monde moderne.[373]

Vu Tam Ich décrit en quelques mots tout ce dont les Américains ne veulent pas : centralisme, survalorisation des humanités et de la littérature aux dépens des sciences et des techniques, dédain des apprentissages sociaux et professionnels, tendance à l'élitisme. En matière de méthodes pédagogiques, le constat de Vu Tam Ich est tout aussi négatif :

> L'initiative et la responsabilité individuelle étaient découragées par la discipline imposée par l'enseignant. Les activités d'apprentissage préétablies n'offraient que peu de défi à la créativité et à l'énergie naturelle des élèves, qui étudiaient de façon routinière. [...] Il n'y avait pas de bibliothèques dans les lycées, et encore moins dans les écoles primaires et élémentaires. Cette absence rendait l'élève vietnamien trop dépendant de ses notes et de ses livres, et peu préparé à utiliser des documents et des matériels originaux [...]. De plus, les

[370] Bernard E. BROWN, *Excerpts from report by Dr. Bernard E. Brown, Smith-Mundt visiting professor of Political Science, University of Saigon, Vietnam, February - July 1958*, *op. cit.*, p. 3.

[371] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 48.

[372] Arrivé en 1950 avec une bourse Smith-Mundt (Fullbright), Vu Tam Ich est sans doute un des premiers Vietnamiens à suivre des études supérieures aux États-Unis. Après un doctorat en éducation, il reste sur place et devient un des responsables des programmes d'apprentissage des langues étrangères pour le Département américain de la Défense. Ray JOHNSON, « Goodbye. Two longtime DLI employees say adio, chào, so long », *Globe*, vol. 14, n° 2, 30 Janvier 1991, pp. 12‑13.

[373] VU TAM ICH, « A historical survey of educational developments in Vietnam », *Bureau of School Service. University of Kentucky, College of Education*, XXXIII, n° 2, 1959, p. 96.

> méthodes d'enseignement étaient pédantes et orales, étant basées principalement sur les cours magistraux et les récitations [...] L'enseignant n'encourageait pas la pensée critique chez ses élèves, qui étaient alors incités à mémoriser ce qu'on leur apprenait.[374]

Aux objectifs traditionnels de l'enseignement franco-vietnamien, Vu Tam Ich oppose ceux « *plutôt modernistes et possiblement influencés par les concepts adoptés aux États-Unis* » [375] que le gouvernement Diệm met en place. Il cite un des premiers rapports de l'USOM sur l'éducation au Vietnam :

> [L'éducation a pour objectif d'apprendre aux enfants à] observer, rechercher, penser, comparer et juger, développer l'initiative, un esprit d'organisation et un sens du commandement. Ils doivent développer les qualités nécessaires à un bon citoyen. Ils doivent être entraînés à faire face aux difficultés et à surmonter les obstacles. Ils doivent développer un esprit versatile capable d'exprimer sa différence et de s'adapter aux besoins quotidiens de l'existence. [...] La nouvelle école doit être une école d'action où toutes les méthodes employées incluent la participation de l'élève[376].

Cette doctrine scolaire n'est en fait ni particulièrement américaine, ni même particulièrement récente et nous avons vu que la Mission culturelle française a des préoccupations similaires concernant son propre enseignement. Selon un consultant de l'Université de l'Ohio, un éducateur vietnamien lui confie un jour :

> Le problème n'est pas seulement que nous utilisons le système éducatif français, c'est que nous utilisons celui de 1890.[377]

Au fil des rapports américains se dessine une vision parfois décourageante et souvent mêlée d'incompréhension de ce système éducatif franco-vietnamien auquel tant de Vietnamiens semblent attachés et que les Américains peinent à réformer. Jusqu'aux années 1970, les consultants américains dénoncent la méthode pédagogique traditionnelle dans le primaire qui consiste pour l'enseignant à énoncer, une par une, des phrases que la classe répète aussitôt à l'unisson, « *méthode contraire à celle de la résolution de problème que les éducateurs modernes favorisent* »[378]. Au niveau secondaire et universitaire, les Américains s'étonnent de l'adhésion vietnamienne au modèle « *du cours européen classique du XIX^e^ siècle basé sur la prise de note et la mémorisation par cœur* »[379] dans lequel le professeur « *assis en haut de sa chaire délivre son cours d'une voix monocorde* »[380]. Même dans les laboratoires de science, les élèves ne sont pas conviés à expérimenter et l'enseignant « *fait les*

---

[374] *Ibid.*, p. 96‑97.

[375] *Ibid.*, p. 120‑121.

[376] Daly C. LAVERGNE et Samuel C. ADAMS, *Education in Vietnam*, USA Operation Mission to Cambodia, Laos and Vietnam, A report of the Education Division, Saigon, 1954, p. 5.

[377] Ralph D. PURDY, *Evaluation & planning for secondary education in South Vietnam*, Ohio University & USAID, Education Division, 28 août 1971, p. 19, USAID.

[378] *Forging a new system of education in Vietnam*, Vietnam Feature Service, Pubs-016, juillet 1968, p. 5‑6.

[379] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 52.

[380] *Forging a new system of education in Vietnam*, *op. cit.*, p. 8.

démonstrations aux élèves en tant qu'observateurs »[381]. Les professeurs américains apprécient la politesse et le respect des élèves pour la fonction enseignante – ce qui les change des turbulents élèves américains… –, mais ils regrettent qu'il soit aussi difficile de les faire parler en classe du fait d'habitudes trop ancrées[382].

Par ailleurs, à cause du rôle prépondérant de la mémorisation, les livres existant sont destinés à être appris par cœur par les élèves au lieu d'être conçus comme de véritables supports pédagogiques. Les éducateurs américains font face à un « *manque de compréhension du rôle clé des manuels scolaires dans le processus d'apprentissage* »[383], voire à l'hostilité des enseignants qui perçoivent le livre comme une menace à leur monopole sur le savoir[384]. Les élèves eux-mêmes sont rétifs. En 1958, un professeur américain de Sciences politiques à l'Université de Saïgon, voulant appliquer la « *méthode socratique* » consistant à discuter avec les élèves, doit revenir au cours magistral, les élèves étant « *choqués par sa suggestion de lire des livres* ». Il doit également obliger le bibliothécaire à rendre les livres disponibles sur les rayonnages et non « *cachés derrière des piles, à l'abri des attentions insultantes des étudiants* »[385]. Le doyen considère d'ailleurs que ces rayonnages modernes font « *mauvais effet et donnent l'impression d'une librairie* »[386]. Voilà en effet une tradition française qui irrite les Américains : la bibliothèque où les livres sont rangés dans des armoires fermées, hors d'accès des élèves. Les missions américaines s'efforcent de mettre en place, avec difficulté, des bibliothèques à rayonnages ouverts, accessibles aux élèves, et catalogués selon le système Dewey. C'est d'ailleurs l'une des premières tâches du MSUG à l'École Nationale d'Administration[387].

L'autre grand héritage français que les Américains ne cessent de combattre est la prépondérance des examens, à commencer par celle du Baccalauréat. Le directeur de l'Asia Foundation au Vietnam, Edgar N. Pike, note en 1961 que « *l'un des plus sérieux problèmes*

---

[381] *Student records from Vietnam. Their evaluation for placement of students in American educational institutions.*, *op. cit.*, p. 2.

[382] Adrian JAFFE, *Excerpts from report by Dr. Adrian Jaffe (Michigan State University), Smith-Mundt lecturer in American Literature, University of Saigon, Vietnam, 1957-1958*, *op. cit.*, p. 2.

[383] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 37.

[384] Un conseiller américain en éducation écrit ainsi dans son compte-rendu : « Vous pouvez imaginer l'anxiété des instituteurs qui n'ont pas été bien formés, qui ont des ressources intellectuelles limitées, et qui se trouvent face à des enfants équipés de manuels ». *Debrief of an education advisor, Saigon, Vietnam, 1966-1967, N°167710*, USAID, 1967, p. 20, USAID.

[385] Bernard E. BROWN, *Excerpts from report by Dr. Bernard E. Brown, Smith-Mundt visiting professor of Political Science, University of Saigon, Vietnam, February - July 1958*, *op. cit.*, p. 2.

[386] Adrian JAFFE, *Excerpts from report by Dr. Adrian Jaffe (Michigan State University), Smith-Mundt lecturer in American Literature, University of Saigon, Vietnam, 1957-1958*, *op. cit.*, p. 2.

[387] Wesley R. FISHEL, *Third Report of the Michigan State University Vietnam Advisory Group in Public administration to the Gouvernment of Vietnam*, Michigan State University Vietnam Technical Assistance Project, Saigon, Vietnam, 30 juin 1956, p. 12.

auquel sont confrontés les éducateurs au Vietnam est celui de la haute valeur du diplôme en tant que porteur de statut social »[388] :

> Grâce aux efforts d'éducateurs dévoués, [le système éducatif franco-vietnamien] avait commencé à évoluer en un système potentiellement excellent et bien équilibré. Son héritage le plus malheureux fut cependant l'accent mis de façon exagérée sur le diplôme, dont la valeur symbolique et la valeur de statut social devinrent plus importantes pour les étudiants que l'éducation qu'il était censé symboliser.[389]

Même après la réforme des programmes de 1958, l'enseignement vietnamien reste structuré comme son modèle français, avec ses trois examens (en fin de 4e, 1ère et terminale)[390]. Ce système, avec ses cycles sans équivalent outre-Atlantique, ses années numérotées en sens inverse du sens américain et ses examens aux noms français, est un mystère insondable pour les consultants américains :

> Les examens sont d'un poids important dans le système [...] L'accent mis sur les concours et les certificats, qui contraste avec les pratiques américaines, a conduit à des interprétations erronées ici et aux États-Unis sur la valeur académique du [...] Baccaulauréat II.[391]

Orin W. Hascall, un consultant pour l'Université du Wisconsin sur le problème du Baccalauréat écrit en 1972 :

> Une personne profondément immergée dans le système d'éducation secondaire des États-Unis se demandera si ce programme d'examen élaboré et compliqué est vraiment nécessaire. Pourquoi le lycée de l'élève ne peut-il pas simplement lui donner un certificat de fin d'études une fois accomplie avec succès sa douzième année ?[392]

Hascall défend cependant le Baccalauréat en disant que la qualité très variable des établissements secondaires vietnamiens, notamment privés, rend nécessaire un examen standardisé de vérification des compétences. Il reste que, tout au long des années 1960, les Américains s'efforcent de réformer les cursus afin de diminuer le poids des examens et surtout de réfréner l'« *obsession du Baccalauréat* »[393] dans la société vietnamienne. Il ne s'agit pas d'un simple problème d'éducation, mais, comme toujours, d'une question directement liée à la guerre en cours. Un article du *New York Times* de 1966 sur les « *maux sociaux* » du Vietnam fait le lien entre le Baccalauréat et les gains politiques des communistes :

---

[388] Edgar N. PIKE, « Problems of Education in Vietnam », *in Problems of freedom: South Vietnam since independence*, Free Press of Glencoe, 1961, p. 78, VCA.

[389] *Ibid.*, p. 76.

[390] En 1945, Hoàng Xuân Hãn, alors ministre de l'éducation, avait supprimé la première partie du baccalauréat, mais celui-ci avait été réinstauré quelques années plus tard. DƯƠNG THIỆU TỐNG, « A proposal for the comprehensive secondary school curriculum in Vietnam », *op. cit.*, p. 32.

[391] *Student records from Vietnam. Their evaluation for placement of students in American educational institutions., op. cit.*, p. 3.

[392] Orin W. HASCALL, *The baccalaureate examination in the Republic of Vietnam*, University of Wisconsin - Stevens Point, juillet 1972, p. 16.

[393] En anglais : "The Baccalaureate fixation". Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam, op. cit.*, p. 103.

> Au Sud Vietnam, la seconde partie du Baccalauréat est une nécessité virtuelle pour devenir un officier dans l'armée ou un fonctionnaire. Et pourtant il ne peut être obtenu dans presque tous les cas que par les enfants des classes privilégiées, qui contrôlent déjà la société vietnamienne et veulent que cela reste ainsi. « *Il est toujours virtuellement impossible à un enfant né dans une famille rurale pauvre d'obtenir le baccalauréat, sans lequel il est relégué en permanence dans une position sociale inférieure* », dit M. Burnham[394]. « *L'éducation primaire par elle-même ne fait qu'augmenter la frustration en mettant en appétit* », dit-il. « *A ces enfants seul le Vietcong offre un moyen de canaliser leur énergie* ».[395]

A partir de 1964, le Ministère de l'Éducation essaye de réformer le cursus. Fin 1965, un décret supprime « *tous les examens jusqu'au baccalauréat pour tous les élèves ayant achevé leur scolarité avec assiduité* ». Cette réforme se fait sous « *l'influence des concepts américains et* [des] *réformes de l'enseignement français* », les examens institués sous la colonisation étant accusés de « *fausser la vraie portée de l'éducation* ». Il est prévu de supprimer la première partie du Baccalauréat en 1968[396]. Mais la réaction publique est tellement négative que la réforme est examinée devant le Conseil Civil et Militaire, une instance consultative liée au Cabinet de Guerre, et la suppression du Baccalauréat est finalement ajournée[397]. Dans le mémoire qu'il soutient à l'Université de Columbia en 1968, le pédagogue vietnamien Dương Thiệu Tống, qui a participé à ces négociations secrètes, conclut :

> Ces pratiques d'examen sont tellement enracinées et ont un tel prestige que toute innovation éducative allant à leur encontre est rejetée par nombre d'éducateurs, de parents et d'élèves. […] Toute la formation des enseignants et une grande partie des activités scolaires ont pour objectif d'aider les élèves à réussir leurs examens. Par conséquent, le système actuel d'examen au Vietnam représente un vrai défi pour toute tentative de réforme éducative et pour l'idée d'égalité éducative si nécessaire à la modernisation de l'éducation.[398]

La suppression du Baccalauréat de première partie est repoussée en 1972[399]. En décembre 1969, un décret crée un cursus continu à l'américaine, le primaire et les deux cycles secondaire étant remplacés par les « *grades* » américains allant de 1 à 12[400], un changement dont l'efficacité est pour certains toujours « *peu claire* » en 1972[401].

---

[394] Richard Burnham, un agent de l'USAID.

[395] Charles MOHR, « Saigon social ills worry U.S. aides », *New York Times*, 21 février 1966.

[396] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1966*, UNESCO, , n? 297, 1967, p. 441.

[397] DƯƠNG THIỆU TỐNG, « A proposal for the comprehensive secondary school curriculum in Vietnam », *op. cit.*, p. 129.

[398] *Ibid.*, p. 131.

[399] UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1968*, UNESCO, , n? 321, 1969, p. 587.

[400] *Record enrollment for secondary education in Vietnam*, Vietnam Feature Service, TCB-084, juillet 1970, p. 9.

[401] Joseph W. DODD, « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *op. cit.*, p. 559.

Faute de pouvoir supprimer la deuxième partie du Baccalauréat de seconde partie, les Américains entreprennent sa modernisation. Hascall donne une description pittoresque de cet examen, qui, réussi ou non, est un « *tournant fondamental de la vie des étudiants vietnamiens* »[402]. Il décrit ainsi les procédures « *des plus extraordinaires* »[403] avec lesquels sont élaborés[404], distribués et corrigés les sujets, insistant sur les failles du système : bureaucratie envahissante, absence d'objectivité dans la notation, fraudes organisées, coût d'entretien exorbitant dans un pays en guerre. La première solution proposée par les Américains est l'introduction de tests « objectifs » de type QCM pour remplacer les subjectives dissertations à la française. Testé en 1966 lors du baccalauréat sur une matière nouvelle (« Éducation à la citoyenneté »), cet examen typiquement américain est ensuite appliqué à l'histoire-géographie. Hascall propose qu'il remplace à terme tous les examens du baccalauréat. L'autre modernisation, qui va de pair avec l'objectivisation des tests, est l'informatisation du traitement des résultats, qui doit permettre d'en finir avec la lourdeur et la subjectivité du traitement des copies de baccalauréat[405]. Des Vietnamiens se moqueront de cette innovation, qui semble avoir surtout permis d'automatiser la fraude, en l'affublant du sobriquet de « *Baccalauréat IBM* »[406].

Finalement, l'accusation majeure que portent les Américains contre le système franco-vietnamien est celle de son élitisme, déjà mentionné au sujet du Baccalauréat faisant obstacle aux objectifs militaires et politiques des États-Unis. Ralph Purdy, un consultant de l'Université de l'Ohio travaillant à la réforme du secondaire, écrit ainsi en 1971 – à une époque où les Français voient leurs derniers bastions culturels leur échapper – que l'un des facteurs limitant du développement d'un système éducatif moderne au Vietnam est « *l'influence dominante et continue de l'élitisme et du système éducatif traditionnaliste caractéristique de la période coloniale française* »[407]. Il existe, pour Purdy, un schisme entre les modernistes et les tenants de l'éducation française traditionnelle, lesquels « *cherchent à émuler l'aristocratie de l'élitisme français* »[408]. Ce schisme se retrouve « *au Ministère de l'Éducation, à l'Université de Saïgon, entre les Universités vietnamiennes et dans la population du pays* »[409]. Ces personnels formés à la française, qui forment encore le gros des

[402] Orin W. HASCALL, *The baccalaureate examination in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 4.

[403] *Ibid.*, p. 18.

[404] Hascall inclut dans son rapport des photographies des grilles métalliques protégeant les bureaux des services d'examen. Il rapporte aussi des anecdotes pittoresques sur les méthodes de fraude, comme celle de la candidate qui avait collé sur ses cuisses des « antisèches », bien visibles sous le tissu transparent de son pantalon de *áo dài*. Un examinateur se montrant trop curieux, elle l'accuse d'attouchements et menace d'appeler la police. C'est une surveillante qui résout finalement la situation. Hascall veut démontrer que le Baccalauréat vietnamien est un examen archaïque et inefficace.

[405] Orin W. HASCALL, *The baccalaureate examination in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 36‑37.

[406] LÊ PHUONG, *La corruption au Vietnam*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1978, p. 83.

[407] Ralph D. PURDY, *Evaluation & planning for secondary education in South Vietnam*, *op. cit.*, p. 187.

[408] *Ibid.*, p. 13.

[409] *Ibid.*, p. 27.

décideurs vietnamiens, « *n'éprouvent de sentiment de sécurité, personnel ou national, que dans ce qu'ils ont toujours connu* »[410] et leur opposition est active :

> L'objectif est celui d'une transition depuis l'élitisme secondaire français réservé à un petit nombre vers des programmes généralistes (*comprehensive*) pour les masses. Les transitions qui ont été proposées en matière éducative ou de motivation ont été immédiatement contestées par les secteurs traditionnalistes de la société, et notamment par ceux dont les convictions restent fondées sur les points de vue français de la période 1906-1954. […] Alors que le leadership politique continue à avancer selon les orientations établies en 1959, chaque avancée amène son lot d'oppositions et d'antagonismes [411]

Ces « *élitistes français* » cherchent à maintenir le statu quo en agitant « *la peur inhérente de la domination étrangère qui tend à devenir leur fond de commerce verbal* »[412]. Ils dénoncent les changements comme étant américains, et donc « *sans connaissances, compréhension et logique* » et étant « *automatiquement de peu de valeur pour le Vietnam* »[413]. En mars 1970, Lee Sherman Dreyfus, le président de l'Université du Wisconsin, dont une équipe s'occupe de la modernisation de l'université vietnamienne, s'emporte dans une interview contre

> ce système élitiste, cette vieille élite française… deux mondes différents, celui du reste de Saïgon et un endroit comme celui-ci [l'université]…[414].

Dreyfus accuse même à mots couverts « *certains éléments de la faculté qui refusent le changement* » d'être impliqués dans l'assassinat un an plus tôt du Ministre de l'Éducation Lê Minh Trí, qui avait entamé une lutte contre la corruption dans le milieu éducatif[415].

Le chercheur en sciences politiques Joseph W. Dodd propose en 1972 une analyse plus nuancée. Les consultants américains, dit-il, ont une vision sincère de leur rôle qui sous-estime sa complexité réelle : « *Nous avons quelque chose de bien à offrir à cette société. Tout ce que nous avons à faire est de le signaler et tout individu rationnel l'acceptera immédiatement* ». Mais les transformations soutenues par les États-Unis en matière de curriculums et de méthodes introduisent des « *éléments de changement diamétralement opposés aux éléments originaux tant pré-français que français* »[416]. Il faudra du temps, dit Dodd, et ne pas privilégier les objectifs à court terme comme le fait l'USAID. Plutôt que d'essayer de modifier les modes de pensée des anciens « *agents de socialisation* », mieux vaut en créer de nouveaux acquis à la cause. C'est d'ailleurs là tout l'objectif des stages organisés aux États-Unis. Un rapport de l'USAID en 1967 sur ces stagiaires se veut optimiste :

---

[410] *Ibid.*, p. 22.

[411] *Ibid.*, p. 25.

[412] *Ibid.*, p. 27.

[413] *Ibid.*, p. 28.

[414] Thomas C. REICH, « Reforming Higher Education in a Society at War: Wisconsin State University–Stevens Point's Advisory Mission in South Vietnam, 1967-1974 », *op. cit.*, p. 17.

[415] « South Viet Nam: The Price of Honesty », *Time*, 17 Janvier 1969.

[416] Joseph W. DODD, « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *op. cit.*, p. 569‑570.

> Les stagiaires, à leur retour au Vietnam, ont une attitude positive vis-à-vis des changements de curriculum. Avant le stage, ils étaient hésitants à accepter de nouvelles et/ou différentes méthodes d'enseignements, et ils avaient une attitude négative envers toute idée qui n'avait pas été testée au Vietnam. Ils veulent maintenant passer de la pédagogie « récitation-examen » à la pédagogie « discussion-projet ».[417]

Purdy, quant à lui, ne croit pas possible une disparition totale de l'influence française, cette « *force puissante* », et il pense qu'il faudra négocier :

> Là encore, la solution ultime à ce conflit idéologique n'est pas facilement identifiable. […] Le résultat final pourrait résulter d'un compromis acceptable aux deux points de vue, préservant ainsi fondamentalement des us et coutumes importants pour la population vietnamienne.[418]

L'ancien Vice-Recteur de l'Université de Saïgon (1974-1975) Lê Xuân Khoa conclut cependant dans ses mémoires :

> En 1975, l'enseignement supérieur n'avait pas achevé complètement sa mutation de la tradition académique française à la tradition pragmatique américaine.[419]

Les Américains et les Français ont des opinions en total décalage quant aux mérites de leurs influences respectives. Ce que les Français considèrent comme leur plus grande réussite, à savoir la création d'une élite vietnamienne imprégnée de culture classique française, est considéré par les Américains comme un obstacle majeur à des réformes qu'ils jugent nécessaires. Ils voient cette élite comme archaïque, attachée à des modes de pensée qui ont comme défaut principal d'être périmés plutôt que d'être français, qu'il s'agisse de méthodes pédagogiques, de curriculums ou de l'attachement aux diplômes. Ils rejoignent en cela les experts en éducation de l'UNESCO travaillant au Vietnam à l'époque. Loin d'être obsédés par la présence française *actuelle*, la préoccupation majeure des Américains reste la guerre en cours : l'influence intellectuelle française *passée* contribue pour eux à maintenir un *statu quo* qui, en interdisant la mobilité sociale si chère aux Américains[420], pousse les classes populaires vietnamiennes dans les bras des Communistes.

De tout cela, les Français ne semblent guère conscients, même quand ils sont partisans de la lutte contre le Communisme. Nous verrons que certaines critiques américaines, sur les contenus et la pédagogie notamment, sont partagées par les responsables de la Mission culturelle qui tentent de leur côté, tant bien que mal, de réformer de l'enseignement français au Vietnam. Mais les Français sont d'abord soucieux de défendre leur pré-carré vietnamien

---

[417] OFFICE OF EDUCATION, *Participant training - objectives and returns, op. cit.*, p. 21.

[418] Ralph D. PURDY, *Evaluation & planning for secondary education in South Vietnam, op. cit.*, p. 25.

[419] LÊ XUÂN KHOA, « Đại học miền Nam trước 1975 : hồi tưởng và nhận định [L'enseignement supérieur du Sud-Vietnam avant 1975: memoires et commentaires] », *op. cit.*

[420] Ainsi, lors de son séjour au Vietnam en 1957, le professeur Adrian Jaffe s'efforce de lutter contre les stéréotypes antiaméricains de ses interlocuteurs vietnamiens. Il leur dit par exemple « *qu'il est souvent impossible en Amérique de distinguer le professionnel de l'ouvrier d'usine par ses vêtements, ses habits et sa maison, et que nous jouissons d'une grande et heureuse mobilité de classe* ». Jaffe deviendra par la suite un critique aigu de la Guerre du Vietnam. Adrian JAFFE, *Excerpts from report by Dr. Adrian Jaffe (Michigan State University), Smith-Mundt lecturer in American Literature, University of Saigon, Vietnam, 1957-1958, op. cit.*, p. 7.

contre l'invasion américaine, bien aidés en cela par les élites vietnamiennes francophones. Ils n'ont que rarement conscience[421] d'avoir une quelconque responsabilité dans l'état déliquescent du système éducatif vietnamien, qu'ils ont pourtant contribué à créer. Les Français commencent juste à absorber le choc de la perte de l'Indochine et l'heure de la réflexion sur les responsabilités coloniales n'est pas encore venue.

3. L'école, actrice majeure de la présence culturelle

3.1. Une Mission à redéfinir

En 1954, la présence culturelle française au Vietnam a comme acteur principal la Mission culturelle, dont l'outil principal est l'enseignement, assuré essentiellement par trois prestigieux lycées[422]. Cette Mission est une survivance de la colonisation. Historiquement liée aux administrations de l'Indochine française puis de la Fédération indochinoise (Haut-Commissariat, Secrétariat d'État aux États Associés), elle est une évolution de la Direction Générale de l'Instruction Publique coloniale, adaptée à partir de 1946 au cadre de l'Union Française. A ce titre, elle a sa propre culture : un passé remontant au début du siècle, une « œuvre » dont la littérature coloniale a abondamment fait l'éloge, des traditions solidement ancrées, un parc immobilier prestigieux. Du fait de son histoire, de son éloignement de la métropole, des circonstances politiques et des relations complexes et ambiguës qu'elle entretient avec les élites vietnamiennes, elle dispose d'une large autonomie de fait qui rend son pilotage difficile, surtout depuis la France. Philippe Bréant, qui fut enseignant au Vietnam avant d'occuper différentes fonctions dans le secteur de la culture et de la coopération au MAE[423], témoigne ainsi du problème fondamental de cette institution :

> Une très large autonomie de fonctionnement liée à l'éloignement de 15000 kilomètres, lenteur du courrier qui vient par la Valise diplomatique, pas ou peu de liaisons téléphoniques. La situation militaire ou politique laisse peu de place à la définition d'une politique de coopération ou d'expansion culturelle. Des tentatives de penser l'avenir émanent d'enseignants français du supérieur, généralement au moment où leur mission se termine ou n'est pas renouvelée. Certaines sont intéressantes, mais n'ont aucune audience. Les Inspecteurs d'Académie, puis les conseillers culturels essayent également de tracer des perspectives à moyen terme. Mais les hypothèses ne prennent pas suffisamment en compte des évolutions qu'on a du mal à anticiper. En fait, c'est le canard sans tête. II continue de fonctionner cahin-caha, mais avec une tête locale qui organise le dispositif au mieux de ce qu'on pense être les intérêts de la France.[424]

[421] Seul l'Ambassadeur Payart semble avoir eu des doutes à ce sujet.

[422] Du fait de l'existence de ce réseau, l'Alliance Française ne fait pas d'enseignement, contrairement à son habitude, et se cantonne dans un rôle de diffusion de la culture française (livres, films, expositions, conférences…). Georges LOSFELD, « L'Alliance Française au Viêt-Nam », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 446‑455.

[423] Philippe Bréant est un très bon connaisseur de l'enseignement français au Vietnam et plus généralement des questions culturelles à l'étranger. Voir sa notice biographique Bréant dans l'Annexe 5.

[424] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

La Mission culturelle doit apprendre à exister dans un cadre politique totalement inédit, celui de l'indépendance vietnamienne. Elle doit aussi faire face à un changement d'attitude en métropole : la question de l'influence culturelle française au Vietnam, si sensible sous la colonisation et jusqu'au début des années 1950, n'est plus d'actualité. Ce qui importe alors, ce sont les relations avec les États-Unis, la réinstallation des réfugiés du Nord, la gestion des enfants eurasiens, le maintien des entreprises françaises au Sud et les transferts de leurs bénéfices. La culture n'est pas une urgence : un cadre juridique existe au Sud, consacré par les accords de décembre 1949 avec l'État du Vietnam. La question culturelle ne revêt d'importance qu'en RDVN, la défense de la culture française servant d'alibi au maintien à Hanoï de la Délégation Générale. Le rapport de la mission parlementaire en Indochine de septembre 1955 consacre trois pages à la question culturelle en RDVN et seulement quelques mots à cette même question au Sud-Vietnam[425].

Ce peu d'intérêt de la métropole pour des enjeux culturels lointains, dans un territoire plutôt hostile qu'on voudrait bien oublier et situé dans une région sous influence américaine, explique que la politique culturelle française au Sud-Vietnam ne fait plus vraiment débat à partir de 1955. L'effort principal des responsables politiques consiste à normaliser la présence culturelle française au Sud-Vietnam, à la « décoloniser » en quelque sorte en transformant la *Mission culturelle* en un *Service culturel* dont l'objectif est de servir les objectifs diplomatiques de la France.

En avril 1955, la Mission culturelle « indochinoise » est éclatée en trois Missions indépendantes pour le Sud-Vietnam, le Laos et le Cambodge. L'évolution politique divergente des trois États rend illusoire le maintien d'une structure basée sur un fédéralisme caduc. Les missions deviennent autonomes, les seuls liens maintenus concernant l'inspection du personnel et l'organisation de certains examens. La Mission culturelle basée à Saïgon est désormais uniquement consacrée à la politique culturelle française au Vietnam[426]. En parallèle est créée une Mission d'Aide économique et technique destinée à apporter une coopération technique (experts, professeurs, accueil de stagiaires) et économique (financement d'infrastructures)[427].

Pour cette nouvelle Mission culturelle, il faut des hommes neufs. Le 1er janvier 1955, Jean-Pierre Dannaud succède à André-Marie Gossart à la tête de la Mission d'enseignement et de coopération culturelle[428]. Dannaud fait partie des nouvelles générations : né en 1921, il a trente ans de moins que Gossart et Charton. Agrégé de philosophie et normalien, son profil est

[425] Edmond MICHELET, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956, op. cit.*

[426] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 4.

[427] *Note a/s Coopération technique avec le Vietnam*, MAE, DGACT, CLV, août 1964, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[428] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 1.

plus politique que celui de ses prédécesseurs[429]. Attaché culturel à Saïgon de 1948 à 1950, Dannaud a ensuite dirigé les services d'information jusqu'en 1954 – il est notamment l'auteur du fameux discours du Général de Lattre de Tassigny aux élèves de Chasseloup-Laubat[430] – tout en étant le conseiller personnel du Général Ely[431]. Son action dépasse tant les questions culturelles et d'information que les Américains le suspectent de conspirer contre Diệm[432]. En réalité, Dannaud ne partage pas le mépris d'autres Français vis-à-vis de ce dernier et voit en lui non un simple « *fantoche des Américains* », mais bien un véritable nationaliste et un homme d'état[433]. Quoiqu'il en soit, Dannaud apporte à la Mission culturelle une nouvelle vision des rapports culturels franco-vietnamiens. Son souhait est de transformer la Mission en « *organisme responsable de l'ensemble des formes de notre présence culturelle et de l'élaboration même de notre politique culturelle au Viêt-Nam* » [434].

Dannaud est très critique sur la façon dont la Mission culturelle s'est développée jusqu'à présent. Bien que « *figurant dans le titre et le programme* » de la Mission culturelle, la Coopération culturelle a d'abord du mal à « *s'inscrire dans les faits* » pendant les premières années de la Mission[435]. Autre critique, la Mission culturelle n'a de relations suivies ni avec les services vietnamiens, ni avec les établissements privés français – que la Mission se contente de contrôler « *épisodiquement* » – ni avec les institutions scientifiques et universitaires. Elle se réduit, selon Dannaud, « *à une sorte d'Inspection d'Académie* » gérant des établissements scolaires. Sur ce plan-là, il juge les résultats également insuffisants. D'une part, certains des établissements ne sont plus viables, comme les écoles liées au Corps Expéditionnaire ou comme le Collège de Banméthuot, « *misérable témoin d'une Politique des Minorités ethniques généreuse mais révolue* ». D'autre part, Dannaud estime que la Mission n'est plus adaptée aux nouvelles circonstances politiques :

> Il était permis de se demander combien de temps un enseignement qui ne tenait aucun compte dans ses programmes non seulement du fait nouveau – longtemps annoncé mais enfin survenu – de l'indépendance du Vietnam, mais même, pourrait-on dire de l'existence même de ce Vietnam, serait en mesure de se maintenir dans un pays où les éléments nationalistes les plus intransigeants étaient en train d'éliminer tous nos anciens partisans, plus français souvent d'esprit que nous-mêmes.[436]

---

[429] Voir la notice biographique de Jean-Pierre Dannaud dans l'Annexe 5. Dannaud continuera sa carrière au ministère de la Coopération, au MAE et dans différents cabinets ministériels.

[430] Selon Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[431] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 338.

[432] Kathryn C. STATLER, *Replacing France*, *op. cit.*, p. 134.

[433] Dannaud affirmera plus tard avoir déjoué, en l'absence d'Ely, le coup d'état du général Nguyễn Văn Hinh contre Diệm. Colette BARBIER, *Henri Hoppenot (25 octobre 1891-10 août 1977)*, *op. cit.*, p. 521.

[434] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 7‑8.

[435] *Ibid.*, p. 9.

[436] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 2.

Il fait enfin référence à certains problèmes récurrents de l'enseignement français qui engendrent un « *malaise non dissimulé* » : mauvaise gestion, rumeurs de corruption concernant les conditions d'admission au Lycée Chasseloup-Laubat, pratiques de cours particuliers par les enseignants français… Pour Dannaud, il faut « *rompre avec le passé avant qu'il ne s'écroule de lui-même* ». Il préconise d'abord une gestion plus rigoureuse, garante d'autonomie et permettant de dépolitiser la relation culturelle franco-vietnamienne. Il souhaite ensuite que la politique culturelle englobe réellement enseignement et coopération. Enfin, il veut développer le français en tant que langue vivante dans les écoles françaises[437]. Ce sont ces trois axes qui définiront désormais théoriquement la politique culturelle de la France au Sud-Vietnam.

3.2. La tutelle des Affaires étrangères

L'autre étape importante de la « décolonisation » administrative de la Mission culturelle est son intégration progressive au MAE. Le Secrétariat d'État aux États Associés, tutelle administrative de la Mission, est intégré en octobre 1955 aux Affaires étrangères : ce sont désormais des diplomates qui ont autorité sur la Mission. Si, dans les premiers temps, cela ne change pas fondamentalement le fonctionnement de la Mission, il devient rapidement question de passer cette dernière sous l'autorité de la Direction Générale des Affaires Culturelles et Techniques (DGACT)[438] du MAE, ce qui est réalisé début 1958. La Mission elle-même est transformée en Service Culturel de l'Ambassade, placée sous l'autorité d'un Conseiller Culturel[439].

La diplomatie culturelle française est alors en pleine rénovation, via le *Programme quinquennal d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger* élaboré en 1957. Ce Plan a pour innovation majeure de rendre prioritaire dans ses objectifs généraux la coopération technique, tandis que « *l'influence culturelle traditionnelle* » est reléguée en seconde position. La FEN, qui possède une Section Étranger, craint que la continuité de « *l'enseignement humaniste* » à l'étranger ne soit plus assurée. Le Plan inclut aussi une « *préférence en principe aux moyens dont le rendement est peu élevé* », ce qui signifie notamment que l'aide aux enseignements nationaux doit être privilégié (grâce à son « *effet multiplicateur* ») par rapport aux enseignements français à l'étranger. Les établissements dont « *le rendement ne serait pas suffisant* » doivent alors être adaptés ou réaffectés « *à des activités plus efficaces* »[440]. Il s'agit aussi de redonner des moyens à une action culturelle en berne. En 1957, une note de la DGACT récapitule les difficultés auquel le service et ses agents doivent faire face : traitements inchangés, prime à l'expatriation réduite,

[437] *Ibid.*, p. 4.

[438] Remplacée en 1969 par la Direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques (DGRCST).

[439] Camille BERGEAUD, *Allocution au Club de Rotary de M. Camille Bergeaud, Inspecteur général, Conseiller culturel de l'Ambassade de France, op. cit.*, p. 3.

[440] « L'enseignement français à l'étranger », *op. cit.*, p. 35‑42.

conditions matérielles insuffisantes, avec pour résultat une « *incapacité de répondre [aux] demandes, faute de crédits et faute de candidats* »[441]. La FEN évoque elle aussi « *pour nombre de professeurs français à l'étranger et notamment en Amérique latine le grave problème de leur situation matérielle* »[442] et note que la part du budget des Relations culturelles par rapport au budget du MAE a baissé de moitié entre 1948 et 1954, passant de 54% à 25%[443].

Le MAE publie en interne un « *Aide-mémoire du Plan Quinquennal* » indiquant qu'il est nécessaire de « *réadapter nos méthodes* » :

> Il s'agit surtout de rajeunir nos cadres, c'est-à-dire nos conseillers culturels, nos directeurs d'instituts et de centre et aussi nos professeurs.[444]

Le document rappelle que la durée moyenne d'affectation dans un pays est de 18 ans pour un professeur ou un conseiller culturel, et que certains font carrière entièrement à l'étranger, alors que dans d'autres pays « *plus rigoureux* » comme l'Italie ou le Royaume-Uni ont institué des durées maximum beaucoup plus courtes, de l'ordre de 6 à 8 ans. Conséquence de ces nouvelles orientations, la circulaire du 21 mai 1957, « *premier effort pour changer notre politique du personnel* » fixe la durée d'affectation dans un pays étranger à 3 ans renouvelables automatiquement, soit 6 ans, plus demande exceptionnelle de dérogation supplémentaire de 3 ans accordée par Commission interministérielle. Cette circulaire ne devient cependant applicable qu'en 1959[445].

Le personnel de la Mission culturelle doit donc s'acclimater à un double changement : celui d'une nouvelle tutelle et celui de la révolution interne à cette tutelle. Ce n'est pas simple… La Mission est encore, au milieu des années 1950, un petit « état dans l'état » dans les services civils français. Elle comprend plus d'un millier d'agents et nombre d'enseignants et de personnels subalternes sont installés depuis longtemps dans le pays, parfois depuis plusieurs générations. Cette culture très particulière n'est pas celle du MAE, habitué à gérer des établissements situés soit dans les grandes nations occidentales, soit dans des pays d'indépendance récente ou ancienne mais où la France n'avait pas créé de réseau scolaire aussi élaboré qu'en Indochine. L'application du « *moule standard des Affaires étrangères* »[446] à la Mission culturelle est donc difficile, émaillée jusqu'aux années 1970 de conflits opposant le Quai d'Orsay et les personnels en poste au Vietnam.

Le principal point noir est la question budgétaire, car si le MAE a la volonté de mieux financer son activité culturelle, il doit choisir ses priorités, et le Ministère est désormais tourné

---

[441] DGACT, *Note sur l'action de la DGACT*, MAE, 1957, p. 14, CADC, Série DGRCST, sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Cart. 51.

[442] « L'enseignement français à l'étranger », *op. cit.*, p. 1.

[443] *Ibid.*, p. 6.

[444] DGACT, *Aide-mémoire du Plan quinquennal*, *op. cit.*, p. 8.

[445] *Ibid.*, p. 9.

[446] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *op. cit.*

vers l'Afrique, comme en témoignent les chiffres de l'aide publique bilatérale de la France en 1960 : Afrique 78%, Amérique 13%, Océanie 2% et Asie 5% : Vietnam, Cambodge et Laos ne représentent plus que 0,8% de cette aide[447]. Le Quai d'Orsay doit aussi lutter avec le Ministère des Finances pour défendre son budget[448]. L'époque est au cartiérisme, du nom du journaliste Raymond Cartier, qui publie dans *Paris-Match* en août 1956 une série d'articles dénonçant le coût de la colonisation, popularisant via l'expression « la *Corrèze avant le Zambèze* » l'idée que la France devrait s'occuper d'abord de financer son propre développement plutôt que celui des ses colonies ou anciennes colonies.

Cette dominante budgétaire de la politique vietnamienne de la France paraît excessive à certains. Robert Guillain, du journal *Le Monde*, la juge sévèrement :

> L'élaboration d'une politique nouvelle au Vietnam échappe aux autorités compétentes et se trouve orientée par des financiers qui n'en devraient être que les exécutants.[449]

Le MAE impose à la Mission culturelle une cure d'austérité aux conséquences immédiates. Dès 1956, Dannaud voit ses frais de représentation amputés de 40 %, ce qui vaut un courrier peu diplomatique de l'ambassadeur Hoppenot à sa hiérarchie : « *Je ne m'explique point comment les services responsables ont pu prendre l'initiative sans consultation aucune avec le Haut-Commissariat* »[450]. La même année, Hoppenot demande les crédits nécessaires « *pour achever de consolider nos positions culturelles* », rappelant que les réformes mises en œuvre par Dannaud l'ont été avec l'accord du MAE et du MEN. Il met en avant le « *bas prix* » de ces réformes en regard de leur bénéfice politique, à savoir le « *nouveau climat culturel très favorable* » entre la France et le gouvernement Diệm[451]. Le MAE lui répond que « *toute augmentation notable des crédits est à exclure* »[452]. En 1957, à la consternation du successeur par intérim de Dannaud, le professeur de médecine Auguste Rivoalen, les rémunérations des enseignants sont reconduites sur les bases de 1955. La mission doit réduire les subventions et les aides à l'enseignement national (manuels, professeurs détachés à l'université), renoncer à entretenir les établissements[453] et à créer des classes supplémentaires alors que la demande vietnamienne se fait pressante[454].

---

[447] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 383.

[448] *Ibid.*

[449] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *op. cit.*

[450] Henri HOPPENOT, *Frais de représentation du Chef de la Mission culturelle, Confidentiel, N° 0103/CAB*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 10 mars 1956, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[451] Jean FILLIOL, *Télégramme à l'arrivée, N° 2225/28, op. cit.*

[452] LEBEL, *Télégramme au départ, N° 2434/36*, MAE, 4 septembre 1956, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[453] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1956-1957*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, 1957, p. 1, CADN.

[454] Auguste RIVOALEN, *Problème des admissions dans les établissements scolaires français au Vietnam. N° 352/ECF/AR, op. cit.*, p. 2.

Début 1957, une mission du MAE dirigée par Michel Fourré-Cormeray rend un rapport très critique sur la transformation des hauts-commissariats et des délégations en ambassades et en consulats dans les trois États Associés. Elle note que le budget des missions culturelles indochinoises consomme encore près de 30 % du budget total que le Ministère consacre à la politique culturelle, soit 2 milliards d'anciens francs sur 7 milliards[455]. L'action culturelle en Indochine est en déficit chronique : 142 millions d'anciens francs de pertes en 1957, 200 millions en 1958[456]. Une partie de ces coûts sont imputables à l'énorme masse salariale : plus de 1100 agents pour les trois pays de l'Indochine en 1954 et 1955, dont un peu plus de 620 Français, les autres étant des fonctionnaires et des auxiliaires indochinois[457]. En 1957, les agents relevant de la Mission culturelle à Saïgon sont encore plus de 800, dont près de 100 à l'échelon central[458]. A ces coûts salariaux s'ajoutent celui du congé annuel pris en métropole par les agents. En 1958, alors que la Mission culturelle au Vietnam a déjà subi des compressions de personnel, salaires et frais de voyages représentent encore respectivement 57 % et 22 % des dépenses globales, soit 1,2 milliards sur 1,5[459]. La suppression du congé annuel permettrait d'économiser 120 millions de francs sans pouvoir combler cependant le déficit global du budget [460].

Pour le MAE, tout cela coûte trop cher pour un gain politique dérisoire compte tenu des relations difficiles avec les nationalistes au pouvoir à Saïgon. René Benoit, professeur de physique à l'Université de Saïgon, note que la DGACT « *considère comme hypertrophié notre dispositif culturel Indochinois* ». Pour lui, les fonctionnaires parisiens estiment que comme «*" il n'y a pas de lycée français à Caracas ", pourquoi dépenser un milliard et demi dans ce petit coin d'Asie qu'est le Vietnam* »[461].

Pendant près de trois ans, le MAE entreprend de diminuer les coûts. Les recommandations de la mission Fourré-Cormeray sont drastiques : centralisation des tâches, compression de personnel et rapatriement à Paris de certaines activités. La Mission culturelle doit prendre à sa charge la radiodiffusion[462] et le service d'information. Son effectif global

[455] Michel FOURRÉ-CORMERAY, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, MAE, 1957, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 1.

[456] *Note au sujet du budget d'action culturelle dans les quatre Etats d'Indochine*, MAE, DGACT, 1958, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Cambodge Laos Vietnam 1955-1978, Vol. 24.

[457] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 13.

[458] Michel FOURRÉ-CORMERAY, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. Annexe V.

[459] *Note au sujet du budget d'action culturelle dans les quatre Etats d'Indochine*, *op. cit.*

[460] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 4.

[461] René BENOIT, *Le problème de l'assistance technique et culturelle au Viet-Nam*, 1 octobre 1957, p. 6, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 47.

[462] Ce rattachement ne sera réalisé qu'en mars 1966. *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1967, p. 34, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

doit être réduit de moitié[463]. Les modes de calcul des traitements et des indemnités de logement des enseignants détachés doivent être mis en conformité avec ceux des agents du MAE détachés à l'étranger, calculés à partir d'une base beaucoup plus faible que celle de l'ancien régime des traitements mais multipliée par un index de correction dépendant du pays et lié au coût de la vie. Il inclut aussi une retenue pour le logement, de l'ordre de 10% en 1959, beaucoup plus importante que celle (très symbolique) imposée jusque là aux enseignants du MEN[464]. Le nouveau régime comporte certains avantages mais certains fonctionnaires y perdent[465]. L'ambassadeur Payart, qui n'a pas reçu le rapport et n'a pas été tenu au courant du dossier, dénonce violemment ces nouvelles orientations.

> L'esprit dans lequel ce document avait été rédigé semblait méconnaitre sur beaucoup de points les tâches que le Gouvernement avait assignées à l'Ambassade et les conditions réelles du fonctionnement du poste (certaines données de fait étaient même inexactes). […] La question me paraît trop importante pour pouvoir être simplement abordée par le biais d'un rapport administratif rédigé sous l'inspiration d'une préoccupation particulière, peut-être trop systématique et trop exclusive, d'économies immédiates [466]

Payart considère que les préconisations du rapport Fourré-Cormeray sont en contradiction avec la mission qu'il a reçue de « *revaloriser sur des bases renouvelées la présence française dans ce pays* »[467]. Se sent-il désavoué par un rapport très critique sur le fonctionnement de son ambassade ? Payart quitte son poste l'année suivante, remplacé par Roger Lalouette.

Un nouveau conseiller culturel, l'Inspecteur Général Camille Bergeaud, est nommé en août 1957 pour appliquer les « *mesures d'assainissement* » du rapport Fourré-Cormeray, à commencer par la compression de moitié des effectifs de l'échelon central de la Mission[468]. Le service chargé de l'aide à l'enseignement privé est supprimé, mettant un terme aux inspections de ces établissements[469] : il sera désormais difficile au Service culturel de connaître avec précision l'étendue du secteur privé « français ». D'autres mesures consistent à faire des économies sur les « *avantages consentis antérieurement au personnel* », notamment

[463] En janvier 1957, la Mission comprend 92 agents administratifs auxquels s'ajoutent 15 employés pour la radio et 31 pour le service d'information, soit 138 agents au total. Le rapport Fourré-Cormeray préconise une Mission culturelle réduite à 74 agents.

[464] Michel FOURRÉ-CORMERAY, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 44.

[465] Contrairement au régime précédent où l'indemnité de résidence était la même pour un professeur et un instituteur, elle est en principe plus équitable car liée au grade et à la catégorie. « L'indemnité de résidence », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, p. 21, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[466] Jean PAYART, *Sans titre*, Ambassade de France au Vietnam, 5 novembre 1957, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam (Sud Vietnam) 1956-1964, Vol. 1.

[467] *Ibid.*, p. 2.

[468] Camille BERGEAUD, *Allocution au Club de Rotary de M. Camille Bergeaud, Inspecteur général, Conseiller culturel de l'Ambassade de France*, *op. cit.*, p. 4.

[469] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 22 octobre 1962, p. 12, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

en matière de logement, de traitements et de congés[470], ce qui occasionne une agitation syndicale jusqu'au milieu des années 1960.

D'autres mesures budgétaires pénalisent les Vietnamiens et plus généralement les classes sociales défavorisées qui pouvaient jusque-là fréquenter l'école française. L'une est la suppression des classes de 12e (maternelles), très populaires chez les Vietnamiens et les familles eurasiennes pauvres[471]. L'autre est la fin de la gratuité de l'enseignement secondaire pour les Vietnamiens (il reste gratuit pour les Français). Mise en œuvre en 1958[472], cette dernière mesure rapporte immédiatement plus de 15 millions d'anciens francs à la Mission[473] mais d'autres chiffres circulent, de 30 à 120 millions, ce qui provoque l'ironie du député Jean Raphaël-Leygues, opposé à cette mesure : « *C'est la beauté des chiffres !* », dit-il au nouveau Ministre des Affaires étrangères Maurice Couve de Murville[474]. « *Décision scandaleuse* » selon le journal *Le Monde*[475], cette suppression est vivement contestée par l'Assemblée de l'Union Française, qui vote à l'unanimité une proposition demandant son annulation[476], les représentants africains étant particulièrement « *braqués* » contre cette décision[477]. Selon le MAE, cette mesure ne change rien à l'attrait de l'enseignement français[478], mais on peut penser que la suppression de la gratuité confirme, pour la population vietnamienne, son caractère élitiste, thème récurrent des manifestations anti-françaises des années 1960.

En janvier 1958, la situation financière est toujours difficile. La Mission culturelle ne « *dispose* [...] *d'aucun crédit qui lui permette de faire face aux menues dépenses des établissements scolaires et des services culturels* ». De nombreuses factures restent impayées et les traitements de décembre n'ont pu être réglés[479]. Sous la menace d'une grève des enseignants, Bergeaud fait venir de Paris les inspecteurs Rebeyrol et Neumann[480], qui, durant les cinq jours qu'ils passent à Saïgon, ont peu à offrir sinon quelques vagues promesses. « *Je me suis gardé de répondre quoi que ce soit de précis dans ce domaine* », écrit Rebeyrol, qui se vante d'avoir profité du fait que l'émoi causé par la prochaine diminution des traitements

---

[470] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 2‑3.

[471] *Ibid.*, p. 14.

[472] MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Arrêté du 29 juillet 1958. Droits d'examens dans les établissements francais au Laos et au Viet-Nam », *Journal officiel de la République française*, 6 Août 1958, p. 7392.

[473] CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL, *Note sur l'action culturelle française dans les trois Etats d'Indochine*, *op. cit.*, p. 10.

[474] *Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères*, *op. cit.*, p. 2.

[475] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *op. cit.*

[476] Jean MICHELIN, *Proposition de résolution tendant à inviter le Gouvernement à rétablir la gratuité dans les établissements français d'enseignement au Viet-Nam*, *op. cit.*

[477] *Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères*, *op. cit.*, p. 2.

[478] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 10.

[479] *Télégramme à l'arrivée, Urgent, N° 23/24*, Ambassade de France au Vietnam, 4 janvier 1958, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[480] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 1‑2.

des instituteurs a « *éclipsé un peu les autres revendications* »[481]. Néanmoins, les inspecteurs brident quelque peu la volonté réformiste de la DGACT en matière de fermeture d'établissements, compte-tenu « *des circonstances psychologiques et morales actuelles* ». Ils notent aussi les problèmes humains causés par les changements proposés. Les emplois de nombreux fonctionnaires subalternes français – répétiteurs, surveillants, professeurs de gymnastique, de chant et de couture – sont menacés par les restrictions budgétaires : ils reçoivent un salaire français avec les avantages correspondants (congés…) alors que leurs postes pourraient être occupés par des Vietnamiens payés en monnaie locale.

> Il est à peine croyable que dans toutes nos écoles du Viet Nam, le moindre des surveillants soit un fonctionnaire français, souvent ancien, avec un indice qui dépasse fréquemment 300, jouissent du congé annuel avec toute sa famille[482]

Les inspecteurs soulignent le cas délicat des Pondichériens[483], nombreux parmi les répétiteurs et les surveillants, dont le transfert dans des lycées de métropole « *pose des problèmes humainement assez pénibles* ». Rebeyrol et Neumann souhaitent malgré tout que la « *tâche d'assainissement de notre Mission culturelle* » aille à son terme, car compte-tenu des « *sacrifices* [imposés] *aux professeurs français régulièrement détachés au Vietnam, il serait choquant et psychologiquement maladroit de laisser subsister des abus évidents* »[484]. Cet objectif se double d'ailleurs d'un but « *d'assainissement moral* » des enseignants eux-mêmes, accusés de spéculer sur les taux de change et de trop peu dépenser sur place[485].

Les réformes prennent du retard. Outre l'opposition syndicale, elles se heurtent à l'organisation même de l'enseignement. Héritage de la colonisation, les établissements ne sont pas autonomes financièrement, contrairement à ceux installés dans d'autres pays. Ainsi, les traitements des enseignants et des autres personnels ainsi que les fournitures scolaires sont gérées par la Mission culturelle. Dannaud avait déjà réclamé, sans les obtenir, trois intendants pour permettre aux lycées une plus grande autonomie financière[486]. Le MAE, en décentralisant cette gestion, espère pouvoir supprimer en partie le Bureau Financier de la Mission (pas moins de 21 personnes)[487] sans augmenter les coûts de fonctionnement des établissements, lesquels pourront, grâce à leurs propres agents, encaisser eux-mêmes les droits de scolarité et les affecter à leur fonctionnement[488]. Mais l'autofinancement total des

---

[481] *Ibid.*, p. 5.

[482] *Ibid.*, p. 7‑9.

[483] Français d'origine indienne installés en Indochine sous la colonisation, beaucoup de Pondichériens n'ont pas d'attaches directes en métropole.

[484] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 9.

[485] *Ibid.*, p. 3.

[486] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 10.

[487] Michel FOURRÉ-CORMERAY, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, *op. cit.*

[488] *Note au sujet de la situation administrative des établissements d'enseignement français*, MAE, Direction Asie-Océanie, 1958, p. 1‑2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Cambodge Laos Vietnam 1955-1978, Vol. 24.

établissements prend plusieurs années, et ne devient effectif qu'en 1965 pour le Lycée Marie-Curie, le Lycée Jean-Jacques-Rousseau et le Collège de Nha Trang[489].

A partir de 1958, l'activité de la Mission culturelle évolue sur de nombreux points (développement de la coopération et des centres culturels, notamment) mais se fait avec des moyens humains constants, voire décroissants. En 1960, l'échelon central est limité à 8 agents. Au total, l'administration culturelle, largement décentralisée dans les établissements, ne compte plus que 27 fonctionnaires[490] au lieu des 488 recensés par le rapport Fourré-Cormeray. Les effectifs des personnels administratifs restent stables jusque dans les années 1970 avec une trentaine d'agents. Les effectifs d'enseignants varient entre 350 et 450, y compris une centaine d'auxiliaires recrutés localement. Les archives ne contiennent pas de trace du destin des centaines d'agents français subalternes licenciés entre 1957 et 1960, dont on sait seulement qu'ils ont été remplacés par des Vietnamiens payés sur les budgets de fonctionnement des établissements[491].

Le budget du Service culturel est quasiment bloqué de 1959 à 1962 (de 12 à 13 millions de nouveaux francs). Il augmente ensuite régulièrement, notamment à partir de 1965, atteignant 19 millions en 1967[492] et près de 30 millions en 1972[493]. On peut estimer l'investissement total à 350 millions de francs entre 1955 et 1974.

[489] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965*, Ambassade de France au Vietnam, Service culturel, 1965, p. 1, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

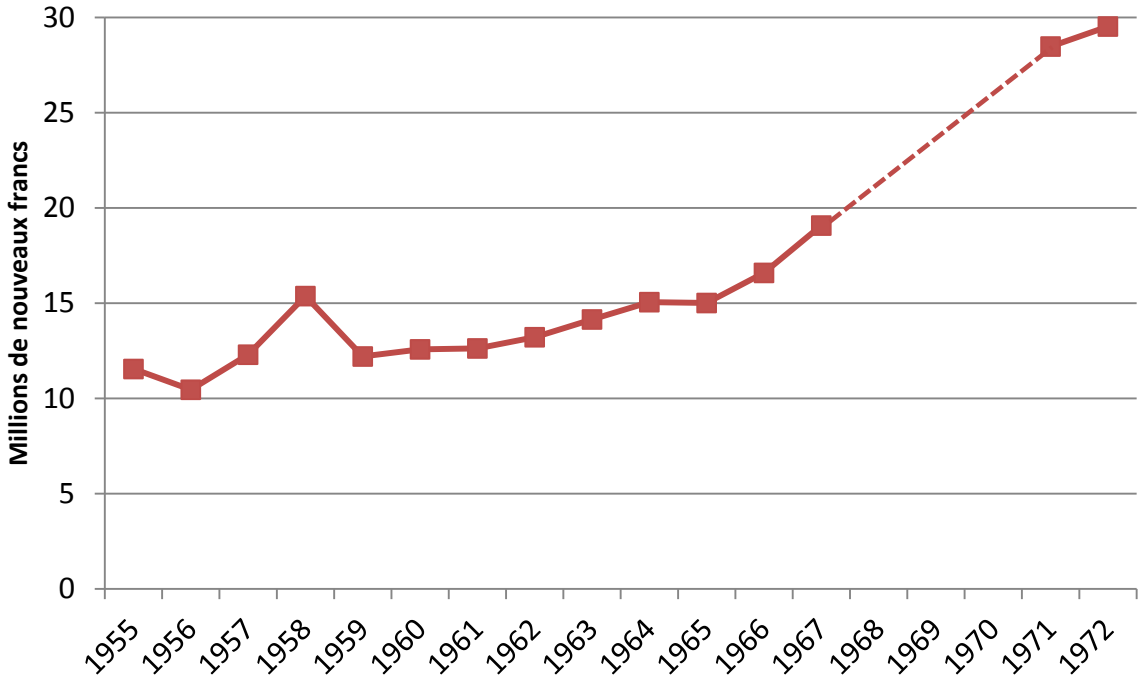
[490] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1961, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[491] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1962-1963*, Ambassade de France au Vietnam, Service culturel, 1963, p. 9, CADN.

[492] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1968, p. 31, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[493] *Dépenses de la Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques*, MAE, DGRCST, 1971, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

Figure 19. Budget de la Mission culturelle de 1955 à 1972[494]



Si ce budget peut sembler important, les deux-tiers servent à payer les personnels (à peu près 10 millions sur 15 entre 1964 et 1966 par exemple[495]), le reste étant ventilé en une multitude d'autres actions (entretien, subventions, bourses). Son accroissement régulier sert d'abord à compenser l'inflation due à l'escalade militaire[496]. La dernière décennie de l'action culturelle française au Sud-Vietnam se déroule dans des conditions défavorables, qui, selon, un diplomate de la DGRCST, justifient durant cette période « *le caractère conservatoire de nos interventions* »[497]. Il faut jusqu'au bout trouver de l'argent : ainsi, en janvier 1972, les tarifs de scolarité sont relevés de 20% pour faire face aux dépenses occasionnées par la situation matérielle et politique[498].

3.3. Des accords introuvables

La politique culturelle française au Sud-Vietnam souffre en permanence d'un certain flou quant à ses possibilités d'action. Dans les premiers temps, les Français souhaitent

[494] Source : Rapports d'activités de la Mission culturelle

[495] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967*, *op. cit.*, p. 30‑31.

[496] *Note a/s Action culturelle française au Vietnam, N° ACT-3-CLV*, Ministère des Affaires Etrangères, Direction générale des Affaires culturelles et techniques, 8 février 1963, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[497] *Notes d'instructions générales à l'intention de notre Ambassadeur au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 1.

[498] DESCHAMPS, *Télégramme à l'arrivée NR 34/39*, 10 janvier 1972, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

disposer d'un cadre contractuel précis, définissant clairement l'étendue de leur mission vis-à-vis des autorités vietnamiennes. En mai 1954, une Commission franco-vietnamienne élabore un projet de convention prenant acte de « *l'entière liberté des deux pays en matière d'éducation et de culture* » tout en restant ancré dans « *l'esprit de leur libre association de l'Union Française* »[499]. Mais le gouvernement Diệm considère comme caducs les accords culturels passés précédemment[500]. En août 1955, une délégation vietnamienne vient à Paris pour négocier une charte des rapports culturels[501]. Les négociations « *s'avèrent difficiles* », car, comme leurs homologues de la RDVN un an plus tôt, les Vietnamiens sont peu empressés de discuter. Ils ne veulent traiter que des points de détail et déclarent ne pas être habilités à négocier une convention culturelle, refusant même l'établissement de procès-verbaux[502].

Ces négociations s'arrêtent au bout de trois semaines sur un bilan incomplet[503]. Le maintien de l'enseignement français au Sud-Vietnam est acquis, ainsi que le principe d'un contrôle vietnamien sur la pédagogie, principe que les Français peuvent difficilement refuser dans la mesure où il existe déjà pour les lycées français de Syrie et du Liban. Le système d'équivalence des diplômes reste en place. Le gouvernement vietnamien se voit reconnu la propriété des locaux du Lycée Chasseloup-Laubat, dont le nom – celui d'un ancien ministre des colonies – est remplacé par celui plus consensuel de Jean-Jacques Rousseau. Le Vietnam récupère les autres bâtiments scolaires en contrepartie d'une compensation (notamment les bâtiments militaires français rendus inutiles par le départ du Corps Expéditionnaire), ou les loue à la France. Les professeurs français de l'Université perdent leurs droits administratifs, tel celui de siéger aux Conseils de facultés, mais leurs droits professionnels sont garantis. L'Institut Océanographique de Nha Trang est transféré au Vietnam. Le dernier acquis des négociations est la création d'un Institut Français, avec clause de réciprocité pour le Vietnam. Mais d'autres questions restent en suspens. Le futur de l'EFEO, dont le Sud-Vietnam réclame le patrimoine, est indécis. La question de la place du français dans l'enseignement vietnamien – les Français souhaitent qu'il devienne une langue secondaire obligatoire – ne donne lieu à aucun accord, les discussions se terminant sur des « *généralités* » sur l'attachement du Vietnam à la langue française.

Ces négociations doivent déboucher sur des échanges de lettres, plutôt que sur une convention générale. Deux échanges sont prévus, l'une sur l'enseignement secondaire, l'autre sur l'enseignement universitaire. Le 11 octobre 1955, le gouvernement français envoie à

[499] *Projet de convention culturelle*, MAE, Direction Générale des Affaires Politiques, 29 mai 1954, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 83.

[500] *Fiche sur les relations culturelles avec le Sud-Vietnam*, MAE, Direction des Affaires politiques, 1956, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 87.

[501] Cette délégation doit aussi négocier des accords militaires.

[502] *Note a.s. des négociations culturelles franco-vietnamiennes , JMB/CF*, MAE, Direction Asie-Océanie, 1 septembre 1955, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

[503] *Ibid.*

Dannaud des instructions concernant l'application des accords[504]. Mais, le 13 octobre, quelques jours avant le référendum qui le porte à la présidence, Diệm rappelle sa délégation, au prétexte que les négociations n'avancent pas. Il exige la fin du « *double jeu* » français et la fin de la mission Sainteny en RDVN[505].

L'accord ne sera jamais signé. Pour Dannaud, il est appliqué unilatéralement par la France, « *dans sa lettre et dans son esprit* »[506]. Dès lors, les relations culturelles franco-vietnamiennes « *reposent sur un accord tacite et se manifestent dans les faits* » en attendant une hypothétique signature[507]. Fin 1956, le chef de la Mission culturelle en vient à trouver souhaitable l'absence de convention culturelle :

> Une Convention culturelle nous coûterait sans doute assez cher en concessions et nous n'avons pas intérêt à la rechercher, car dès qu'il y a négociation, il doit y avoir victoire pour le Vietnam.[508]

L'ambassadeur Payart est sur une ligne similaire, estimant que cette situation a le mérite de préserver le *statu quo*, assez favorable aux Français, hérité de Bảo Đại :

> Il faut bien, en attendant, vivre conformément aux conventions antérieures, en se disant que celles qui lui succèderont ne laisseront pas d'accorder vraisemblablement une place moins grande à notre administration directe.[509]

Mais cette précarité est inconfortable. Comme en RDVN, les autorités vietnamiennes rappellent régulièrement aux Français l'existence des contentieux domaniaux, comme en témoigne le discours prononcé par le Ministre de l'Éducation lors de la rentrée universitaire de 1955[510], qui fait craindre à Hoppenot que les Vietnamiens ont le « *désir de nous dépouiller le plus vite et le plus complètement possible* »[511]. Dannaud fait remarquer à sa tutelle que rien n'empêche les Vietnamiens de saisir les bâtiments des lycées[512]. Cette incertitude juridique est un frein au développement des actions culturelles : faute de convention, Dannaud se voit ainsi refuser en novembre 1955 une partie des crédits nécessaires au programme

---

[504] Jean-Pierre DANNAUD, *Télégramme à l'arrivée N° 229-236*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 8 novembre 1955, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

[505] Selon le sénateur Edmond MICHELET, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956*, *op. cit.*, p. 16.

[506] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 15.

[507] *Fiche sur les relations culturelles avec le Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 2.

[508] Jean-Pierre DANNAUD, *Situation immobilière de la Mission culturelle Française au Vietnam, N°392/ECF/JPD*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 4 septembre 1956, p. 4, CADC, Série Asie-Océanie, Cotation provisoire, Vol. E124.

[509] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 8.

[510] Henri HOPPENOT, *Discours de rentrée de l'Université Nationale du Vietnam*, *op. cit.*, p. 5.

[511] *Ibid.*, p. 7.

[512] Jean-Pierre DANNAUD, *Télégramme à l'arrivée N° 229-236*, *op. cit.*

d'équipement de l'université et à la réinstallation des lycées de Saïgon[513]. Comme le note l'ambassadeur Payart :

> L'inconvénient que peut présenter pour l'esprit un tel état de choses est de n'offrir guère d'autre garantie que la bonne volonté des autorités de ce pays. C'est la conscience de ce caractère de précarité qui doit, pour le moment limiter les initiatives à quoi nous inviterait le succès croissant de nos écoles. Tant que le contexte politique n'aura pas évolué dans un sens décidément positif, il serait vain de songer, par exemple, à assurer les frais de la construction d'un nouveau lycée français réclamé, entre autres, par les délégués des parents d'élèves.[514]

L'absence d'accords culturels limite aussi l'envoi de boursiers vietnamiens en France, le gouvernement Diệm se réservant le droit de bloquer ces départs : fin 1957, aucun accord n'est encore signé sur ce point[515].

Ce n'est qu'en mars 1960, suite au réchauffement des relations entre le gouvernement vietnamien et la France, que le statut juridique des établissements scolaires français est fixé par un échange de lettres. Tous les immeubles faisant partie de l'ancien domaine de l'État français au Vietnam sont transférés définitivement à l'État vietnamien. Les centres scolaires Saint-Exupéry et Colette sont mis en bail pour 50 ans renouvelables tandis que les autres établissements (dont les Lycées Jean-Jacques-Rousseau, Marie-Curie et Yersin et les Collèges de Nha Trang et de Tourane) sont mis en bail pour 7 ans renouvelables[516]. Il ne s'agit que d'un accord technique sans volet culturel mais l'ambassadeur Roger Lalouette en est satisfait :

> L'accord domanial précise et consolide notre action culturelle dans ce pays. Dans certaines de ces dispositions, il équivaut à une convention culturelle favorable à nos intérêts.[517]

Effectivement, cet accord met un terme à la précarité des écoles françaises et donne sept années de répit relatif à l'action culturelle française. Les premiers « vrais » accords culturels, conclus entre 1967 et 1971, seront effectivement dommageables à la présence culturelle française.

---

[513] Albert LAMARLE, *Télégramme au départ, N° 254-258*, MAE, Relations avec les Etats Associés, Service des Affaires Politiques, 17 novembre 1955, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

[514] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 8.

[515] Arnaud D'ANDURAIN, *Difficultés d'envoi en France de boursiers vietnamiens*, Ambassade de France au Vietnam, 26 novembre 1957, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 120.

[516] MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Décret n°70-245 du 6 mars 1970 portant publication de l'accord sur le règlement de la question domaniale entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République du Vietnam, ensemble quatre annexes et deux échanges de lettres, signés à Saïgon le 24 mars 1960, ainsi que l'échange de lettres le modifiant, signe à Saïgon les 10 mai et 4 juillet 1969 », *Journal Officiel de la République Française*, 22 Mars 1970, pp. 2749‑2754.

[517] Roger LALOUETTE, *Accords franco-viêtnamiens du 24 mars 1960, N°481/AS*, Ambassade de France au Vietnam, 22 avril 1960, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 90.

3.4. La réorganisation du réseau scolaire

Un développement contraint

L'évolution du réseau scolaire français au Sud-Vietnam suit les aléas des évènements politiques et militaires. En 1953, la France scolarise dans l'ensemble du Vietnam près de 11.000 élèves dans son réseau public, auxquels il faut ajouter près de 27.000 élèves inscrits dans les écoles privées dispensant un enseignement français[518]. Après Điện Biên Phủ, la liquidation des écoles françaises au Nord, le départ du Corps Expéditionnaire et d'une partie de la population française font fondre les effectifs des établissements publics et privés dispensant un enseignement français. A l'exception du Lycée Albert-Sarraut de Hanoï, tous les établissements français se trouvent désormais au Sud du 17^{e} parallèle.

Au Sud-Vietnam, le réseau d'établissements d'enseignement français public reste en place en 1954. La perte principale est celle de l'Université, transférée au Vietnam en mai 1955. Le réseau français n'est cependant plus adapté. Selon Jean-Pierre Dannaud, la Mission culturelle doit « *ajuster son action à des conditions entièrement nouvelles tout en évitant dans la mesure où elle le devait et le pouvait, de mécontenter sa double clientèle, française et vietnamienne* »[519]. Le recours à la notion de « *clientèle scolaire* » – clientèle dont on doit ménager la susceptibilité et écouter les demandes – montre bien le chemin intellectuel parcouru en quelques années par les administrateurs français.

La première des conditions « *entièrement nouvelles* » est l'évolution de la démographie scolaire. Beaucoup de familles françaises métropolitaines sont parties, diminuant le nombre d'élèves francophones dans les classes. Surtout, dans l'année qui suit les accords de Genève, qui prévoient la libre circulation des personnes entre Nord et Sud, près d'un million de personnes, dont 75% de Catholiques, partent vers le Sud. Une grande partie de ces *Bắc di cư* (réfugiés du Nord de 54) est évacuée sur des navires de guerre français et américains[520]. Beaucoup de ces familles avaient scolarisé leurs enfants dans les écoles françaises du Nord, notamment à Hanoï, au lycée Albert-Sarraut ou dans les écoles confessionnelles. A leur arrivée dans le Sud, ces enfants sont admis sans difficulté dans les lycées français, à Marie-Curie, Jean-Jacques-Rousseau et Yersin. Certaines écoles vietnamiennes déménagent même intégralement[521].

---

[518] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953*, *op. cit.*, p. 63 et 105.

[519] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 33.

[520] TRÂN THI LIÊN, « Les catholiques vietnamiens dans la République du Viêtnam », *in* Pierre BROCHEUX et Charles Robert AGERON (eds.), *Du conflit d'Indochine aux conflits indochinois*, Paris, Complexe, 2000, pp. 53‑80.

[521] 24.000 élèves de 64 écoles publiques et privées vietnamiennes sont ainsi repliés au Sud avec leurs établissements et leurs enseignants. UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1955*, *op. cit.*, p. 420.

Conséquence de cette migration, la demande des Vietnamiens pour les écoles françaises du Sud est soutenue. La démographie scolaire remonte en 1955 puis retombe en 1956, notamment dans le primaire : cela n'est pas dû à une désaffectation de la population pour l'enseignement primaire puisque les écoles ont dû refuser à la rentrée plus d'un tiers des candidats mais à la volonté délibérée de la Mission culturelle de « *ne pas donner à notre enseignement secondaire une base disproportionnée à ses moyens* »[522]. En juin 1956, plus de 24.000 élèves suivent un enseignement français dans le Sud : un tiers (soit 7500 élèves) est scolarisé dans les établissements relevant de la Mission culturelle tandis que 16.500 sont accueillis dans le privé[523].

Bien que cette période soit très difficile pour les relations franco-vietnamiennes, la démographie scolaire repart à la hausse. Dans le secondaire, le pourcentage d'élèves vietnamiens passe de 63 à 81% entre juin 1954 et juin 1956, l'augmentation étant plus modeste dans le primaire (52 à 68%)[524]. Pour limiter les effectifs, la Mission a conservé le principe (supprimé en métropole) d'un concours d'entrée en 6e qui entretient dans la population vietnamienne un « *climat de revendication et de fièvre* » au moment de la publication des résultats[525]. Ces pourcentages augmenteront régulièrement par la suite, notamment à la faveur du choix de la nationalité vietnamienne par des familles vietnamiennes naturalisées françaises depuis longtemps[526], pour atteindre en 1967, 84% dans le secondaire et 81% dans le primaire[527]. Il y a un peu plus de Français dans les écoles françaises de Saïgon que dans les écoles de province, notamment au Collège de Nha Trang et au Collège de Tourane où les effectifs primaires et secondaires sont à plus de 90% composés d'élèves vietnamiens, les familles françaises ayant quitté ces villes.

Ces changements démographiques semblent aussi avoir affecté la parité filles-garçons : alors que la parité était atteinte en 1953 dans le Sud (51% de filles tous cycles confondus), elle décline en 1957, où le taux de filles dans le secondaire passe à 44%[528]. Sans doute faut-il y voir l'effet conjoint de l'arrivée des élèves du Nord, où les garçons dominent, et du départ des Français. On ne dispose malheureusement pas de statistiques sur les élèves par sexe après 1957 qui permettraient de confirmer ou d'infirmer cette tendance.

---

[522] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 36.

[523] *Ibid.*, p. 34.

[524] *Ibid.*, p. 38.

[525] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1956-1957*, *op. cit.*, p. 3.

[526] C'est le cas par exemple à Jean-Jacques-Rousseau, ou ce mouvement de vietnamisation fait baisser le taux d'élèves français de 26% à 23% entre les rentrées 1960 et 1961. *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961*, *op. cit.*, p. 10.

[527] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1968-1969*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1969, p. 10‑14, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[528] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1956-1957*, *op. cit.*, p. 32.

La Mission culturelle réorganise le réseau scolaire. De 1955 à 1956, des écoles sont fermées ou remises aux autorités vietnamiennes. Le Lycée de Huê, vétuste et réclamé par le Vietnam, est fermé et ses élèves transférés au Collège de Tourane ou dans le privé. Le Collège Sabatier de Banméthuot (dédiée aux populations montagnardes ; une classe est transférée au Collège de Nha Trang), l'École de Poulo Condore (agents du pénitencier) ainsi que les écoles liées à l'armée française (École du Cap St-Jacques, Camp Virgile, Camp Drouhet, Martin des Pallières, École d'Enfants de Troupe de Dalat) sont également fermées[529].

Deux groupes scolaires primaires sont ouverts à Saïgon : le Centre Scolaire Colette (octobre 1955), seul bâtiment scolaire construit au Vietnam sur des fonds de l'État Français[530], et l'École Française de Cholon (qui récupère les élèves des Camps Virgile et Drouhet).

En 1956, la Mission gère à Saïgon le Lycée Jean-Jacques-Rousseau et ses annexes primaires (Jean-Jacques-Rousseau, Centre scolaire Saint-Exupéry[531], École Française de Cholon), ainsi que le Lycée Marie-Curie et ses annexes (École Lamartine, Centre Scolaire Colette). Dans les autres villes du Sud, la Mission gère le Lycée Yersin de Dalat (Grand et Petit Lycée), le Collège de Tourane (qui devient Lycée Blaise-Pascal en 1963) et l'École de Nha Trang[532]. La question immobilière est résolue pour ces deux derniers établissements car ils sont installés sur des domaines français[533].

Tableau 17. Écoles et effectifs de l'enseignement public français au Sud-Vietnam en juin 1956[534]

Établissements	**Effectifs enseignement primaire**	**Effectifs enseignement secondaire**	**Effectifs totaux**
Lycée Jean-Jacques-Rousseau, Lycée Marie-Curie, Lycée Yersin, Collège de Tourane, École de Nha Trang, Centre scolaire Saint-Exupéry, Groupe Scolaire Colette, École française de Cholon	4472	3090	7562

Les établissements avec des classes secondaires sont écrits en **gras**

A ces établissements publics il faut ajouter les nombreuses écoles privées laïques ou confessionnelles enseignant le français et préparant aux examens français. La Mission

[529] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 5.

[530] *Ibid.*, p. 6.

[531] Anciennement Groupe Scolaire Jauréguiberry. Comme pour Chasseloup-Laubat, le changement de nom est certainement politique, l'amiral Jauréguiberry ayant participé notamment à la prise de Tourane et de Saigon lors de la conquête de l'Indochine.

[532] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 33‑36.

[533] *Ibid.*, p. 34.

[534] *Ibid.*, p. 62.

culturelle subventionne 48 écoles de ce type en 1956 (14 laïques et 34 confessionnelles) qui accueillent au total 16.600 élèves, dont 87% de Vietnamiens[535]. Ces subventions sont modestes : elles constituent 2% du budget de la mission en 1956[536] – moins de 600.000 anciens francs par établissement – et moins de 1% en 1967[537]. A l'exception du Collège Fraternité, dont nous parlerons plus loin, l'histoire des écoles privées est mal connue, le Service culturel ne contrôlant plus ces établissements et n'ayant parfois connaissance de leur existence que par les demandes de subvention ou de bourses[538]. Même les nombres d'établissements privés (48 en 1956, 97 en 1957…) sont sujet à caution[539].

Le réseau scolaire public reste contraint par les questions budgétaires. En 1962, Roger Lalouette écrit que l'on ne peut « *envisager que des aménagements de détail dans le maintien des structures existantes* », et encore sous réserve que l'on puisse pourvoir des postes avec des personnels compétents[540]. Les locaux sont utilisés au maximum : établissement par établissement, le Service culturel se livre à un jeu subtil de suppressions et d'ouvertures de classes pour répondre aux sollicitations des associations de parents d'élèves et des autorités locales tout en respectant les budgets accordés par le MAE et maintenir le niveau[541]. On peut considérer cependant la décennie 1957-1967 comme un nouvel « âge d'or » de l'école française au Vietnam. Il faut ajouter que les établissements scolaires français souffrent peu des conséquences matérielles de la guerre tel des destructions ou des attentats[542]. Ils sont amenés à plusieurs reprises à fermer temporairement ou à accueillir des réfugiés, notamment en 1954-1955, 1960 (révolte des parachutistes en novembre)[543], 1968 (offensive du Tết Mậu Thân)[544] et 1972 (offensive de Quảng Trị)[545], ce qui a pour effet de bouleverser les cours et les examens.

---

[535] *Ibid.*, p. 59.

[536] *Ibid.*, p. 29.

[537] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, op. cit.*, p. 34.

[538] Robert JOBEZ, *Ecoles privées d'enseignement français*, Consulat Général de France à Saigon, 4 janvier 1963, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 262.

[539] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1956-1957*, *op. cit.*, p. Annexe 3.

[540] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ*, *op. cit.*, p. 2.

[541] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC*, *op. cit.*, p. 4.

[542] Deux incidents sont notables. Le premier est le bombardement du Palais de l'Indépendance à Saigon par deux pilotes dissidents en février 1962. Bien que le Lycée Jean-Jacques-Rousseau soit voisin, il ne ferme pas ses portes (Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Dates marquantes de l'histoire de notre lycée », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2007,.) Le second incident est l'explosion en septembre 1971 d'un cyclo-pousse (tuant ses deux occupants) devant le collège de Nha Trang mais il s'agit vraisemblablement d'un attentat raté contre visant le quartier général américain situé 100 m plus loin. Roland EGENSPERGER, *Eté 1971*, Collège Français de Nha Trang, http://www.collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/ReNhatrang%20ete%2071.html, consulté le 20 janvier 2012.

[543] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Dates marquantes de l'histoire de notre lycée », *op. cit.*

[544] André BÉCHIR, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

[545] Jean-Claude BRESSIEUX, Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

En dépit des troubles politiques, de la progression de la guerre et des contraintes budgétaires imposées par le MAE, les effectifs augmentent régulièrement. La demande des familles vietnamiennes ne faiblit pas : en 1963, près de 3000 demandes d'inscriptions sont encore déposées pour l'entrée en classe de 11e à Saïgon, alors que 920 places sont disponibles[546].

Il faut signaler le cas très particulier du Lycée Franco-Chinois de Cholon, créé en 1908 par la communauté chinoise pour ses propres besoins. En 1956, ce lycée vieillissant est en voie de disparition, ayant souffert des combats contre les sectes à Cholon en 1955 et des mesures antichinoises du gouvernement Diệm[547]. Il est renommé Collège Fraternité en 1960, ce qui permet à la fois de rendre moins apparent son caractère chinois et de « *satisfaire à la mode du moment* », le terme « Collège » étant pris dans son sens américain plus prestigieux d' « université » (alors que pour les partisans de la culture française il s'agit d'un déclassement !)[548]. En 1961, le Service Culturel, sous l'impulsion de Philippe Bréant, le prend officieusement en charge, avec l'accord tacite du Ministre de l'Éducation Nguyễn Quang Trình. Contacté par l'entremise de son épouse française, celui-ci dit au nouveau proviseur Michel Brun : « *Je ferme les yeux, en tant que Ministre, pour que vous développiez la Fraternité* »[549]. Avec l'aide de scientifiques, d'industriels et de banquiers français, le Service Culturel y détache des enseignants, modernise les programmes et les locaux, et agrandit l'établissement pour en faire un véritable lycée francophone recrutant au-delà de la communauté chinoise[550]. Le Service culturel se garde de revendiquer ce succès et refuse, par exemple, d'assumer le contrôle pédagogique de l'établissement, comme en témoigne Michel Brun :

> Je pourrais vous dire que j'étais en situation, en quelque sorte, « illégale » : nous possédons 5 ha, nous avons des locaux grands et importants. La Mission culturelle […] et les Vietnamiens m'ont couvert pour que je puisse travailler dans une certaine liberté. Je suis rémunéré par la Mission culturelle en tant qu'enseignant, en même temps, j'étais dans la direction d'une école privée franco-chinoise…[551]

Cette situation illustre bien la complexité des relations entre le Service Culturel et les autorités vietnamiennes, et montre la difficulté de mise en œuvre d'une politique culturelle rationnelle dans ce contexte : ne souhaitant pas s'aliéner les nationalistes, le Ministre ne peut accepter officiellement l'aide française dans la modernisation du Collège Fraternité mais les autorités vietnamiennes ferment les yeux tant que les Français restent discrets. Si le Collège

---

[546] *Note a/s Action culturelle française au Vietnam, N° ACT-3-CLV, op. cit.*, p. 2.

[547] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 18.

[548] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

[549] Entretien de l'auteur avec Michel Brun en mai 2011.

[550] Michel BRUN, « Il y a un peu plus de 100 ans … à Cholon Le Lycée Franco-Chinois. Devenu il y a 50 ans … Le Collège Fraternité », *Bulletin de l'Association Fraternité de Saigon-Cholon*, n° 30, Février 2009.

[551] Entretien de l'auteur avec Michel Brun en mai 2011.

fait l'objet de quelques inspections désagréables, il accueille dès le milieu des années 1960 des enfants de ministres et d'officiers supérieurs vietnamiens[552].

En 1964, 50 écoles privées sont connues de l'Ambassade. Elles scolarisent plus de 22.000 élèves, 8 écoles accueillant plus de 1000 élèves[553]. En 1967, le nombre d'élèves inscrits dans les établissements publics dépendant du Service Culturel de l'Ambassade dépasse les 12.000, soit plus que pour tout le Vietnam quinze ans plus tôt[554]. En additionnant public et privé, on peut estimer à 30-35.000 le nombre d'élèves instruits selon les méthodes et programmes français : ce sera le plus haut point de l'éducation française au Vietnam, avant son démantèlement progressif.

L'adaptation de l'enseignement

L'adaptation de l'enseignement français aux nouvelles conditions sociales et politiques du Vietnam rencontre des défis nouveaux, sans que les anciens soient résolus.

Certains problèmes signalés au début des années 1950 persistent. En 1956, un fonctionnaire de la Mission culturelle note que les enseignants tombent dans le « *laisser-aller* » et se contentent de faire des cours *ex-cathedra*. Ils « *renoncent à écouter leurs élèves, répudiant toute idée de dialogue* » avec des enfants et des adolescents qu'ils comprennent mal. Quant aux élèves, ils hésitent à parler français en classe « *par paresse et timidité* », voire par peur des moqueries[555]. L'Inspecteur Général Bizos, visitant les établissements en 1956, est lui aussi critique : sujets de conversation « *trop difficiles, trop abstraits pour de jeunes écoliers vietnamiens* » occasionnant de « *longs silences* » de la part des élèves, prononciation trop rapide des enseignants…[556] Le témoignage d'un ancien élève passé par les trois grands lycées (Albert-Sarraut, Yersin et Jean-Jacques-Rousseau) au début des années 1950 confirme ces difficultés, même s'il en minimise les effets sur le résultat final :

> Cela commence par « Vous ouvrez votre livre telle page… ». On fait donc une explication du texte. Ils nous font réciter par cœur des textes et je me suis forcé à apprendre par cœur. Quelque soit la matière, on avait tendance à bourrer les crânes des élèves par la mémorisation des cours, des textes, sauf quelques rares enseignants. J'ai appliqué cette méthode dans les toutes les matières même en chimie, virgule comprise. Et cela nous a permis d'être reçus dans les examens ou concours. C'était aussi très bien car cela forgeait l'enfant à emmagasiner des choses.[557]

L'Ambassadeur Payart déplore quant à lui le manque de préparation des enseignants de lettres :

---

[552] Ibid.

[553] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965, op. cit.*, p. 11‑14.

[554] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, op. cit.*, p. 10.

[555] *Note sur la régression du français parlé au Vietnam, N° 166/ECF/S, op. cit.*, p. 2.

[556] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam, op. cit.*, p. 11.

[557] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> Les lettres classiques sont trop souvent enseignées par quelques agrégés de philosophie et de nombreux licenciés relevant de la même discipline. C'est là une erreur. Apparemment, la philosophie attitre en France, pour toutes sortes de raisons, nos futurs pédagogues. Comme à leur sortie de l'école on n'a pas suffisamment de chaires à leur offrir, ils sont heureux de partir pour l'étranger. Là, on leur demande d'enseigner la littérature : ils n'y sont pas préparés. Parmi eux, beaucoup sont des débutants, frais émoulus de l'école. Ce n'est pas à eux qu'il convient de confier des auditeurs étrangers.[558]

Nous verrons dans le chapitre qui leur est consacré que les témoignages des anciens élèves des lycées du Sud-Vietnam reflètent une grande variabilité des situations et des perceptions, positives et négatives. Nous ne rapporterons ici qu'une simple anecdote, racontée par l'ancien élève cité précédemment et concernant l'aspect châtié et littéraire de la langue apprise dans les lycées français, loin du français quotidien :

> Je suis toujours premier en français au lycée et à la fac mais mon français est complètement du français écrit. Quand je suis arrivé en France, j'ai demandé au guichet pour acheter un ticket de métro « S'il vous plaît, ayez l'aimabilité de me délivrer un ticket » et le guichetier m'a regardé comme si je me foutais de sa gueule. Mais non, on n'a appris que de formules comme ça à l'école. Notre maîtrise de la grammaire française était impeccable (accord, conjugaison…) mais le français parlé, presque zéro.[559]

A ces problèmes déjà anciens, s'ajoute la question de l'adéquation de l'enseignement français aux changements sociaux du pays. Les Français se rendent compte que, même s'il a toujours les faveurs de certaines élites vietnamiennes, l'enseignement doit changer de nature pour correspondre aux « *besoins nouveaux* », comme l'explique Camille Bergeaud en 1959 :

> L'accession du Vietnam à l'indépendance, l'impulsion qu'il a résolument donnée au développement de l'Instruction Publique, l'apparition de besoins nouveaux dans les domaines en expansion de l'économie et de la technique nous ont amenés à procéder à une reconversion de nos activités culturelles dans ce pays.[560]

Compte-tenu des relations difficiles qu'elle entretient avec les autorités sud-vietnamiennes, la France fait profil bas et donne aux nationalistes vietnamiens des gages de bonne conduite. Dès la rentrée 1955, Jean-Pierre Dannaud met en œuvre une série de réformes. Les premières visent à « *adapter l'enseignement de notre langue à la nationalisation linguistique de la vie publique et quotidienne du Viêt-Nam* »[561]. Dannaud met en place les propositions de son prédécesseur qui allaient dans le sens d'une plus grande place laissée à l'expression orale et à la participation des élèves. Les classes d'initiation, jusque-là expérimentales, sont généralisées dans les grandes sections des écoles maternelles. La pédagogie s'appuie « *sur le dessin et la vie enfantine pour susciter chez l'enfant le désir d'expression* ». Afin d'aider les maîtresses dans cette tâche nouvelle, la Mission fait éditer un

---

[558] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 10.

[559] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[560] Camille BERGEAUD, *Allocution au Club de Rotary de M. Camille Bergeaud, Inspecteur général, Conseiller culturel de l'Ambassade de France*, *op. cit.*, p. 2.

[561] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 10.

guide intitulé *Pour apprendre le français* conçu par Jean Faure, le dynamique proviseur du Collège de Nha Trang. Il s'agit du premier manuel scolaire édité par la Mission culturelle depuis 1946. Dans les cycles primaires et secondaires, des leçons de langage et de conversation sont généralisées dans tous les cours jusqu'à la seconde. Certaines innovations technologiques en pédagogie qui sont alors testées en France[562] sont importées dans les lycées français du Vietnam. Notamment, l'audiovisuel fait son entrée dans les classes : chaque établissement est doté de projecteurs de diapositives et d'un projecteur de cinéma (les films étant fournis par la Mission), et six magnétophones sont répartis dans les lycées et collèges[563].

Ces réalisations au sein des écoles françaises sont complétées par des cours libres d'études du français, des conférences sur la civilisation française et par l'élaboration d'une pédagogie du français parlé.

Un autre ensemble de mesures est destiné à « *éviter le séparatisme de notre enseignement et son divorce du Fait National Vietnamien* ». Dannaud souhaite « *rompre l'isolement* »[564] du secondaire français et parer ainsi aux campagnes de presse affirmant que « *les élèves des Lycées Français sont coupés de la communauté nationale* »[565]. Dannaud introduit le Vietnam dans les écoles françaises. Dans le primaire, l'étude de la langue vietnamienne débute dans les classes de 9^{e}, 8^{e} et 7^{e} à la rentrée 1955, et est étendue aux classes de 11^{e} et 10^{e} en 1956. Dannaud prévoit 4 heures par semaine consacrées à la langue, à l'histoire, et à la géographie du Vietnam ainsi que des cours de morale et d'instruction civique enseignés en vietnamien. Ces cours sont obligatoires pour les élèves vietnamiens et facultatifs pour les autres. Cette vietnamisation de l'enseignement est accrue au secondaire : de 4 à 5 heures hebdomadaires doivent être consacrées dès 1956 à l'étude de la langue, de l'histoire littéraire et de la civilisation du Vietnam[566]. Une autre mesure consiste à faciliter l'entrée dans le secondaire français aux élèves venant du primaire vietnamien. Cette entrée se fait jusqu'à présent par un concours accessible à tous, mais que ne réussissent que les élèves venant de classes françaises et maîtrisant déjà la langue française. Dannaud crée des classes spéciales (7^{e} et 6^{e}), accessibles par un concours en vietnamien. A l'issue de la 6^{e} spéciale, les élèves sont admis à passer l'examen d'entrée en 5^{e} normale. Quatre 7^{e} spéciales sont créées à la rentrée 1955 (2 dans les lycées de Saïgon, une au lycée Yersin et une au Collège de Tourane)[567].

Ces opérations de vietnamisation sont décrites par Hoppenot et Dannaud à leur hiérarchie comme un succès politique, une initiative de « *vaccination* » ayant permis selon

[562] Pour une discussion des politiques éducatives et des innovations pédagogiques en métropole à cette époque, voir Renaud d'ENFERT et Pierre KAHN (eds.), *En attendant la réforme : Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, PUG, 2010, 216 p.

[563] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*

[564] *Ibid.*, p. 42‑43.

[565] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 15.

[566] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 41.

[567] *Ibid.*, p. 42.

eux de « *moucheter l'épée menaçante de l'Ultra-Nationalisme culturel* »[568]. Filliol, l'adjoint de Hoppenot, écrit ainsi :

> Il eut été difficile de concevoir que le nationalisme culturel vietnamien pût être désarmé à plus bas prix et la politique qui a consisté à prendre l'initiative d'une réforme nécessaire qui nous aurait été imposée de toute façon et dans des conditions ultérieures plus rigoureuses, se trouve entièrement justifiée.[569]

Dannaud est fier d'avoir su exploiter le double langage courant chez les officiels vietnamiens de l'époque, qui dénoncent l'école française « colonialiste » tout en y inscrivant leurs enfants. Dannaud « *fait intentionnellement courir le bruit que nous allions introduire dans nos programmes un nombre très supérieur encore d'heures de vietnamien* », ce qui amène le Ministre de l'Éducation Nationale à lui faire savoir en personne que « *quatre heures étaient assez* »[570]. Il faut noter que les justifications de Dannaud s'inscrivent aussi dans la lutte que mène le Service Culturel contre les restrictions budgétaires et les tentations réformistes du MAE.

En quittant son poste fin 1956, Dannaud considère que ces réformes sont sur la bonne voie. Il est un peu déçu que ses réformes se soient heurtées « *à l'indifférence de nos maîtres et presque à l'opposition de nos parents d'élèves qui, bien que Vietnamiens, n'en percevaient pas la nécessité* »[571]. Il dénonce une certaine « *inertie du corps enseignant* », qui est « *dans son ensemble, peu familiarisé avec les problèmes de l'enseignement français à l'étranger, et peu ouvert aux innovations pédagogiques* », même s'il s'y « *adapte peu à peu* »[572]. Ces problèmes sont cependant pour lui secondaires par rapport au « *manque de crédits et à l'inadaptation du budget* ».

Les résultats de ce premier ensemble de réformes sont mitigés. En 1959, les classes spéciales sont considérées comme une réussite dans le Bulletin de la Section Indochine de la FEN :

> Les élèves qui ont suivi ces cours parlent plus aisément le français au bout de deux ans d'étude que leurs camarades du même âge formés dans le cycle primaire normal.[573]

Mais, en 1962, l'ambassadeur Lalouette considère l'expérience comme un « *échec relatif* » :

> Si l'on arrive encore à trouver certains bons éléments dans les classes d'enseignement accéléré, notamment à Tourane et à Nha Trang, il semble qu'à Da Lat et à Saïgon, elles

---

[568] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 16.

[569] Jean FILLIOL, *Télégramme à l'arrivée, N° 2225/28, op. cit.*

[570] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 16.

[571] *Ibid.*, p. 15.

[572] *Ibid.*, p. 23.

[573] « Remarques sur l'enseignement du français », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 32‑33, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

> sont peuplées d'éléments divers qui ont beaucoup de peine à s'adapter à la scolarité normale en 5ème [574].

Une ancienne élève de Marie-Curie, venant de l'enseignement national et entrée en 6e spéciale en 1960, a confirmé dans un entretien ses difficultés initiales, à la fois sur le plan social et sur le plan scolaire[575].

Lalouette préconise pourtant la poursuite de l'expérience. Les classes spéciales répondent à un besoin réel, l'insertion dans le système français d'élèves venant de l'enseignement national, et perdurent au moins jusqu'à l'année scolaire 1967-1968[576]. Après cette date, on peut supposer que la volonté du gouvernement vietnamien de faire disparaître les élèves vietnamiens de l'enseignement français rend caduc le maintien de classes qui facilitent leur intégration.

Une innovation semble satisfaisante, qui est le développement de sections techniques et commerciales : on passe de 3 à 5 classes de ce type à Marie-Curie en 1959[577]. En revanche, la vietnamisation de l'enseignement français laisse à désirer. En 1961, soit six ans après les décisions prises par Dannaud, le rapport d'activité du Service Culturel considère que le programme de géographie est adapté mais que les programmes d'histoire sont encore « *à repenser entièrement* ». Pour l'enseignement du vietnamien, « *une étude attentive* […] *doit aboutir à une refonte des programmes et à une réforme des méthodes* »[578]. En 1962, Lalouette propose un programme de relance, qui se veut, faute de moyens, « *surtout d'ordre psychologique* ». L'enseignement du vietnamien doit être amélioré par un meilleur recrutement de professeurs vietnamiens et par l'alignement des horaires et des programmes sur ceux de l'enseignement national. Lalouette aimerait trouver un « *orienteur pédagogique* » :

> L'idéal serait pour nous de disposer, pour le vietnamien, de quelqu'un qui soit l'équivalent de nos orienteurs pédagogiques de français. Mais où trouver l'oiseau rare ?[579]

Dans les écoles françaises de province a été institué le « *salut hebdomadaire aux couleurs vietnamiennes et françaises* », afin de prouver la loyauté de ces écoles à la nation vietnamienne[580]. En 1963, il est proposé de développer l'enseignement des termes scientifiques en vietnamien pour permettre aux étudiants de suivre les propédeutiques dans la langue vietnamienne[581].

---

[574] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 11.

[575] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, septembre 2010.

[576] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, op. cit.*, p. 9‑11.

[577] *Rapport de fonctionnement du Service culturel de l'Ambassade de France au Viet Nam 1959-1960, op. cit.*, p. 26.

[578] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961, op. cit.*, p. 1.

[579] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 2.

[580] *Ibid.*

[581] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC), op. cit.*, p. 9.

Paradoxalement, cette vietnamisation des écoles françaises intervient à un moment où les « *autorités gouvernementales restent défavorables à l'évolution de nos lycées vers un type franco-vietnamien* » et font savoir au Conseiller culturel qu'ils considèrent comme une

> nécessité primordiale de conserver à nos établissements le caractère original qui est la cause de leur faveur, c'est-à-dire l'esprit, la structure et le niveau, les méthodes, les programmes et les examens des établissements de France.[582]

Lalouette rapporte à l'inverse quelques mois plus tard que la réforme de l'enseignement du vietnamien et ainsi que les cours sur la géographie, l'histoire et la civilisation du Vietnam sont

> venu[s] heureusement rassurer les autorités de ce pays sur notre volonté de donner aux jeunes Vietnamiens qui fréquentent nos établissements une connaissance aussi complète que possible de leur langue et de leurs traditions.

Selon lui, les plus critiques sont les parents vietnamiens eux-mêmes, qui lui disent :

> Nous mettons nos enfants dans les Lycées français […] pour qu'ils se pénètrent de la culture française... La formation vietnamienne nous regarde seuls.[583]

Vouloir réformer les cursus et se soumettre aux désidératas des autorités et des familles vietnamiennes n'était pas plus simple pour le Service Culturel français que pour les missions universitaires américaines... Il est intéressant de noter qu'en 1946, ce sont des élus africains de l'Union Française qui s'opposent à la proposition de l'ethnologue Marcel Griaule de diffuser un enseignement en langue locale en Afrique francophone, alléguant la perte de temps qui en résulterait[584].

Au milieu des années 1960, les réformes pédagogiques marquent le pas. Les troubles politiques entraînent des fermetures temporaires d'établissement qui viennent perturber le travail et les résultats scolaires[585]. On peut aussi penser que les problèmes de recrutement grandissants – les professeurs rentrés en métropole étant souvent remplacés par des enseignants moins qualifiés – ne facilitent pas la mise en œuvre des réformes[586]. L'enseignement des matières vietnamiennes est parfois confié à des Vietnamiens, tels Dương Hồng Dực, un ancien de Jean-Jacques-Rousseau diplômé en histoire-géographie de la Faculté de Pédagogie. Il est alors professeur à temps plein dans un lycée vietnamien de Saïgon, mais il négocie avec le proviseur de Jean-Jacques-Rousseau la possibilité d'y donner des cours :

> J'ai enseigné l'instruction civique et l'histoire du Vietnam à Jean-Jacques-Rousseau entre 1965 et 1966. J'étais professeur contractuel à temps partiel : j'enseignais quelques classes trois après-midis par semaine […]. J'ai rencontré le proviseur et discuté le programme. L'école m'a donné quelques grandes orientations et on m'a laissé développer le programme avec comme objectifs de donner aux étudiants une connaissance de base de l'histoire du

[582] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 2.

[583] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 5.

[584] Valérie SPAËTH, « Enseignement du français, linguistique et politique », *op. cit.*, p. 77.

[585] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965, op. cit.*, p. 2.

[586] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, op. cit.*, p. 3.

> Vietnam, de sa culture et de ses traditions. L'enseignement se faisait en français. Mais dans mes cours j'ai essayé d'utiliser le vietnamien autant que possible.[587]

Les enseignants français sont plus réticents à aborder le Vietnam dans leurs cours. Nombre d'entre eux restent attachés aux méthodes anciennes et à une vision coloniale de leur métier[588]. Dương Hồng Dực, qui rend hommage aux efforts français pour vietnamiser leur enseignement, se souvient de ces difficultés

> Ce cours a été introduit il y a quelques années par La Mission culturelle Française qui a reconnu la nécessité d'éduquer les élèves vietnamiens sur des sujets qui les préparent à devenir des citoyens responsables d'une jeune république. Ce résultat contraste avec ce que je me rappelle que la première leçon sur l'histoire que j'avais apprise au Petit Lycée Yersin : « Nos ancêtres SONT des Gaulois ». Évidemment, la France traitait toujours le Vietnam comme l'une de ses colonies. [589]

On remarquera que cette volonté de vietnamisation est à mettre l'actif des écoles françaises publiques. La situation est moins claire dans le privé : une ancienne de l'École Sainte-Thérèse et du Couvent des Oiseaux, sortie en 1969, se souvient de manuels d'histoire importés de France contenant encore la phrase « Nos ancêtres les Gaulois ».[590]

En 1966, le Conseiller culturel Maurice Robin décide de mettre – à nouveau – en place la vietnamisation de l'enseignement d'histoire-géographie. Pour Jean Sirinelli, chef de service à la DGACT, cette réforme est « *une adaptation conçue de façon simple qui ne posera guère de problème et sera bien accueillie par les milieux vietnamiens* »[591]. Cette tâche est confiée au professeur d'histoire Pierre Brocheux, au professeur de géographie Roger Legay et au coopérant Jean-Claude Pomonti. Brocheux raconte ainsi :

> En 1966, le Conseiller culturel m'a convoqué et un autre collègue en disant « il faut absolument qu'on vietnamise le programme d'enseignement de l'histoire et la géographie, ce n'est pas normal qu'on enseigne la France et le monde comme avant ». […] Le Conseiller culturel nous a demandé de rédiger des fiches pédagogiques à l'intention des collègues Français pour qu'ils puissent donner des cours. Nous étions trois ou quatre chargés de rédiger des fiches pédagogiques qui furent ronéotypées et distribuées à tous les enseignants français d'histoire et géographie.[592]

Mais Brocheux et ses deux collègues se heurtent à l'hostilité du corps enseignant :

> Le Conseiller a fait une grande réunion rassemblant tous les professeurs d'histoire et de géographie de tous les lycées français. Ce jour-là, j'étais furieux, j'étais hors de moi. Ils

[587] DƯƠNG HỒNG DỰC, Taberd-JJR, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, juin 2010.

[588] L'anecdote qui suit a été rapportée par Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 339‑340.

[589] DƯƠNG HỒNG DỰC, Taberd-JJR, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[590] Marie-Paule HA, Ste-Thérèse-CO, 1969. Témoignage recueilli par questionnaire, 2013.

[591] Jean SIRINELLI, *Rapport de mission*, MAE, DGACT, 9 mai 1966, CADC, Série Direction générale des Relations culturelles, scientifique et technique, sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Carton 75.

[592] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> disaient « *C'est pas possible, qu'est ce qu'on connait de l'histoire du Viet Nam, c'est pas pareil, il y a tellement d'affrontements, des contradictions…* »[593]

Pomonti se souvient lui-aussi :

> J'ai rarement vu des enseignants si réticents : non seulement, ils n'y entendaient pas grand chose mais, en outre, certains se demandaient comment raconter l'histoire coloniale française aux bambins d'ex-colonisés. D'autres, nombreux, avaient surtout peur que leurs élèves se moquent de leurs défauts – énormes – de prononciation du vietnamien (à tort, car les élèves étaient d'autant plus disciplinés qu'une place dans une école française valait de l'or). Robin n'a pas cédé.[594]

Pierre Brocheux conclut :

> Mais le problème était que finalement personne n'a enseigné cela, sauf moi et le collègue géographe et peut-être quelques d'autres professeurs que je ne connais pas. La plupart de professeurs continuent leur habitude de donner des cours des manuels Hachette. S'ils ne l'ont pas fait c'est en majorité par paresse parce qu'ils préféraient faire leur cours en se basant sur les manuels des programmes de France. Certains (dont j'ai un souvenir précis en mémoire) ne s'étaient pas débarrassés de leurs préjugés disons... « colonialistes ».[595]

Dix ans plus tard, les remarques désabusées de Dannaud sur l'inertie du corps pédagogique sont encore d'actualité… La volonté réformiste des responsables du Service culturel continue en dépit de ces difficultés. En 1970-1971, le Service culturel, via son Bureau Pédagogique, assure une formation à l'« *introduction de l'histoire et de la géographie locale dans les programmes* », des cours de formation pédagogiques pour les instituteurs ainsi que des formations de « *rénovation pédagogique* » ou de « *recyclage* » pour l'enseignement du français et des mathématiques modernes[596]. Qu'en est-il réellement ? Dans sa chronique consacrée au Lycée de Đà Nẵng en 1969-1970, l'ancien coopérant et journaliste Joël Luguern rapporte comment le conseiller pédagogique tente d'appliquer la « méthode des structures » au cours de français avec un enthousiasme très limité car « *les structures, pour lui, c'était le brouillard* »[597].

De toute façon, l'accès au primaire français puis au secondaire devenant progressivement interdits aux Vietnamiens dans les années 1970, la question de la « vietnamisation » de l'enseignement français n'était plus censée se poser à terme.

---

[593] *Ibid.*

[594] Propos recueillis en avril 2002 par Pierre Journoud et cités dans Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 339.

[595] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[596] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1970-1971*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1971, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[597] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang: chronique de la coopération*, Karthala, 1980, p. 98.

Des écoles pour l'élite

La population scolaire des écoles françaises évolue significativement après la fin de la Guerre d'Indochine. Les Vietnamiens sont largement majoritaires suite au départ des Français métropolitains : les lycées français sont maintenant prioritairement destinés à un public vietnamien, souvent non francophone au départ. En créant les classes spéciales, Dannaud démocratise quelque peu l'enseignement français et envoie aux Vietnamiens un signal fort, celui de la volonté française de vietnamiser cet enseignement. Par ailleurs, l'enseignement public français est gratuit pour tous, même si cette gratuité est limitée par la nécessité de payer l'internat et les frais quotidiens. Dannaud est fier de cette « *sorte de Service Public que la Mission culturelle française exerce en assurant gratuitement l'éducation de milliers de jeunes Vietnamiens* »[598]. Mais, dans le même temps, l'objectif final reste celui évoqué par Charton lors de la restructuration de l'enseignement français en Indochine et que réitèrent par la suite les officiels français au Vietnam, clairement résumé par l'ambassadeur Lalouette en 1963 :

> [Nos lycées] forment, à l'heure actuelle, les enfants de l'élite vietnamienne, et par conséquent l'élite de demain. Cette constatation, à elle seule, devrait suffire pour nous obliger à développer notre action en ce domaine, car nos lycées nous assurent au Viêt-Nam une position politique (donc économique), fondamentale. Le gouvernement actuel est formé d'anciens de nos établissements. Il en sera nécessairement ainsi à l'avenir. [599]

Il faut désormais conquérir les élites vietnamiennes, et elles seules. Les Français ne mentionnent plus jamais l'éducation populaire. Alors que le million d'élèves scolarisés par la DGIP était une des grandes fiertés des autorités coloniales, les efforts des autorités vietnamiennes pour alphabétiser leurs populations se font sans l'aide de la France mais avec celle des États-Unis. La phrase de Dannaud concernant l'enseignement destiné aux minorités ethniques, symbole d'une « *politique généreuse mais révolue* » s'applique à tout enseignement qui ne cible pas délibérément les élites. Peut-être faut-il y voir aussi les consignes de « rendement » données par le MAE dans le Plan d'Expansion culturel.

C'est avec quelques scrupules assez vite balayés que les autorités françaises s'efforcent d'éliminer les derniers restes de l'éducation populaire coloniale, qualifiés par Dannaud de « *poids du passé, le plus lourd, presque écrasant* »[600]. Au milieu des années 1950, la poussée démographique qui inquiète la plus la Mission culturelle est celle des enfants eurasiens français conçus pendant la Guerre d'Indochine, « *dont les pères sont ordinairement des militaires morts ou disparus, ou bien rentrés en France en abandonnant leur famille dans le plus grand dénuement* »[601]. Ces enfants entrent maintenant en primaire par centaines[602]. La

[598] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 10.

[599] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC), op. cit.*, p. 3.

[600] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 9.

[601] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 38.

question est politique : la Mission culturelle s'alarme de voir des élèves français prendre de droit la place d'élèves vietnamiens, dont les parents sont devenus la catégorie sociale à satisfaire :

> D'une part, nombre de places restreint, de l'autre afflux de demandes dont les unes devaient être satisfaites par priorité (celles émanant des Français) ne laissant à celles venues des Vietnamiens qu'une part toujours insuffisante. […] Or, si la Mission culturelle Française au Viêt-Nam, Mission culturelle à l'étranger, veut jouer pleinement son rôle que le Viêt-Nam notamment attend d'elle, elle devrait essentiellement travailler pour les enfants autochtones. Mais son action, dans ce sens, est limitée par l'obligation - sinon juridique, au moins morale - où elle est d'accueillir les enfants eurasiens.[603]

Étonnant retournement de l'histoire : rappelons qu'en 1924, le Gouverneur Général Merlin faisait interdire les petites classes d'Albert-Sarraut aux élèves indigènes, car cette mesure était « *agréable aux familles européennes, qui nous confient leurs enfants en nombre de plus en plus grand* »…[604]

Même si Dannaud parle charitablement « *des besoins angoissants de l'enfance eurasienne, legs sacré d'un passé révolu* »[605], ni lui ni son successeur Auguste Rivoalen ne considèrent ces enfants autrement que comme des inutiles dont il faut se débarrasser. Dannaud les décrit comme des « *retardés* » [606], des « *inadaptés qui vivent dans un milieu très modeste* » et qui « *posent problème sur le plan pédagogique* » et dont il regrette qu'ils « *encombrent de plus en plus nos classes primaires* »[607]. Rivoalen rappelle que « *la qualité médiocre de cette catégorie d'élèves a déjà été soulignée par tous les Chefs d'établissement* »[608]. Dannaud leur oppose « *pour mémoire* » les élèves vietnamiens naturalisés et les étrangers dont la « *présence ne présente pas de difficulté* »[609].

En 1957, Rivoalen insiste auprès de sa hiérarchie pour que soit résolue la « *situation de crise* » causée par le redoublement des Eurasiens associé à l'afflux de demandes

---

[602] Il ne s'agit pas ici des enfants eurasiens de familles bourgeoises, fils de planteurs, de fonctionnaires ou de banquiers, totalement francophones et qui sont eux scolarisés normalement comme les autres enfants français.

[603] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.,* p. 38.

[604] OUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1926. Deuxième partie, op. cit.,* p. 464.

OUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1926. Deuxième partie..., op. cit.,* p. 464.

[605] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.,* p. 11.

[606] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.,* p. 8.

[607] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, op. cit.,* p. 7.

[608] Auguste RIVOALEN, *Problème des admissions dans les établissements scolaires français au Vietnam. N° 352/ECF/AR, op. cit.,* p. 2.

[609] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.,* p. 39.

vietnamiennes. A la rentrée 1957, seules 21% des demandes d'inscription vietnamiennes en classe de 12e à Saïgon peuvent être satisfaites (contre 29% en 1956), en dépit de la création de 3 nouvelles classes : 800 Vietnamiens sont rejetés pour faire place à des Eurasiens. Une dominante eurasienne aurait des « *conséquences graves* », car elle fournirait aux autorités vietnamiennes un prétexte à leurs revendications domaniales, ferait baisser la réputation des écoles françaises, et en éliminant les élèves vietnamiens, conduirait à une « *diminution de notre influence sur les élites locales* »[610]. L'ambassadeur Payard propose d'instaurer des quotas d'admissions si le MAE refusait d'octroyer les crédits nécessaires à l'ouverture de nouvelles classes :

> Le problème semble ne pouvoir trouver sa solution que dans l'établissement de pourcentages entre Français, d'origine eurasienne ou non, et Vietnamiens. En tout état de cause, ceux-ci, en raison du caractère particulier de nos établissements, devraient bénéficier d'un large contingent.[611]

Il souligne qu'il est inimaginable de renoncer à accueillir les Vietnamiens, car « *toute position abandonnée par nous dans l'ordre intellectuel est pratiquement irrécupérable* »[612]. En 1958, Rebeyrol et Neumann estiment à 2700 le nombre d'Eurasiens nés entre 1951 et 1956 et prévoient des incidents jusqu'en 1962, même s'ils pensent qu'une partie de ces enfants « *restera dans les campagnes vietnamiennes et renoncera à toute scolarisatio*n ». Finalement, la solution trouvée consiste à supprimer les classes de 12e, ce qui bloque l'entrée de ces élèves dans le système tout en libérant des moyens. Au même moment, la fermeture – sans mesure de relogement – du Camp Lyautey, un précaire camp de réfugiés dont l'école scolarise 360 enfants eurasiens, choque les enseignants qui, « *touchés dans leur conscience professionnelle comme dans leurs sentiments démocratiques* », obtiennent que les enfants soient placés temporairement à l'École Française de Cholon[613]. La solution au « *problème* » des métis est décidément toujours aussi laborieuse à imaginer pendant la décolonisation... Les archives que nous avons pu consulter restent muettes sur le destin de ces enfants eurasiens après 1958. En 1959, le rapport d'activité de la Mission culturelle suggère qu'avec le temps seront « *résorbés les effets de la présence du corps expéditionnaire* »[614]. Le « *problème eurasien* » a-t-il disparu de lui-même, les familles étant dissuadées de mettre leurs enfants à l'école française ? En tout cas, la suppression des classes de 12e et la fermeture de l'école du Camp Lyautey font disparaître de l'enseignement français ses élèves les moins « présentables », invités à retourner à la campagne : le MAE préfère sacrifier ces enfants français plutôt que de compromettre les objectifs politiques de la Mission culturelle.

---

[610] Auguste RIVOALEN, *Problème des admissions dans les établissements scolaires français au Vietnam. N° 352/ECF/AR*, *op. cit.*, p. 3.

[611] Jean PAYART, *Afflux des demandes eurasiennes d'admission, Urgent, N° 2240/AA*, Ambassade de France au Viet-Nam, 7 février 1957, p. 4, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[612] *Ibid.*, p. 3.

[613] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 13‑14.

[614] Cette école regroupe déjà les enfants eurasiens des camps militaires fermés en 1956. *Rapport de fonctionnement du Service culturel de l'Ambassade de France au Viet Nam 1959-1960*, *op. cit.*, p. 24.

L'élimination partielle des élèves eurasiens en 1958 est contemporaine d'une autre décision tendant elle-aussi à restreindre l'accès de l'enseignement français aux seuls enfants issus des classes sociales élevées : l'abandon de la gratuité du secondaire pour les Vietnamiens. Rebeyrol et Neumann commentent ainsi cette mesure et l'effet qu'elle a eu sur les familles :

> L'imposition des taxes scolaires n'ont soulevé aucune espèce de protestation de la part des parents d'élèves, ni diminué les demandes d'inscription, prouve à la fois l'origine sociale élevée de la clientèle scolaire, et l'importance que celle-ci attache à une éducation française. [615]

Notre étude sur le Baccalauréat en 1954-1955[616] tend à montrer que la population scolaire des lycées préparant au baccalauréat français au moment de la Guerre d'Indochine est socialement mélangée. Même si les classes aisées sont surreprésentées, on y trouve aussi des élèves de milieux modestes. Faute de statistiques plus tardives, il est difficile de comparer objectivement cette période à celle qui suit mais, quoiqu'en disent les deux Inspecteurs Généraux cités plus haut, il est probable que la suppression de la gratuité est défavorable aux familles qui ne peuvent supporter le coût financier des études[617]. Au député Jacques Raphaël-Leygues qui critique cette décision, le Ministre Couve de Murville répond en citant le rapport Rebeyrol-Neumann qu'il « *n'en est pas résulté d'inconvénients très graves puis que le nombre d'élèves des établissements du Vietnam n'a pas diminué du tout* ». Raphaël-Leygues remarque alors :

> Les élèves sont aussi nombreux qu'avant mais actuellement ce sont des fils, des petits-fils, des neveux des ministres ou des hauts-fonctionnaires vietnamiens de Saïgon qui, en tous les cas, auraient été francophones.[618]

Raphaël-Leygues réclame aussi l'ouverture de classes de 6e spéciales permettant d'intégrer des élèves issus de milieux ruraux, car « *ce qui est intéressant au premier chef, au Vietnam, c'est d'avoir avec soi l'élite charmante des campagnes* ». Il ne croit pas non plus à l'efficacité « *des bourses ou des dispenses d'inscription aux élèves vietnamiens suffisamment méritants* » que propose le Ministre, l'attribution de ces bourses étant selon lui minée par la corruption.

Il semble donc qu'à partir de la fin des années 1950 les lycées français soient devenus presque exclusivement des établissements destinés aux élites, accueillant les enfants des familles aisées ou ceux de hauts-fonctionnaires vietnamiens. Comme nous l'avons vu à de nombreuses reprises, cette situation est considérée comme hautement désirable et satisfaisante par les fonctionnaires et les diplomates, qui font part à longueur de rapports de l'importance fondamentale pour la France en Asie que représente la présence des élites vietnamiennes dans

---

[615] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle, op. cit.*, p. 10.

[616] NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, « Le baccalauréat français au Vietnam, Cambodge et Laos dans les années 1954 et 1955 : Études démographique, docimologique et linguistique », *op. cit.*

[617] Philippe Bréant se souvient par exemple d'une famille ayant protesté et ayant retiré son enfant de Jean-Jacques-Rousseau. Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[618] *Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères, op. cit.*, p. 6.

les écoles françaises. En 1966, un des responsables de la DGCAT, Jean Sirinelli, revient rassuré de Saïgon :

> J'ai pu rencontrer un certain nombre de hauts fonctionnaires, tous de formation française, qui exercent également des responsabilités dans l'Association des Parents d'Elèves. […] Tous m'ont fait part de leur souhait de nous voir continuer et accroitre notre œuvre[619].

Pourtant, à ce moment même, c'est bien contre l'élitisme du système scolaire français, cette « *école d'une minorité de riches* » dénoncée par certains intellectuels sud-vietnamiens[620], que manifestent des milliers d'étudiants vietnamiens, et c'est cette accusation qui fournira aux dirigeants du pays un des prétextes pour démanteler l'enseignement français. Cet élitisme sera aussi contesté par les coopérants français issus de la mouvance de mai 1968.

Une influence relative

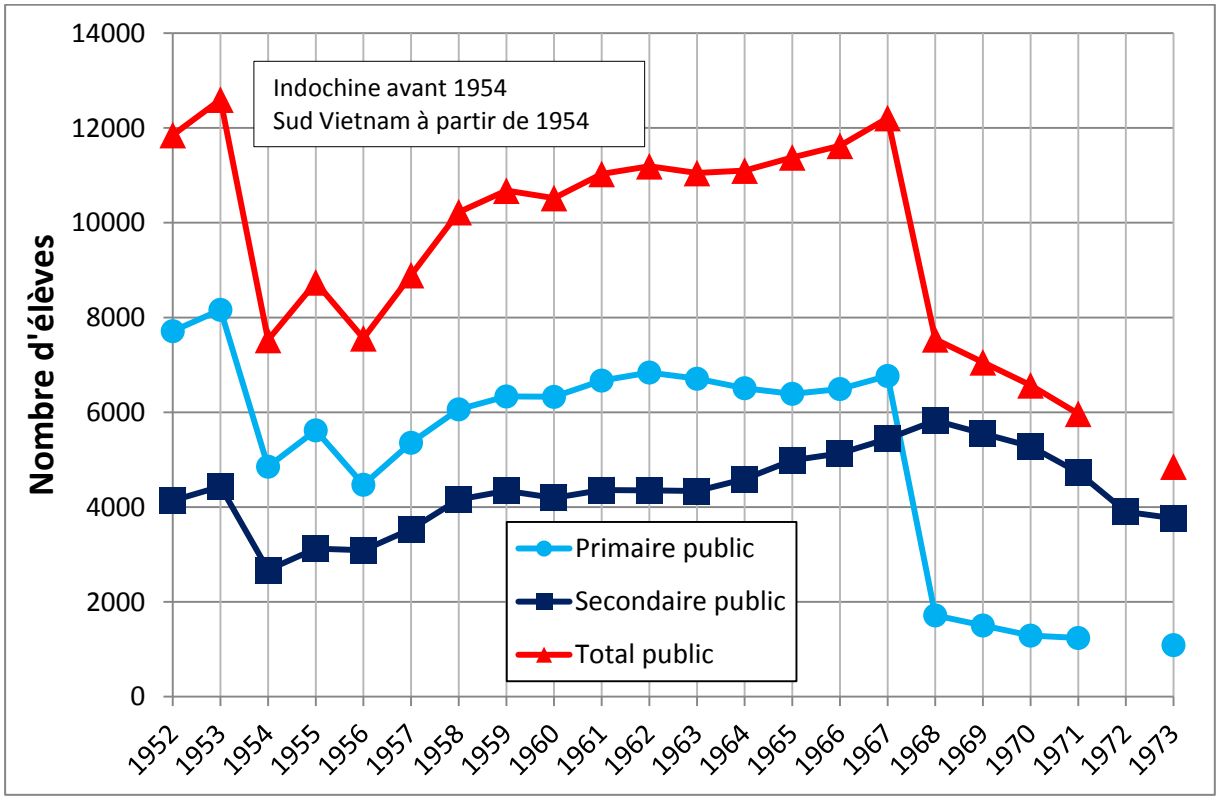
De 1946 à 1975, de 5000 à 10000 familles sont concernées annuellement par l'enseignement public français au Vietnam[621]. Les effectifs du privé étant de 2 à 3 fois supérieurs, on peut considérer que ce sont au total de 10000 à 30000 familles qui font suivre à leurs enfants un cursus français chaque année. Le graphique suivant présente l'évolution de 1952 à 1973 des effectifs de l'enseignement public français en Indochine (1952-1953) puis au Sud-Vietnam (à partir de 1954).

[619] Jean SIRINELLI, *Rapport de mission*, *op. cit.*, p. 3.

[620] NGUYỄN VĂN TRUNG, « Trường Tây, trường ta [Ecole française, école vietnamienne] », *op. cit.*, p. 33‑35.

[621] Estimations obtenues à partir des rapports d'activités de la Mission culturelle avant 1971 et notes du MAE ensuite.

Figure 20. Effectifs des établissements publics français de 1952 à 1973



Il est plus difficile d'estimer le nombre de Vietnamiens à être passé par les écoles françaises après 1945, du fait des nombreux bouleversements de l'enseignement français intervenus pendant et juste après la Guerre d'Indochine et faute de connaître le détail des entrées et des sorties du système scolaire, et il faut se contenter ici d'ordres de grandeur. Si on estime à 30.000 en moyenne le nombre d'élèves présents chaque année dans le système scolaire français public ou privé, et si l'on suppose que chaque enfant reste environ 10 ans dans le système, la taille d'une cohorte (enfants nés la même année et entrant dans le système pour la première fois) serait d'environ 3000[622], ce qui donne, sur 30 ans, environ 100.000 élèves ayant suivi tout ou partie d'un cursus français, public ou privé. Les chiffres du secondaire public étant connus avec plus de précision, on peut estimer à 20.000 le nombre d'élèves ayant débuté une scolarité secondaire dans un établissement public français au Vietnam entre 1948 et 1975[623]. Une autre approche consiste à comptabiliser les résultats du Baccalauréat de seconde partie[624], soit 13.000 bacheliers entre 1948 et 1975, environ 450 par

[622] L'effectif global d'une année correspond environ à 10 cohortes. On fait ici l'hypothèse que les élèves qui sortent du public français vont dans le privé français.

[623] Estimation basée sur effectifs connus (1950 et période 1952-1957) ou calculée à partir des nombres d'élèves du secondaire français, en considérant que 20% (avant 1952) ou 17% (à partir de 1958) des élèves du secondaire sont en 6e. Ces ratios sont eux-mêmes calculés à partir des effectifs connus.

[624] Les statistiques du Baccalauréat de 1ère partie ne sont plus disponibles après 1965, cet examen ayant été supprimé.

an. Parmi ceux-ci, environ 6000 sont issus des établissements de la Mission culturelle, soit un peu plus de 200 par an[625].

Il faut mettre en perspective l'influence réelle du dispositif français d'enseignement. Même avant 1954, le nombre d'élèves scolarisés dans les écoles françaises publiques représente un faible pourcentage des effectifs de l'enseignement national qui commence alors son ascension démographique : dans l'ensemble du Vietnam, la France scolarise 1 élève sur 15 dans le secondaire, et un peu plus d'1 élève sur 100 dans le primaire. Après Điện Biên Phủ, ces ratios ne cessent de chuter, l'augmentation des effectifs français ne compensant pas la croissance des effectifs de l'enseignement national. A partir des années 1960, les effectifs des écoles françaises croissent d'environ 30%, mais restent toujours limités par la taille des locaux et la faiblesse des moyens, alors que la population scolaire nationale croît d'environ 200.000 élèves par an pour atteindre 4.1 millions d'élèves en 1973 au Sud-Vietnam[626].

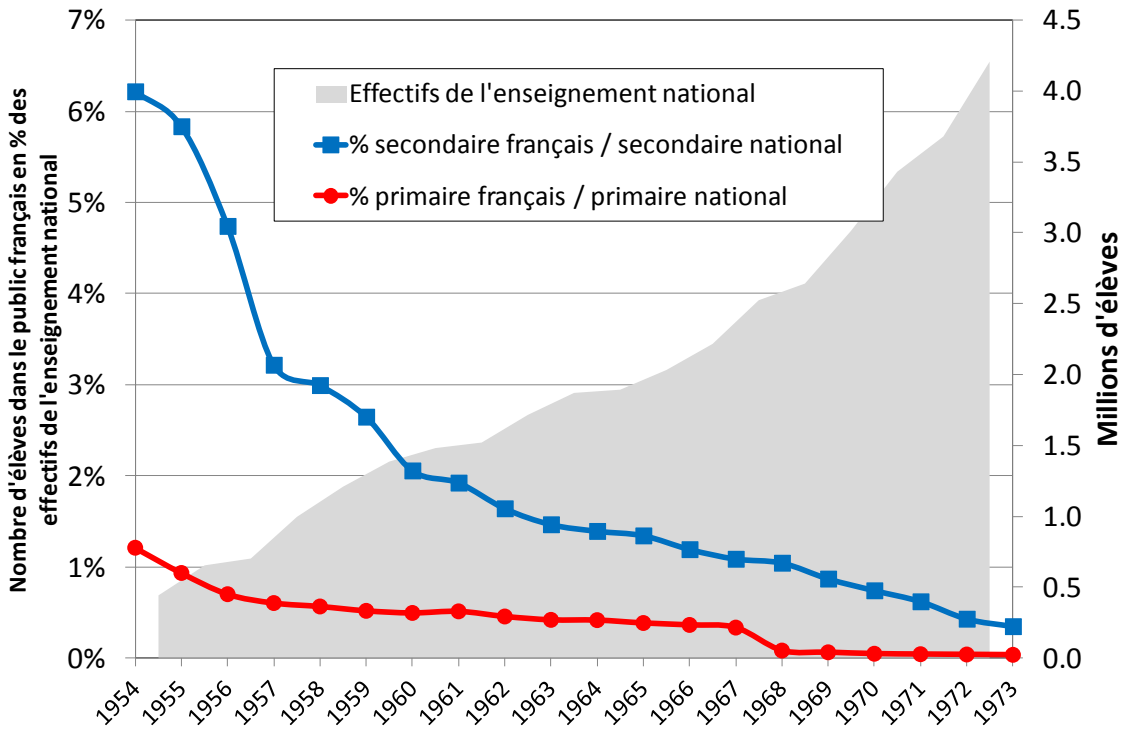
A partir de 1968, le secondaire public français ne représente plus qu'un lycéen sur 100, et le primaire français moins d'un élève sur 1000. Ces chiffres sont un peu meilleurs si l'on prend en compte les élèves des écoles privées de programme français : au moins le double pour le secondaire dans les années 1970, grâce aux effectifs grandissants du Collège Fraternité, peut-être trois fois plus pour le primaire grâce aux écoles religieuses. Mais, même en tenant compte du privé, l'enseignement français au Vietnam pèse d'un poids largement symbolique dès la fin des années 1950. Les « classes pilotes » elles-mêmes ne concernent qu'environ 8000 familles en 1973[627].

[625] Le chiffre de 13.000 vient du cumul des nombres d'admis fournis dans les Bulletins et Rapports de la Mission culturelle. L'estimation de 6000 admis issus des établissements publics repose sur une hypothèse de 7% (avant 1952) et 10% (à partir de 1958) d'élèves du secondaire arrivant en Terminale avec un taux de réussite de 60% (moyenne des taux connus pour les élèves des établissements de la Mission culturelle). Les chiffres de 13.000 et 6000 sont relativement concordants bien que provenant de méthodes de calculs différentes. Notamment, on retrouve une proportion de bacheliers issus des établissements culturels d'environ 50%, qui recoupe les quelques chiffres dont on dispose (de 41 à 61%).

[626] REPUBLIC OF VIETNAM, *Basic data on the Republic of Vietnam's social conditions*, Saigon, 1975, p. 34.

[627] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 8.

Figure 21. Effectifs des écoles françaises publiques et des écoles vietnamiennes de 1954 à 1973[628]



Les écoles vietnamiennes incluent les écoles publiques et les écoles privées.

3.5. Les enseignants

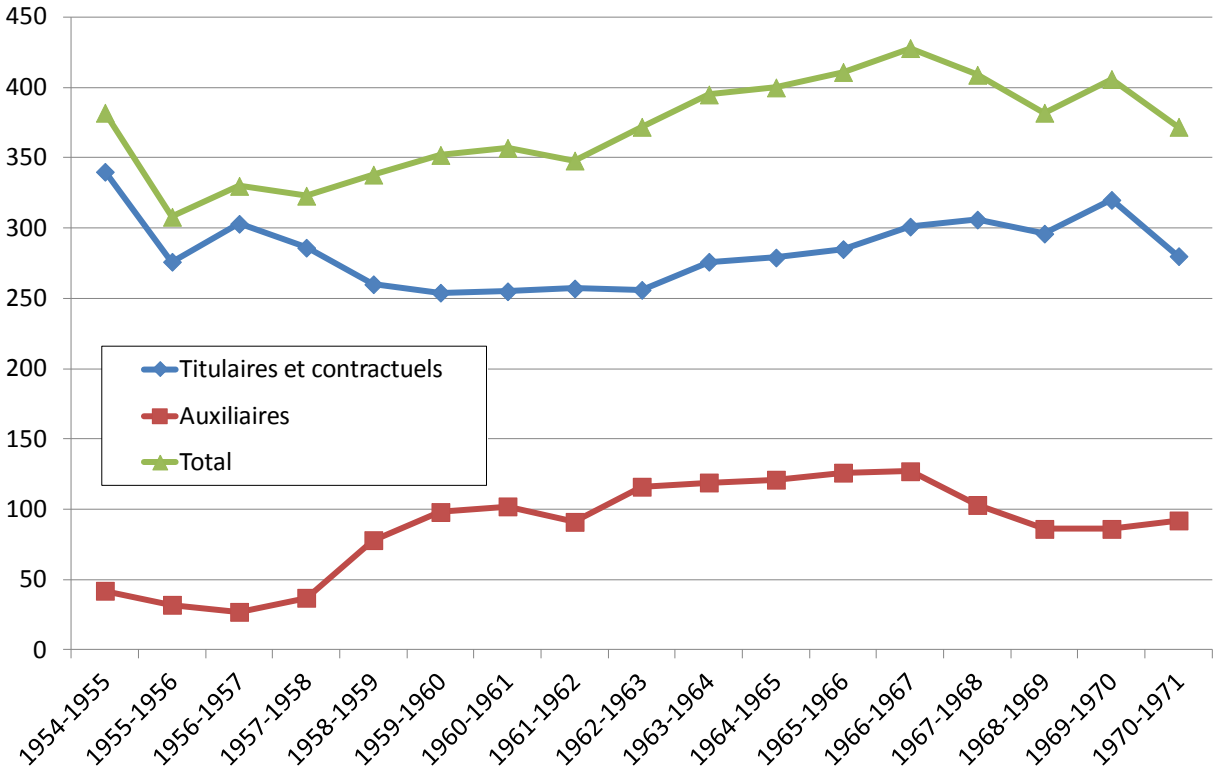
Recrutement et qualité

Durant les deux décennies d'existence du Sud-Vietnam, la Mission culturelle emploie de 350 à 450 enseignants, nombre variable selon les années et les circonstances politiques mais finalement remarquablement constant, sauf dans les dernières années où la suppression du primaire rend la présence d'instituteurs français superflue. Ces personnels sont répartis en quatre catégories : les fonctionnaires français (cadres métropolitains ou cadres locaux), les contractuels européens, les fonctionnaires vietnamiens détachés de leur administration (assimilés à des contractuels), et les auxiliaires asiatiques. Les deux premières catégories sont rémunérées en francs et les deux autres en piastres. Les auxiliaires sont payés à des taux inférieurs à ceux de leurs homologues européens[629].

[628] Source pour les effectifs des écoles françaises : Rapports d'activités de la Mission culturelle avant 1971 et notes du MAE ensuite ; pour les effectifs nationaux, USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume II*, *op. cit.*, p. 177.

[629] Michel FOURRÉ-CORMERAY, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 38.

Figure 22. Effectifs des enseignants de primaire et secondaire de 1954 à 1971[630]



La fin de l'année scolaire 1954-1955 voit l'exode d'une importante partie du personnel enseignant. Au Sud-Vietnam, ce ne sont pas moins de 103 professeurs et instituteurs qui sont réintégrés dans leur administration d'origine, partent en congé administratif, sont placés en expectative de retraite, arrivent en fin de contrat ou demandent leur mutation. Par ailleurs, le départ du Corps Expéditionnaire prive la Mission des épouses de militaires, qui occupaient souvent des postes d'enseignement. En mars 1955, la Mission doit recruter près de 200 agents, dont 80 pour le seul enseignement secondaire. L'éclaircie de la situation politique est favorable au recrutement : la Mission reçoit 320 candidatures en septembre et constate avec satisfaction qu'une dizaine de partants se sont ravisés et décident de continuer à servir au Vietnam[631].

Un an plus tard, lorsqu'il quitte son poste, Dannaud est relativement satisfait de la situation, et notamment du fait que le nombre de fonctionnaires progresse aux dépens des contractuels, entraînant une hausse globale des qualifications. Par contre, il s'inquiète de la pénurie d'agrégés :

> Tous nos lycées du Vietnam réunis comprennent moins de professeurs agrégés que n'en comprenait avant guerre le seul lycée Albert-Sarraut ; ils ne comptaient pas l'an dernier [en 1955] un seul agrégé ou certifié de Sciences […]. Cette pénurie est d'autant plus aigue et

[630] Sources : Rapports d'activités de la Mission culturelle ; Lalouette, 1963

[631] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 17.

> plus grave que le Chef de la Mission culturelle est obligé de « partager » ses rares agrégés avec l'enseignement secondaire vietnamien (s'il ne veut pas voir disparaître la section française qui subsiste dans les Lycées de l'Enseignement National), avec la Faculté des Lettres […], avec la Faculté des Sciences […], pour ne pas parler de l'École Supérieure de Pédagogie. […] Il semble difficile d'admettre qu'aucun recrutement n'ait pu être assuré pour l'Indochine, ni en 1955, ni en 1956 par la voie des Concours d'Agrégation et de CAPES. [632]

Pour Dannaud, il y a là un danger potentiel : faute de « *fournir à notre enseignement secondaire une armature minima de professeurs hautement qualifiés* » et de « *tenir solidement les venues de l'Enseignement Supérieur Scientifique Vietnamien* », la France « *verra s'amenuiser son influence culturelle* ».

La question du recrutement, et surtout de la qualité de celui-ci, sera récurrente au cours des deux décennies suivantes. Après le sursaut initial de 1955, il devient à nouveau difficile de trouver des enseignants volontaires. Début 1959, la DGACT fait paraître dans le *Monde* et dans le *Figaro* des publicités à destination des potentiels candidats, mettant en avant les avantages financiers et professionnels d'une expatriation au Vietnam[633]. La stabilité des postes est problématique : courant 1960, les élèves de 4e de Jean-Jacques-Rousseau voient se succéder 4 professeurs de mathématiques ![634] A la rentrée 1961, sur 26 postes à pourvoir dans l'enseignement secondaire, seuls 14 ont fait l'objet d'un recrutement, et la moitié des enseignants embauchés n'ont pas rejoint leur poste à la rentrée, apparemment faute de temps. Quinze jours après la rentrée, il manque toujours un proviseur à Jean-Jacques-Rousseau et un inspecteur du primaire. Les établissements ont recours aux palliatifs habituels : regroupement de cours, attribution d'heures supplémentaires et recrutement d'auxiliaires locaux. Les responsables de la Mission culturelle doivent se rendre à l'évidence que le Vietnam « *n'a plus le même attrait pour les candidats* », qui préfèrent par exemple un détachement en Afrique[635].

Cette pénurie associée aux contraintes budgétaires imposées en 1958-1959 pousse la Mission culturelle à recourir de plus en plus à du personnel contractuel ou auxiliaire recruté sur place : la proportion de ce personnel double entre 1957 et 1958, passant de 15 à 30% dans le primaire et de 8 à 17% dans le secondaire. L'évolution est particulièrement dramatique dans le secondaire, qui compte 87% de titulaires en 1954-1955 et moins de 50% en 1962-1963[636].

---

[632] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 25.

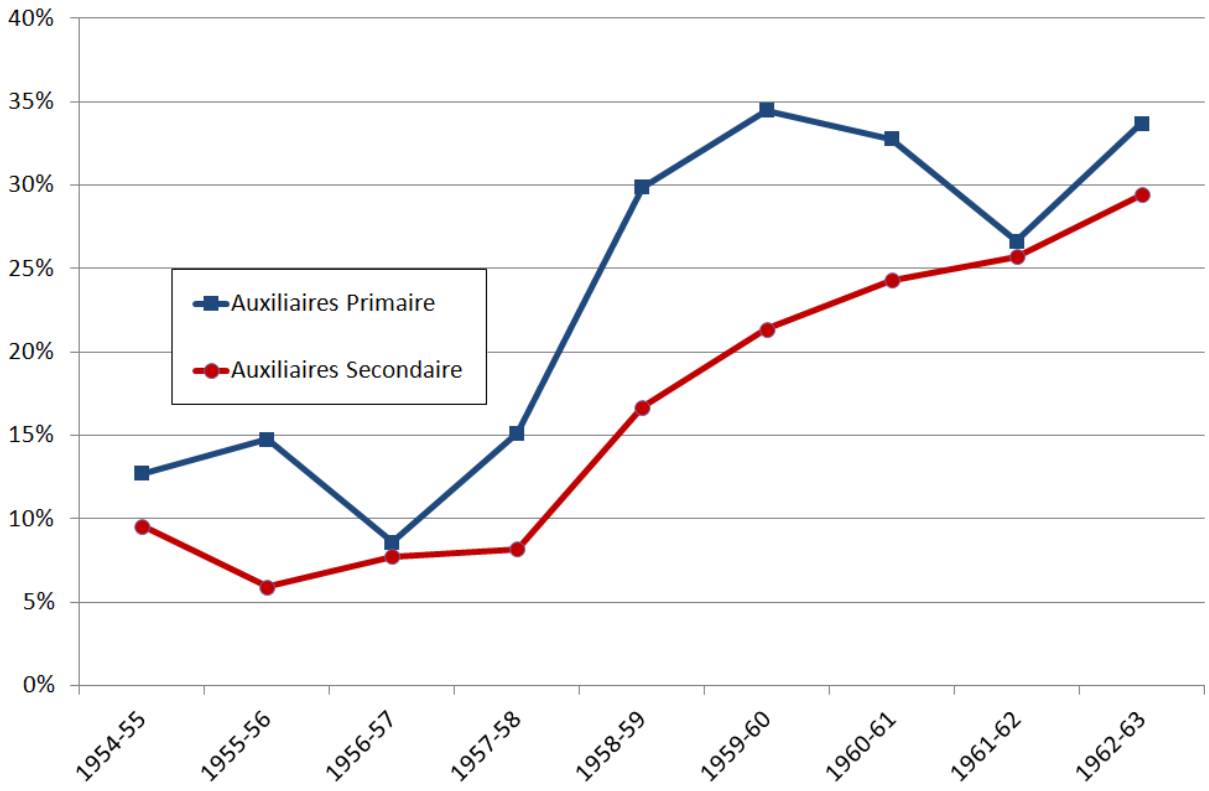
[633] « Les empiastrés », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, no 9, Juin 1959, p. 17, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[634] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Hommage à un ami d'enfance », *Good Morning*, no 129, 1 Janvier 2012.

[635] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961, op. cit.*, p. 7.

[636] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC), op. cit.*, p. 4.

Figure 23. Pourcentages d'enseignants auxiliaires en primaire et secondaire de 1954 à 1962[637]



A la question du recrutement s'ajoutent des problèmes de communication entre Saïgon et la Métropole, voir au sein de la Mission culturelle. Pour éviter qu'ils ne soient « *cruellement déçus* », la FEN alerte ses adhérents sur l'improvisation qui règne dans les recrutements et les affectations :

> Tel agrégé qui se croyait recruté pour la faculté peut se retrouver devant 45 élèves de sixième ; une affectation à Saïgon peut se transformer à la descente d'avion en une mutation à Tourane ou à Da Lat « dans l'intérêt du service ». Quelques licenciés attendent toujours leur titularisation et personne ne songe à leur faire subir les épreuves pratiques du CAPES, les promotions s'éternisent dans les bureaux. [638]

A la veille de la rentrée 1962, la Mission est « *tenue dans l'ignorance complète de la liste des candidats agréés par le Département* ». Quand cette liste lui parvient finalement, elle n'indique pas les dates d'arrivée des intéressés et plusieurs classes restent sans professeurs 4 mois après la rentrée[639].

Ces difficultés ont pour conséquence la baisse de la qualité du service. En 1963, Lalouette attire l'attention de sa tutelle sur le manque d'enseignants qualifiés :

---

[637] Source : Lalouette, 1963

[638] « Remarques sur l'enseignement du français », *op. cit.*, p. 17.

[639] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1961-1962*, Ambassade de France au Vietnam, Service culturel, 1962, p. 11, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

> Le nombre d'enseignants qualifiés est donc de plus en plus réduit : d'où les plaintes fréquentes des parents, concernant la valeur de notre enseignement. Il est évident que dans l'enseignement primaire la situation est très grave : les parents ne versent pas des droits de scolarité pour que leurs enfants apprennent le Français avec des Vietnamiens, ayant un accent déplorable, comme c'est souvent le cas. […] Dans l'enseignement secondaire le manque de qualification est très grave. Nos établissements n'ont presque pas de professeurs agrégés[640].

Dans leurs rapports, les responsables du Service culturel constatent avec une inquiétude grandissante cette dégradation de l'enseignement.

> Ce qui change, c'est le nombre de plus en plus important d'auxiliaires recrutés sur place sans véritable formation pédagogique. Les disciplines scientifiques ont, cette année encore, subi le contre-coup du manque de personnel qualifié […]. Les professeurs de l'Enseignement Secondaire sont livrés assez souvent à eux-mêmes, sans qu'on puisse les aider ni les préparer sérieusement à leurs fonctions, et leur rendement professionnel reste assez faible.[641]

Cette situation ne fait qu'empirer avec l'accélération du conflit. La dégradation des conditions matérielles due à la guerre et le non-alignement des traitements (par rapport au coût de la vie et aux questions de sécurité) entraînent un départ massif et définitif d'enseignants qualifiés. Une grande partie des enseignants arrivés en 1960 quittent leurs postes au bout des 3 ans règlementaires[642]. Pour Lalouette, ils y sont encouragés par la politique de congé bisannuel : ceux qui partent en 1963 devront, s'ils reviennent, passer deux ans complets au Vietnam avant de pouvoir revenir en France. Les agrégés et les professeurs de sciences, notamment, préfèrent rester en métropole ou trouver un poste dans un autres pays, où « *ils savent en effet qu'ils seront fort bien accueillis dans des postes plus privilégiés* »[643]. Plus de 100 enseignants sur le total de 400 s'en vont au terme de l'année scolaire 1963, imitant en cela les agents diplomatiques et consulaires[644]. C'est le cas de Léon Pouvatchy : issu d'une famille pondichérienne installée à Hanoï depuis 1921, ce professeur de mathématiques du Lycée Albert-Sarraut attaché à sa ville natale a déjà dû partir en 1954 vers le Sud où il est affecté à Jean-Jacques-Rousseau. En 1963, il se résout à quitter Saïgon pour Phnom Penh « *de peur de traumatiser mes enfants à cause de la guerre qui se déroule parfois en pleine ville* »[645]. Ce départ des enseignants français affecte peut-être aussi le secteur de l'enseignement privé français : le Rapport d'activité de la Mission culturelle de 1965 note ainsi un recul très net des inscriptions au Baccalauréat français de 2e partie, qui passent de 1702 en 1961 à 1022 en 1965, une chute que la Mission culturelle attribue à la disparition,

---

[640] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC), op. cit.*, p. 6.

[641] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965, op. cit.*, p. 5.

[642] *Situation des enseignants face à la hausse du coût de la vie*, Consulat général de France, 6 décembre 1962, p. 2, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[643] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 13‑14.

[644] *Situation des enseignants face à la hausse du coût de la vie, op. cit.*, p. 2.

[645] En 1962, le Palais présidentiel est bombardé par des opposants à Diem. Léon Pouvatchy quittera ensuite le Cambodge pour l'Espagne en 1967. Léon POUVATCHY, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

« *faute de professeurs* », des sections françaises dans les écoles privées, désormais incapables de préparer des candidats[646]. L'exode continue les années suivantes : 50 enseignants rentrent en France en 1965, 55 encore en 1966.

> Les conditions de vie au Viet Nam ont évolué de telle façon en 1964 qu'il y a lieu de considérer les postes de ce pays comme malsains et dangereux depuis le début de l'année 1965. Et les agents à Saïgon ont demandé à Paris de modifier le temps de leur séjour à un an pour Da Nang et 18 mois pour Saïgon.[647]

Dans le primaire, le recrutement d'un conseiller pédagogique en 1965 et des mesures de formation semble avoir eu des effets positifs sur les performances des instituteurs auxiliaires. En revanche, le problème persiste dans le secondaire : le Service culturel doit se résoudre à remplacer des professeurs certifiés ou licenciés par des professeurs sans formation pédagogique, ou ne possédant pas les titres suffisants, tels que des Appelés du Service National Actif (ASNA), ou même des instituteurs[648]. Pierre Brocheux se souvient par exemple

> d'un ancien dentiste engagé comme enseignant de Sciences naturelles, d'un ancien ingénieur des Arts et Métiers et d'un ancien polytechnicien comme enseignants de mathématiques.[649]

Le nombre d'auxiliaires baisse à partir de 1967, quand les classes primaires sont progressivement éliminées du système scolaire français. L'offensive du Têt provoque une vague de départ : pas moins de 91 enseignants (dont 5 agrégés) profitent des vacances d'été pour rentrer définitivement en France[650]. Les problèmes de recrutement, de qualification et de prise de fonction du personnel persistent. Les conditions d'arrivée de Roland Egensperger, professeur de philosophie au collège de Nha Trang en 1970-1971, en témoignent. Ce jeune diplômé demande d'abord un poste de coopérant (Volontaire du Service National Actif, VSNA) en Algérie, qui le refuse. Il se voit alors orienté immédiatement vers le Sud-Vietnam, où la Mission culturelle vient de libérer un poste. Egensperger et son épouse partent dans le mois qui suit pour Nha Trang, sans aucune formation ni préparation, alors qu'il s'agit d'un pays en guerre. A son arrivée, il apprend que le poste est en réalité situé dans le delta du Mékong, le titulaire du poste à Nha Trang refusant de quitter le sien. Egensperger étant marié et doté d'une maîtrise de philosophie (ce dont le Service culturel n'était pas informé), il est néanmoins affecté à Nha Trang, plus sécurisé et dont les cours de philosophie sont assurés par le directeur, qui aimerait s'en décharger. « *Néophyte dans l'art d'enseigner* », Egensperger commence ses cours quelques jours plus tard. Il découvre aussi que la majorité des

---

[646] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965, op. cit.*, p. 30. Il ne s'agit cependant que d'une hypothèse : nous avons vu précédemment que le Rapport d'activité de 1964 attribuait ce recul à la plus grande facilité du Baccalauréat vietnamien et à la vietnamisation du supérieur.

[647] Joseph LAMBROSCHINI, *Zone de résidence et durée du séjour au Vietnam*, Consulat Général de France à Saigon, 10 juillet 1965, p. 6, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[648] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967, op. cit.*, p. 1.

[649] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[650] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, op. cit.*, p. 4.

enseignants du secondaire sont comme lui des VSNA[651]. Dans cette dernière période de d'enseignement français au Sud-Vietnam, les professeurs titulaires semblent se faire rares, remplacés par des VSNA ou des instituteurs. Jean Riou choisit ainsi de partir en 1973, après 22 ans passés au Vietnam, inquiet comme tant d'autres d'une situation politique et militaire volatile[652]. Cette même année, au Centre Scolaire Saint-Exupéry de Saïgon, qui reçoit les élèves de 6e et de 5e, tous les enseignants sont instituteurs ou PEGC (professeurs d'enseignement général de collège). Certains d'entre eux ne prennent leurs fonctions qu'en janvier, c'est-à-dire avec 6 mois de retard. Les coopérants militaires arrivent eux-aussi en retard et n'ont – comme Egensperger - suivi aucun stage d'information avant leur arrivée au Vietnam. Le Conseiller culturel Pierre Garreau ne peut que conclure comme ses prédécesseurs depuis au moins 15 ans « *qu'il y a dans toutes les disciplines et à tous les niveaux un très lourd handicap à remonter* »[653].

Conditions de vie

Au sortir de la Guerre d'Indochine, les enseignants français – en tout cas les fonctionnaires détachés - continuent à bénéficier des avantages liés au statut hérité de la période précédente : logement presque gratuit, congé annuel en France payé par l'État, traitements très avantageux par rapport à la métropole et payés en francs, ce qui permet d'en rapatrier une partie. Ces avantages sont moindres que ceux dont bénéficient les fonctionnaires liés à l'Ambassade[654], mais restent appréciables[655]. Ces conditions de vie, dégradées pendant la guerre, s'améliorent à la fin des années 1950 en dépit des réformes et de l'austérité budgétaire imposées par le Quai d'Orsay.

La principale amélioration est celle du logement des enseignants et des personnels de la Mission culturelle. En 1955, la Mission peut en effet récupérer à son profit une partie des bâtiments laissés inoccupés suite au départ des Services civils et du Corps Expéditionnaire français. Dannaud n'obtient cependant pas tout ce qu'il espérait, l'armée ayant transféré un bon nombre de bâtiments directement au Vietnam ou les ayant rendu à leurs propriétaires vietnamiens. En septembre 1956, compte tenu des recrutements, la Mission est en déficit de 136 logements, dont 100 pour des enseignants, et Dannaud craint que « *la pénurie de logement constitue sans doute à long terme la menace d'asphyxie la plus insidieuse et la plus*

[651] Roland EGENSPERGER, « Départ pour Nha Trang, Vietnam du Sud novembre - décembre 1970 », *Good Morning*, n° 122, 2011.

[652] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[653] Pierre GARREAU et Jacques de FOLIN, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam*, Consulat Général de France à Saigon, 1 février 1973, p. 3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[654] Ceux-ci disposent par exemple de voitures de fonction ou de la jouissance gratuite de villas de repos.

[655] Michel FOURRÉ-CORMERAY, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 43.

sérieuse qui pèse sur l'Enseignement Français »[656]. La situation s'arrange pourtant et l'ambassadeur Payart écrit en 1957 qu'« *un tout petit nombre d'[enseignants], en voie de résorption, est mal logé, un certain nombre est insuffisamment logé* ». Selon lui, même les syndicats enseignants n'émettent de doléances sur ce sujet que « *sur un ton modéré* »[657]. Il y aura encore des problèmes de logement dans les années à venir. En 1963, Lalouette note que l'entretien des immeubles est réduit au strict nécessaire faute de crédits et que l'entretien du mobilier, tout comme la fourniture de matelas et de literie, est laissé à la charge des enseignants. Il cite le proviseur du lycée Yersin :

> Nous sommes obligés d'entasser jusqu'à 4 ou 5 célibataires dans la même villa avec une salle de séjour et une cuisine commune. La vie dans de telles conditions devient fréquemment très difficile et les discussions empoisonnent l'atmosphère de l'établissement.[658]

En 1973, un rapport d'inspection note encore que les enseignants de province (Nha Trang et Da Nang) « *occupent des appartements dont les conditions hygiéniques laissent fort à désirer* »[659].

Il reste que la vie d'un enseignant au Vietnam devient relativement confortable à partir de la fin des années 1950. Le bulletin de la Section Indochine de la FEN, le reconnaît volontiers dans un article de 1959 :

> Le seul avantage que trouvera un jeune enseignant en venant s'établir au Viêtnam c'est tout d'abord d'être correctement logé (ceci n'est pas valable pour le Cambodge et le Laos) et ensuite d'avoir à son service des domestiques dévoués [...]. Ce sont des avantages que nous envieront beaucoup de nos collègues métropolitains, ils sont incontestables. Reconnaissons en toute bonne foi que la majorité des ménages d'enseignants ne se trouve pas dans une situation pécuniaire inextricable.[660]

A cette époque, un instituteur ou professeur en début de carrière peut espérer toucher une fois et demie le salaire correspondant en France tandis qu'un fonctionnaire au premier échelon touche un salaire presque doublé par rapport à la France.

---

[656] Jean-Pierre DANNAUD, *Situation immobilière de la Mission culturelle Française au Vietnam, N°392/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 10.

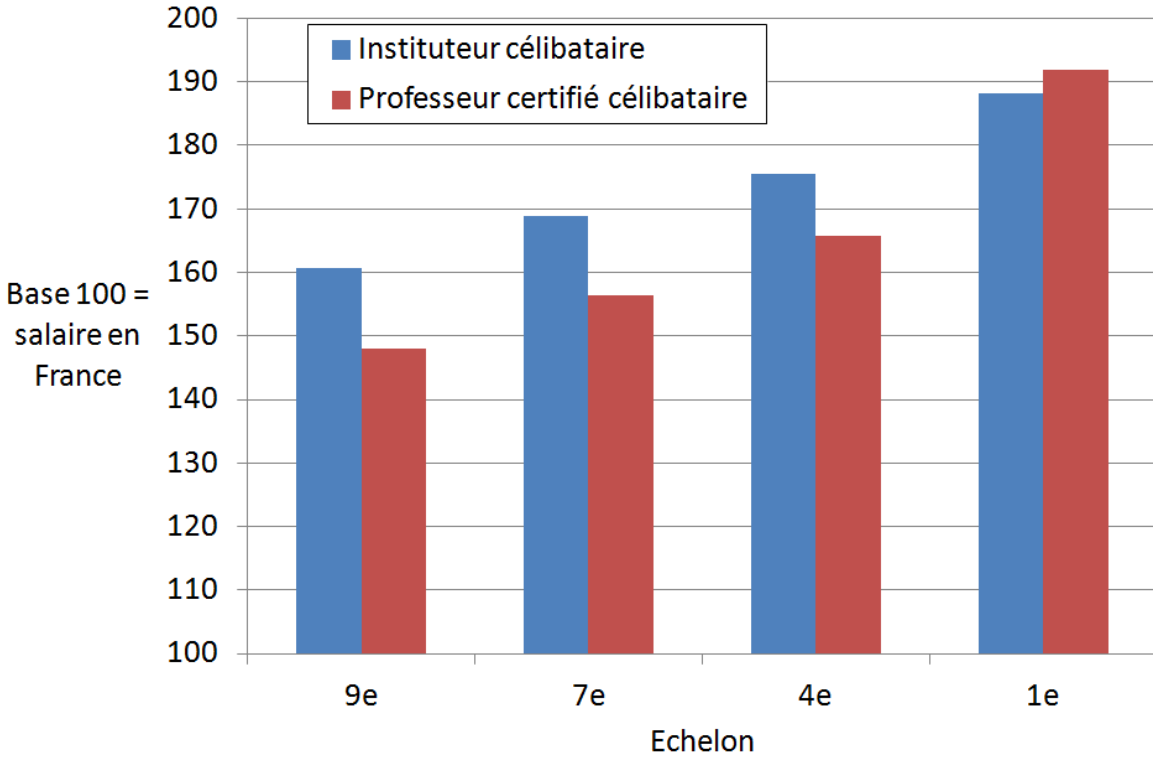
[657] Jean PAYART, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 9.

[658] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC*, *op. cit.*, p. 15.

[659] *Dossier Logement*, FEN, Section du Viêt-Nam, 24 novembre 1973, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[660] « Les empiastrés », *op. cit.*

Figure 24. Salaires des enseignants français au Sud-Vietnam en janvier 1959[661]



Les salaires au Sud-Vietnam et en France sont comparés à échelon identique.

Tableau 18. Traitements en francs d'un professeur certifié célibataire dans 5 pays en février 1959[662]

Echelon et indice	France	Vietnam	Maroc	Tunisie	Gabon
9ème (480)	146.324	216.712	218.879	225.455	351.419
7ème (425)	124.625	194.872	184.011	191.875	300.905
4ème (350)	100.524	166.662	148.311	155.694	243.520
1er (250)	67.325	129.125	111.470	105.850	164.424

Les enseignants touchent une prime de départ ainsi qu'une indemnité de logement variable selon les villes. La prime de départ est généralement consommée à l'arrivée par les frais d'installation (réfrigérateur, climatiseur, cautions diverses)[663]. Les salaires restent payés en francs jusqu'en 1966[664], ce qui a comme avantage principal de permettre aux enseignants de transférer une partie de leur traitement en France. Ils peuvent alors revendre leurs francs

[661] Source : « La situation de nos camarades au Gabon », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 26‑29, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[662] *Ibid.*

[663] « Les empiastrés », *op. cit.*

[664] A partir de cette date, les salaires sont payés en partie en dong. Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

restants contre des piastres[665]. Nombre d'enseignants complémentent aussi leur salaire en donnant des cours particuliers, également payés en piastres. Un autre avantage, et non des moindres selon Jean Riou, est que les enseignants ne payent pas d'impôt sur le revenu en France[666] (ils payent en revanche des impôts au gouvernement vietnamien)[667].

Pour la FEN, il va de soi que les intérêts professionnels et financiers sont la première raison de l'expatriation des enseignants.

> Soyons francs… A part les idéalistes et les globe-trotters impénitents, nul ne s'expatrie à 12.000 km de la métropole, ne renonce à ses attaches familiales et intellectuelles et ne s'expose à hypothéquer sa santé et celle des siens sans rechercher pendant un séjour Outre-mer des compensations professionnelles et pécuniaires.[668]

L'attitude des enseignants est bien sûr variable, comme le rapporte le bulletin de la FEN.

> Il peut exister quelques personnes, qui par esprit d'économie se nourrissent de riz, vivent en ermites, arpentent les avenues sous un soleil implacable et qui organisent de véritables rackets de « petits cours ». Par contre il existe aussi quelques noctambules qui ne sauront jamais se contenter de leur traitement quel qu'il soit.[669]

En 1959, la FEN identifie 60 ménages qui peuvent « *envisager une vie agréable sans être luxueuse* », et 39 personnes qui ne touchent pas le salaire considéré comme le « *minimum décent* ». Le budget minimum envisagé par le syndicat est alors de 23.700 piastres (« *avec climatisation* ») pour « *une famille de 3 personnes vivant selon nos normes européennes* ». Ce budget comprend, outre la nourriture et les frais quotidiens, le salaire de deux domestiques (une bonne à tout faire et une nourrice), les cotisations aux cercles culturels et sportifs (club de tennis, Alliance Française), des frais de réception et de sorties (« *une visite à Angkor est trop tentante pour qu'on n'y succombe pas* ») et de l'argent de poche (2000 piastres, l'équivalent au salaire de la bonne).

Pour la FEN, les traitements sont trop souvent insuffisants pour couvrir le budget minimum d'un expatrié européen, notamment pour de jeunes ménages ou pour des enseignants débutants (instituteurs, mais également professeurs). Le syndicat s'irrite du sobriquet d'« *empiastrés* » dont certains affublent les enseignants affectés au Vietnam[670]. Les traitements au Sud-Vietnam sont certes supérieurs à ceux touchés par les enseignants français en Afrique du Nord mais moindres que les émoluments accordés en Afrique subsaharienne ou Madagascar[671]. La comparaison avec ces derniers fait « *naître un sentiment d'inégalité pour*

---

[665] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 4.

[666] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[667] « Les empiastrés », *op. cit.*

[668] « Remarques sur l'enseignement du français », *op. cit.*, p. 17.

[669] « Les empiastrés », *op. cit.*

[670] *Ibid.*, p. 17.

[671] « La situation de nos camarades au Gabon », *op. cit.*

ne pas dire d'injustice », selon Lalouette[672]. Les avantages supplémentaires dont bénéficie le personnel diplomatique (rémunération supérieure de 20 à 42%, meilleur régime de congés et de voyages…) par rapport au personnel enseignant est une autre source de mécontentement :

> Dans presque tous les pays où les « culturels » sont en fonction, ils se sentent des parents pauvres. La situation matérielle et morale qui leur est faite leur pèse, elle nuit à leur travail. […]. Le professeur doit être considéré comme un collaborateur à part entière et non comme un missionnaire payé au rabais. Son rôle est au moins aussi important, aussi noble, aussi productif pour le pays, aussi indispensable à son rayonnement que celui des autres agents du MAE […]. Il faut que les discriminations tombent et que les « culturels » soient replacés dans le « rang » et dans la « dignité » » [673]

Une révision de 5% est accordée en novembre 1958, insuffisante pour les syndicats qui demandent 25% pour compenser l'inflation, ce qui n'aboutira pas[674].

Il faut noter ici que les contractuels et les auxiliaires, qui forment une part importante et croissante des effectifs enseignants, restent les oubliés du système, et les archives ne les mentionnent pratiquement jamais. En 1959, la FEN évoque, pour dénoncer l'hypocrisie d'une administration qui reproche aux enseignants de donner des cours particuliers, les « *8000 ou 10000 piastres [accordés] généreusement aux auxiliaires locaux* »[675]. En janvier 1972, un rare échange de télégrammes entre le Consulat et le Quai d'Orsay concerne les agents auxiliaires français : alors payés en monnaie locale, un récent changement de taux de chancellerie déprécie considérablement leur pouvoir d'achat et leur capacité de transfert d'argent en France. Selon l'aveu même du Consulat, une centaine d'agents « *qui n'ont pas démérité* » se retrouvent « *dans des situations sociales véritablement dramatiques* »[676]. Sans le soutien des syndicats, et faute de réponse du MAE aux demandes urgentes du Consul, la quasi-totalité des auxiliaires français des lycées se mettent en grève pendant une semaine[677]. Un autre exemple concerne la situation personnelle de Michel Brun, enseignant français détaché par la Mission culturelle comme proviseur du Collège Fraternité jusqu'en 1975 : l'établissement étant privé, il reste statutairement un simple enseignant et ne bénéficie d'aucun des avantages de sa fonction réelle (indemnités, salaire, retraite).[678]

Ces conditions de vie se durcissent au fur et à mesure que la guerre du Vietnam prend de l'ampleur à partir du milieu des années 1960.

---

[672] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 14.

[673] « L'enseignement français à l'étranger », *op. cit.*, p. 7.

[674] « Traitements des enseignants au Vietnam », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, Juillet 1959, p. 4, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[675] « Les empiastrés », *op. cit.*

[676] DESCHAMPS, *Télégramme à l'arrivée NR 34/39*, *op. cit.*

[677] Jacques de FOLIN, *Télégramme à l'arrivée No 65/66 a/s Mouvement revendicatif des auxiliaires de nationalité française des établissements scolaires*, Consulat Général de France à Saigon, 15 janvier 1972, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[678] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

> Les enseignants n'ont pas eu une vie normale d'enseignant. Il faut se cacher sous le lit en se réveillant le matin car un avion passe en rase-motte. La garde-robe dans la penderie d'un enseignant a été déchiquetée par des balles de mitrailleuse... On leur conseillait de mettre le matelas sur la fenêtre pour se protéger des tirs, de mettre les bouteilles de gaz dans la cave pour éviter des explosions… Avec du recul, je trouve que ce sont des gens remarquables qui n'ont jamais dit « *Je m'en vais demain* », ils continuaient à travailler.[679]

L'insécurité (qui rend difficile la circulation des denrées), les taxes à l'importation (notamment sur les produits consommés par les Européens, tels les produits laitiers) et l'arrivée des soldats américains entraînent une hausse constante du coût de la vie. Pour une famille européenne, le coût de la vie augmente de 40% entre 1959 et 1962[680]… et de 40 % pour la seule année 1965, date du débarquement massif des troupes américaines, dont le haut pouvoir d'achat et la forte consommation contribuent à tirer les prix à la hausse[681]. Le MAE ne peut augmenter suffisamment les salaires pour rattraper l'inflation galopante[682] et les évolutions défavorables du taux de change[683]. La révision de l'indice de correction permet une augmentation de 7,5% courant 1963[684], puis de 5% le 1er janvier 1964[685]. En principe (décret du 5 mars 1950), le réajustement des rémunérations doit avoir lieu à chaque fois qu'une hausse du coût de la vie est constaté, mais le MAE a du mal à suivre l'inflation. Un nouveau régime de rémunération mis en place en 1967 permet d'accorder différentes augmentations mais ne rattrape pas la totalité du retard pris en 1966, d'autant plus que les taux de retenues pour logement sont augmentés dans le même temps[686] et qu'un quart de la rémunération est désormais assuré en monnaie locale[687].

L'insécurité grandissante est bien sûr un autre problème. Dès 1964, le Consul Perruche réclame le reclassement du Sud-Vietnam en Zone IV (dangereuse), ce qui doit permettre de relever les traitements et d'assouplir les conditions de congés, qui ne sont pas alignés sur ceux ayant cours au Laos et Cambodge, pourtant plus calmes. Cette demande est reformulée en juillet 1965 par le Consul Lambroschini, qui estime « *qu'il y a lieu de considérer les postes de ce pays comme malsains et dangereux* ». A Noël 1964, un attentat contre un hôtel américain fait entrer la guerre à Saïgon et, en juin 1965, des Français sont tués lors du plastiquage d'un

---

[679] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[680] Robert JOBEZ, *Evolution du coût de la vie au Vietnam et traitement des agents*, Consulat Général de France à Saigon, 15 novembre 1962, p. 1‑3, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[681] *Hausse du coût de la vie en 1965*, 1965, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[682] C'est le cas par exemple en 1966 où le MAE retarde d'un an le réajustement des rémunérations. *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967*, *op. cit.*, p. 1.

[683] En 1972, les personnels auxiliaires français, payés en piastres, menacent de se mettre en grève après une baisse de 74% du taux de chancellerie qui les met dans « *une situation catastrophique* », selon le Consul Jacques de Folin, qui obtient de la DGRCST une compensation partielle. Jacques de FOLIN, *Télégramme à l'arrivée NR 34/39*, Consulat Général de France à Saigon, 10 janvier 1972, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[684] *Situation des enseignants face à la hausse du coût de la vie*, *op. cit.*, p. 1.

[685] Joseph LAMBROSCHINI, *Zone de résidence et durée du séjour au Vietnam*, *op. cit.*, p. 1.

[686] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967*, *op. cit.*, p. 3.

[687] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 4.

restaurant. En province, les plantations et les usines françaises sont directement atteintes par la guerre. Les enlèvements, les attaques et les bombardements entraînent l'évacuation des Français sur Saïgon[688]. L'offensive générale du Têt en janvier 1968 atteint directement les intérêts culturels français. Les Français de Saïgon, qui avaient jusque-là vécu dans une sécurité relative, sont stupéfaits et terrifiés. Des enseignants voient atterrir des roquettes à proximité ou dans leur habitation. A Huế, le Centre culturel est presque entièrement détruit et son directeur évacué sur Đà Nẵng. Un moine bénédictin, professeur de français à l'université de Huế, est exécuté par le FNL[689]. Le lycée Yersin est endommagé en partie. Trois enseignants sont blessés, dont deux gravement[690]. Les lycées de Saïgon sont fermés pendant deux semaines, les cours étant assurés par correspondance[691]. Le Lycée Blaise-Pascal[692] et le Collège Fraternité[693] hébergent tous deux les réfugiés de l'offensive. De nombreux enseignants renvoient leur famille en France et sollicitent leur mutation dans un autre pays ou demandent leur réintégration dans leur cadre d'origine[694]. A Yersin, le proviseur prend des mesures de sécurité : construction d'un mur pare-balles, sacs de sables pour colmater les fenêtres, creusement d'un puits pour éviter la pénurie d'eau[695]… Sur les 11 villas et compartiments que la Mission culturelle met à disposition de ses personnels à Đà Lạt, 9 sont inhabitables ou nécessitent des réparations importantes[696]. Pourtant, le Ministère des Affaires étrangères refuse d'accorder une prime de risque, arguant qu'il n'y a pas eu de déclaration de guerre officielle[697].

En dépit de ces difficultés, la réputation de vie confortable perdure jusqu'aux années 1970. En 1971, le jeune coopérant Roland Egensperger s'étonne de se voir attribuer deux domestiques à son arrivée à Nha Trang :

> Nous protestons quelque peu, nous n'avons jamais eu l'habitude d'être servi, et, de plus, nous ne savons pas comment nous allons nous en sortir sur un plan financier (l'indemnité versée au V.S.N.A était alors de 1500 Francs, quel que soit le pays de résidence), […] Nous

---

688 Joseph LAMBROSCHINI, *Zone de résidence et durée du séjour au Vietnam*, *op. cit.*, p. 3‑7.

689 Pierre JOURNOUD, « La France, les Etats-Unis et la guerre du Vietnam: l'année 1968 », *in Les relations franco-américaines au XXe siècle : Colloque de l'Observatoire de la politique étrangère américaine, 24 et 25 mai 2002*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 176.

690 *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 4.

691 Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

692 André BÉCHIR, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

693 Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

694 *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 4.

695 René ZIMMERMANN, *Lycée Yersin, Dalat. Rapport annuel. Année scolaire 1968-1969*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 22 mai 1969, p. 4, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

696 Pierre CARON, *Etat des villas du Service culturel disponibles à la prochaine rentrée scolaire*, Lycée Yersin, Dalat, 24 mai 1969, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

697 Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 15. Confirmé par Roland EGENSPERGER, « Eté 1971 », *op. cit.*

> prenons à notre service Thi Ba que nous a présenté Thi Thu; tous les VSNA de la rue ont une femme de service, et ils s'en sortent. Et notre refus serait mal compris.[698]

Joël Luguern, coopérant à Đà Nẵng en 1969 puis journaliste indépendant au Vietnam, a raconté dans sa chronique *Les parasols de Danang*[699] cette « *histoire curieuse de ces Français qui vivaient heureux au milieu de la guerre* »[700] et décrit avec causticité le quotidien des enseignants du Lycée « *Montesquieu* » (Blaise-Pascal), oisifs, logés dans des villas immenses (« *imaginez une salle à manger longue de quinze mètres* »[701]) et venus là « *pour se payer une maison en France* » à force d'économies[702]. Le proviseur informe un enseignant :

> S'il sait rester tranquille, il n'y a pas plus heureux qu'un enseignant à Danang : travail facile, villa, domestique, plage, paye confortable…[703]

La vision que donnent Luguern et Egensperger des coopérants n'est pas très flatteuse : nombre de coopérants restent entre eux, ne connaissent à peu près rien du Vietnam, ne parlent pas la langue et ne fréquentent pas de Vietnamiens en dehors de leurs domestiques, des élèves et des parents d'élèves. Les plus jeunes sont encouragés en cela par les « coloniaux » arrivés avant la Seconde guerre mondiale ou pendant la Guerre d'Indochine. Seuls quelques uns s'intéressent effectivement au pays. La revue *Esprit*, qui consacre en 1970 une longue enquête à la coopération, recueille des témoignages similaires de coopérants travaillant au Maghreb et en Afrique subsaharienne : « *la plupart des coopérants vivent en vase clos* », « *peu de coopérants cherchent à avoir des contacts avec des Algériens* »…[704]

Conflits sociaux

« *Farouches individualistes* » et « *éternels mécontents* » : tels sont les termes qui décrivent, selon Jean-Pierre Dannaud, les enseignants en poste lorsqu'il prend la direction de la Mission culturelle en 1956. Il se vante d'avoir pu les faire travailler de façon collective et pense, peu avant son départ, que les maîtres sont maintenant animés « *d'un esprit de corps aigu* »[705]. Les autorités françaises, à Saïgon comme au Quai d'Orsay, ont à gérer une population enseignante volontiers frondeuse et revendicatrice, qui se sent mal aimée de sa nouvelle tutelle. Les enseignants sont fortement et anciennement syndiqués (Fédération de l'Éducation Nationale) et très organisés politiquement (SFIO), « *ce qui n'existe dans aucune*

---

[698] Roland EGENSPERGER, « Départ pour Nha Trang, Vietnam du Sud novembre - décembre 1970 », *op. cit.*, p. 8.

[699] « *Les parasols de Danang* » n'est pas un témoignage journalistique, mais une chronique romancée où nombre de lieux et de personnages ont été renommés de façon transparente. Ainsi, le lycée Blaise-Pascal est rebaptisé « Montesquieu » dans l'ouvrage.

[700] Dédicace de Jöel Luguern à un lecteur de son livre.

[701] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 19.

[702] *Ibid.*, p. 89.

[703] *Ibid.*, p. 36.

[704] Jean-Marie DOMENACH, « Enquête auprès des coopérants », *Esprit*, n° 394, Juillet 1970, pp. 37‑130.

[705] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 27.

autre mission universitaire à l'étranger »[706]. Ils sont suffisamment nombreux pour que les différents ordres d'enseignement aient leurs propres sections syndicales et les occasions de revendiquer ne manquent pas entre 1955 et 1975.

Le premier grand conflit syndical dure près de trois ans et correspond au passage de la Mission culturelle sous la tutelle du MAE. Les enseignants acceptent mal les décisions issues du rapport Fourré-Cormeray et de la mission Rebeyrol-Neumann. La nouvelle règle sur les durées maximale d'affectation est mal vécue par les enseignants, dont un certain nombre ont fait toute leur carrière en Indochine. Début 1957, un fonctionnaire du MAE de passage à Saïgon explique que « *les experts dont la présence actuelle se justifie par leur connaissance du pays et leurs relations personnelles avec les Vietnamiens devraient être bientôt remplacés* »[707]. Pour les Inspecteurs Rebeyrol et Neumann, « *l'objectif est de modifier l'esprit de notre mission universitaire dans ce pays* » et « *l'annonce du principe qu'un professeur au Vietnam n'est plus propriétaire de son emploi aurait déjà un effet moral heureux* »[708]. Cet « *effet moral heureux* » n'est pas bien compris par la FEN, qui évoque « *le dernier carré des "vieux indochinois" [regagnant] la métropole, décimé par la règle des 6 ans, ou dégoûté par l'ETAT D'ESPRIT des nouveaux dirigeants* »[709]. De façon plus formelle, le syndicat écrit :

> Il serait injuste et illogique que des professeurs que l'on incitait, sous le régime précédent, à demeurer dans le même pays le plus longtemps possible afin de mieux s'y adapter, soient maintenant renvoyés sous prétexte qu'ils sont demeurés trop longtemps à la même place. Ce qui constituait un gage de réussite devient motif d'exclusion. M. l'Ambassadeur n'a pas manqué de montrer ce qu'il y avait d'absurde à renvoyer en France des professeurs qui sont restés en Indochine pendant toute leur carrière et à qui il ne reste que quelques années de service à accomplir, parfois un an à peine, avant de faire valoir leurs droits à la retraite.[710]

On peut se demander au passage (cela resterait à vérifier) si cette règle n'était pas aussi pour le MAE une façon de diminuer l'influence des syndicats : des enseignants affectés depuis longtemps dans un pays sont sans doute plus facilement mobilisables que des personnels dont l'affectation est temporaire.

Deux propositions sont particulièrement impopulaires : le paiement des traitements en piastres plutôt qu'en francs et le remplacement du congé annuel par un congé bisannuel[711], deux mesures qui « *soulevèrent des tempêtes* » chez les syndicats enseignants[712]. En ce qui

---

[706] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 1.

[707] Il s'agit sans doute du rapport de Michel Fourré-Cormeray, cité dans René BENOIT, *Le problème de l'assistance technique et culturelle au Viet-Nam*, *op. cit.*, p. 7.

[708] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 6.

[709] Les mots en majuscules sont dans le texte original. « La situation de nos camarades au Gabon », *op. cit.*, p. 28.

[710] « Projet de statut transitoire », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 3‑5, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[711] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 2‑3.

[712] Camille BERGEAUD, *Allocution au Club de Rotary de M. Camille Bergeaud, Inspecteur général, Conseiller culturel de l'Ambassade de France*, *op. cit.*, p. 4.

concerne le premier point, l'époque n'est plus celle de la « *piastre à 17 francs* » qui faisant les beaux jours du trafic de piastres avant 1953, mais le fait d'être payé en francs permet aux enseignants de jouer sur les différences entre le taux de chancellerie et le taux du marché libre (ou du marché noir). Pierre Brocheux, arrivé à Saïgon en 1960, raconte ainsi comment il a été initié à cette pratique par la guichetière de la paierie :

> Là-bas, on touchait le salaire en franc, on pouvait aller à la paierie de l'Ambassade de France pour demander d'échanger en đồng[713]. Il y avait un taux officiel qui était relativement bas. Mais il s'est établi, comme cela se passe partout, qu'on appelle un taux parallèle, il était connu et tout le monde le pratiquait. Dans ce cas-là, on n'allait pas à la paierie mais on s'adressait à des Vietnamiens qui voulaient transférer de l'argent en France et surtout aux parents d'élèves ayant des enfants en France. Donc, les parents d'élèves ou leur intermédiaire cherchent les professeurs et inversement. Le taux est plus élevé que le taux officiel. Moi-même, les deux ou trois premiers mois, j'allais à la paierie pour toucher mon salaire, la dame au guichet me regardait étrangement et à la troisième fois, elle a dû me demander avec étonnement « *Mais M. Brocheux, pourquoi vous faites l'échange par le taux officiel ? Si vous voulez, je trouve pour vous quelqu'un pour échanger de l'argent.* » Personne, ni les enseignants ni les hommes d'affaires n'échangent avec le taux officiel. C'est pour eux un moyen avantageux de transférer de l'argent en France.[714]

Au MAE, on est bien sûr opposé à ces pratiques, que dénoncent par exemple les Inspecteurs Rebeyrol et Neumann.

> Il n'est pas admissible qu'une mission universitaire ait les yeux constamment fixés sur les taux de change et soit amenée à spéculer sur les taux du marché libre, les opérations de transfert et de compensation, etc. Il ne l'est pas davantage que les professeurs soient en quelque sorte encouragés à dépenser le moins possible dans le pays où ils résident, afin d'économiser en France sans limites.[715]

L'accusation du MAE concernant le transfert d'argent, qui selon Paris représente 50% des traitements, est réfutée par la FEN, laquelle affirme que la portion économisée est quasiment nulle, surtout en ce qui concerne les enseignants célibataires ou les hommes mariés débutants dont la femme ne travaille pas. Les transferts, selon le syndicat, servent de toute façon « *essentiellement à régler des dépenses indispensables en France* »[716]. Jean Riou, par exemple, transfère son salaire en France où vivent sa femme et sa fille, ce qui permet de subvenir à leurs besoins[717]. Autre souci d'inquiétude pour les diplomates français – peut-être plus que le surmenage des enseignants –, le trafic de monnaie est peu apprécié des autorités vietnamiennes, qui dénoncent auprès de l'Ambassade une pratique « *connue de l'Office des Changes et a attiré l'attention du Président Diem* » [718].

---

[713] Nom vietnamien officiel de la piastre.

[714] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[715] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 4.

[716] « Traitements des enseignants au Vietnam », *op. cit.*, p. 4.

[717] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[718] *Note a.s. de la mission culturelle*, Ambassade de France au Vietnam, 21 juillet 1961, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

Il semble cependant que les enseignants obtiennent gain de cause. Ainsi, la décision est prise en 1962 de continuer à payer les traitements restés en francs, la raison invoquée officiellement étant l'instabilité économique du Sud-Vietnam et de sa monnaie[719]. L'intérêt du marché libre diminue au cours des années 1960. Fin 1962, le Consulat affirme que l'avantage du paiement en francs est négligeable pour les enseignants arrivés depuis juin 1961, tout en reconnaissant que cet avantage existait auparavant[720]. Une proposition concernant le paiement en francs des auxiliaires est rejetée par le Consul avec les arguments suivants :

> Cela équivaudrait à demander à ces agents de compléter leur traitement en vendant leurs francs au marché libre, ce qui est interdit par le Contrôle des Changes et constitue d'ailleurs, de plus en plus, un avantage illusoire; d'une part, la raréfaction de la piastre sur le marché libre et le contrôle de plus en plus strict rendent chaque jour plus difficiles les opérations de compensation privées qui risquent toujours d'entraîner des imprudences dont les répercussions pourraient être assez graves.[721]

Le risque n'est effectivement pas nul, comme le confirme Pierre Brocheux, qui se souvient d'un agrégé de lettres qui avait « *fait son métier* » de ce type de pratique et ruina deux collègues qui lui avaient confié leur argent[722]. Ce n'est qu'en 1967 que les salaires sont versés en partie en đồng[723], cette partie servant, selon Brocheux, à payer les impôts au Vietnam[724]. Le trafic sur les changes semble avoir continué : dans *Les parasols de Danang*, Luguern raconte comment les enseignants du lycée de Đà Nẵng, insatisfaits du taux de change proposé localement par « *les marchands de tissus indiens, […] la femme du banquier en passant par les commerçants chinois et même les parents d'élèves* » délèguent deux des leurs pour aller changer leurs francs à Saïgon où le taux est plus favorable, car, même en tenant compte du prix du voyage et du bakchich pour les policiers de l'aéroport, « *on serait encore gagnant* »[725].

La question du congé est un autre point de contentieux majeur entre le MAE et les syndicats. Sous l'ancien régime, les enseignants et leur famille ont droit à un congé annuel en France tous frais payés. Jean Riou se souvient :

> Un voyage gratuit vers la France en avion par an pour nous les professeurs et nos épouses. Vers les dernières années de mon enseignement au Viet Nam, comme j'avais un indice supérieur, je bénéficiais du voyage de 1re classe en avion ou en train payé par l'État français.[726]

[719] *Situation des enseignants face à la hausse du coût de la vie*, *op. cit.*

[720] *Ibid.*

[721] Robert JOBEZ, *Evolution du coût de la vie au Vietnam et traitement des agents*, *op. cit.*, p. 3.

[722] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[723] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 4.

[724] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[725] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 135‑137.

[726] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

Outre le coût de cet avantage en nature, que le MAE juge exorbitant à une époque d'austérité budgétaire, il n'est pas dans les habitudes de la nouvelle tutelle. La FEN note que « *le congé annuel est un privilège royal dans le monde des Affaires étrangères. On nous l'a fait remarquer, gentiment* »[727]. Après deux années de lutte syndicale, les enseignants perdent leur congé annuel en France mais obtiennent un régime bisannuel assoupli, dit « *régime de Tourane* »[728], qui est étendu à l'ensemble du Sud-Vietnam à partir de juillet 1960 et « *accueilli avec une certaine satisfaction* » par les intéressés[729]. Ce régime donne droit à un congé en métropole à compter de la date d'arrivée au poste après 2 années scolaires consécutives et complètes, puis après une année scolaire complète [730]. Nous avons vu qu'une conséquence involontaire de ce régime est le départ d'un certain nombre d'enseignants en 1963, qui refusent de rester deux années de plus dans un Vietnam en guerre après leur retour de congé. Après plusieurs années de difficultés, le Ministre Couve de Murville écrit à son collègue des Finances pour demander une rallonge budgétaire permettant de rétablir le congé annuel, sans quoi le départ des enseignants français risquerait de « *ruiner notre effort en Extrême-Orient* »[731]. La dégradation de la situation militaire rend bientôt caduc le congé bisannuel : devant l'inquiétude des enseignants face aux dangers de la guerre, le congé annuel est rétabli de façon « *exceptionnelle* » en 1966 puis reconduit en 1967 et 1968[732].

Comme en métropole, un des principaux moyens d'action syndicale est la grève ou la menace de grève. Les syndicats y ont recours à plusieurs reprises et ce moyen de pression se révèle parfois efficace : les autorités françaises, déjà en difficulté par rapport aux autorités vietnamiennes, lâchent du lest ou temporisent. C'est le cas par exemple fin 1957, quand le non-paiement des traitements indigne « *jusqu'aux plus calmes et aux plus modérés* » des professeurs. La menace d'une grève entraîne le déblocage des fonds en urgence par la pairie de Saïgon « *sans avoir reçu aucun ordre ni instruction de Paris* » ainsi que la promesse de la venue d'une mission de Paris (la mission Rebeyrol-Neumann)[733]. Pendant deux ans, les négociations sur le statut des enseignants traînent en longueur. La FEN agite à la fois la menace de grèves à répétition et celle de l'exode en masse des enseignants.

> Après deux ans de lutte, il n'est pourtant pas étonnant de voir la lassitude gagner le personnel : il en a assez de ne voir pas tenues les promesses qui lui ont été faites, il en a

[727] « Projet de statut transitoire », *op. cit.*

[728] Ce régime est d'abord appliqué aux enseignants de la ville de Da Nang (Tourane sous la colonisation).

[729] Roger LALOUETTE, *Télégramme à l'arrivée, N°137/138*, Ambassade de France au Vietnam, 20 février 1961, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[730] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961*, *op. cit.*, p. 6.

[731] DGACT, *A/s. Congé du personnel enseignant au Vietnam N°14044/ACT.3.clv*, MAE, 19 décembre 1962, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[732] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 4.

[733] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 2.

> assez de voir sa situation sans cesse remise en question il en a assez de voir toujours contestées des revendications justifiées… il est excédé et se prépare à partir.[734]

En avril 1959 a lieu une grève sans préavis d'une journée, largement suivie par le personnel de l'enseignement primaire et secondaire de Saïgon. Cette grève provoque la colère du directeur de la DGACT, Roger Seydoux, qui estime « *qu'une grève de fonctionnaires détachés à l'étranger est inadmissible* ».

> Elle manifeste un état d'esprit particulièrement fâcheux d'une partie du corps enseignant [...] Les professeurs ne sauraient ignorer que dans les circonstances que traversent actuellement les relations franco-vietnamiennes, qu'un incident de ce genre est de nature à compromettre la mission même qui leur est confiée dans le pays[735].

Lalouette est-il complice des grévistes ? Un entrefilet du Bulletin de la FEN affirme que les délégués syndicaux se sont entendus dire dans l'antichambre de l'ambassadeur que « *pour obtenir quelque chose il faudrait déclencher une grève de quinze jours…* »[736]. Les diplomates à Saïgon défendent souvent leurs fonctionnaires contre le Quai d'Orsay, comme nous l'avons vu avec Payart. Quoiqu'il en soit, le MAE prend le problème au sérieux et, le mois suivant, trois responsables syndicaux, dont le secrétaire général adjoint de la FEN Philippe Bréant[737], s'envolent vers Paris pour négocier avec la DGACT[738].

La tension sociale retombe en 1960, une fois absorbée la transition avec la nouvelle tutelle, mais elle remonte quand la guerre s'intensifie, que les traitements ne peuvent plus suivre l'inflation et que les enseignants se sentent prisonniers du système de congé bisannuel. Lalouette défend auprès de la DGACT, en 1961[739] puis en 1962, les enseignants « *légitimement mécontents* » et « *profondément déçus et irrités* » et agite plusieurs fois la menace d'une grève (lors de la période d'examen en 1962 !) au cas où des demandes de congés seraient refusées à des personnels exclus du « régime de Tourane »[740]. En 1967, une nouvelle grève est écartée de justesse, toujours sur le même thème, mais le malaise enseignant persiste durant l'année scolaire[741]. Il est probable que le départ des enseignants titulaires (une centaine en 1968) donne un coût d'arrêt à la contestation. Les VSNA, qui sont militaires (et ne peuvent donc être syndiqués) et présents pour deux années scolaires seulement sont certainement moins revendicatifs. Comme nous l'avons vu, un des derniers mouvements de

---

[734] « De Charybde en Scylla », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 1‑2, CADN, Saigon-HCMV Série A 1954-1978, Article 271.

[735] Roger SEYDOUX, *Télégramme au départ N° ACT/3/G*, MAE, DGACT, 13 avril 1959, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[736] « La situation de nos camarades au Gabon », *op. cit.*

[737] Non seulement le MAE ne tiendra pas rigueur à Bréant de son activité syndicale, mais verra en lui une personnalité intéressante. Peu après son retour de Paris, Bréant sera nommé Secrétaire Général de la Mission culturelle puis entamera une brillante carrière au MAE.

[738] M. Philippe Bréant que nous avons rencontré en 2011 nous a confirmé cette mission.

[739] Roger LALOUETTE, *Télégramme à l'arrivée, N°137/138*, *op. cit.*

[740] Roger LALOUETTE, *Télégramme à l'arrivée, N°224/25*, Ambassade de France au Vietnam, 15 mars 1961, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[741] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 4.

protestation – non soutenu par les syndicats – est celui des auxiliaires en 1972. Comme en 1959, les autorités de tutelle s'inquiètent du fait que le « *caractère désordonné* » peut « *faire craindre quelques incidents et des répercussions dans nos relations avec les autorités vietnamiennes* »[742]. Il faudra malgré tout que la grève ait lieu pour que le Quai d'Orsay finisse par débloquer un budget permettant de compenser en partie la perte de pouvoir d'achat de ces agents[743].

Questions de discipline

Les responsables de la Mission culturelle s'inquiètent de façon récurrente du comportement privé de leurs agents, craignant non sans raison pour l'image de la Mission et pour les répercussions possibles sur les relations toujours difficiles avec les autorités vietnamiennes.

Le principal problème est celui de la pratique consistant pour les enseignants à donner des cours en dehors de leurs heures de service, une « *propension excessive de certains maîtres aux leçons particulières* » que dénonce Dannaud en 1956[744]. Ainsi, Jean Riou a témoigné de son « *emploi du temps très chargé* », consistant à travailler sept jours par semaine. Comme beaucoup d'enseignants français et vietnamiens, il donne de nombreux cours particuliers, « *chaque soir et même le dimanche* ». Professeur à Yersin, il enseigne aussi, pour son bénéfice personnel, à l'école militaire de Đà Lạt et à l'Université catholique de Đà Lạt. Professeur à Marie-Curie, il travaille pour les établissements privés que sont le Collège d'Adran, le Collège Fraternité et l'École des Sœurs de Saint-Paul-de-Chartres, avec l'accord du proviseur de Marie-Curie mais sans que cela remonte à la Mission culturelle[745]. La demande vietnamienne est très forte, comme en témoigne un ancien élève de Jean-Jacques-Rousseau dans les années 1960 :

> Il était habituel pour les élèves de l'enseignement français de suivre des cours particuliers de Mathématiques, de Physique et de Français […] la plupart d'entre nous, filles et garçons, suivaient ces cours en plus de ceux du lycée, accumulant allègrement deux heures supplémentaires de Mathématiques, plus deux heures de Physique, plus deux de Français par semaine. Cet emploi du temps démentiel ferait bondir un conseiller pédagogique français, mais pour nos parents et pour nous, c'était normal car cela avait toujours existé et il fallait être bon à l'école. On y allait sans se poser de question car tout le monde le faisait.[746]

Si les professeurs vietnamiens sont les principaux fournisseurs de cours privés, les enseignants français sont également très demandés, ce qui irrite l'administration, comme le

---

[742] Jacques de FOLIN, *Télégramme à l'arrivée NR 34/39*, *op. cit.*

[743] LAURENT (P.O.), *Rémunération des auxiliaires français des établissements scolaires et hospitaliers*, MAE, DGRCST, 13 janvier 1972, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[744] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 2.

[745] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[746] LÂM HỮU TRÍ, « Ces inoubliables cours particuliers de notre adolescence », *Good Morning*, n° 74, 2007.

rappelle la FEN, qui reporte la responsabilité des dérives sur le MAE, même si les syndicalistes conviennent que certains enseignants pratiquent « *le racket des petits cours* » :

> Notre administration n'a pas manqué de nous faire grief de ces « activités extérieures » préjudiciables à la préparation des cours et à la santé. Mais faire du travail supplémentaire n'ayant jamais été une chose passionnante nous sommes certains que ces enseignants y renonceraient volontiers s'ils avaient des traitements suffisants. [747]

Pour Riou et ses collègues, cette activité payée en monnaie locale leur permet de vivre correctement, voire plus, tandis qu'ils transfèrent leur salaire en francs en métropole. Au début des années 1960, les responsables de la Mission culturelle s'inquiètent toujours de « *l'absence totale de conscience professionnelle* » chez les professeurs français détachés dans les facultés vietnamiennes, qui profitent de leurs faibles horaires pour faire des heures supplémentaires dans les écoles privées d'enseignement français. La Mission exige désormais qu'ils fassent deux heures de cours dans un lycée français pour chaque heure donnée à l'université[748].

En août 1962, une note de service tente de mettre de l'ordre dans ces pratiques[749]. Le maximum hebdomadaire de cours particuliers est « *impérativement* » fixé à 6 heures. Tant les nombres d'élèves par cours (6 en primaire et 4 en secondaire) que les honoraires sont plafonnés. Les cours particuliers sont interdits durant le mois de la rentrée scolaire afin que les besoins de soutien des élèves soient correctement évalués. Les cours doivent faire l'objet d'une demande des parents visée par le Chef d'établissement en primaire et en secondaire, et par le Conseiller culturel pour l'enseignement supérieur. Des sanctions sont prévues pour les enseignants qui contreviendraient à ces nouvelles règles. Lalouette estime que ces mesures seront « *efficaces* » pour permettre d'éviter à l'avenir « *l'abus des leçons particulières* » [750]. On peut en douter… En juillet 1964, une nouvelle note de service vient rappeler avec fermeté la précédente[751]. En septembre 1969, un rappel est nécessaire, qui ajoute à la liste des règles l'interdiction faite aux enseignants de « *faire usage de toute publicité par voie de presse et a fortiori de se prévaloir de leur appartenance à la Mission Culturel*le », signe de l'existence de telles pratiques. Le chef du Service culturel conclut : « *Je ne saurais tolérer de telles pratiques qui portent préjudice à l'ensemble des enseignants français au Viêt-Nam* »[752]. Rien n'y fait cependant, tellement les habitudes sont ancrées chez les parents d'élèves et les enseignants. Ainsi, en 1971, le VSNA Roland Egensperger est embauché – presque à son corps défendant – comme précepteur des enfants du chef de la province de Nha Trang :

---

[747] « Remarques sur l'enseignement du français », *op. cit.*, p. 20.

[748] Pierre JOURNOUD, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *op. cit.*, p. 6.

[749] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1964-1965*, Service culturel de l'Ambassade de France au Vietnam, 1964, p. 35, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[750] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 22 octobre 1962, p. 14, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[751] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1964-1965*, *op. cit.*, p. 35.

[752] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1969-1970*, Service culturel du Consulat Général de France à Saïgon, 1969, p. 64, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

> Avant de donner suite à cette requête exprimée par son épouse, je pris conseil auprès de collègues, et aussi de proches vietnamiens, car, en acceptant, il me semblait que je faisais fi de la neutralité et de la réserve à l'égard du pays hôte, réserve qui m'était aussi imposée par ma position de fonctionnaire expatrié. Mais on m'expliqua qu'il s'agissait d'enfants, et que personne ne me tiendrait rigueur de ce choix. Pendant trois semaines, tous les matins, la grosse limousine du chef de province […] s'arrêtait devant la maison, et le chauffeur déposait deux adolescents à peine sortis de l'enfance[753]

En décembre 1972, la situation décrite par le Chef du Service culturel dans une nouvelle note de service est encore pire qu'auparavant :

> La pratique des « leçons particulières » par certains enseignants relevant du service a pris une ampleur et des formes telles que l'on peut parler d'abus inadmissibles. Pressions sur les élèves : dans certaines classes plus de la moitié de l'effectif suit ces cours parallèles payants. Pressions sur les parents, souvent démunis, qui en retour pensent avoir des droits. Groupes de 10 à 12 élèves qui transforment certains domiciles en véritables officines commerciales, etc... […] Je n'hésiterai pas à prendre des sanctions très dures […] allant jusqu'à la remise à disposition de leur administration d'origine.[754]

Les relations étroites qu'entretiennent certains enseignants, voire même des proviseurs, avec les familles vietnamiennes soucieuses de la réussite de leurs enfants entraîne des dérives. Cela n'est pas nouveau : en 1920, le surveillant général d'Albert-Sarraut avait été accusé par les lycéens – qui s'étaient mis en grève – d'accepter moyennant finances l'entrée d'élèves de faible niveau[755]. En 1956, Dannaud évoque les « *bruits incontrôlables mais persistants […] sur les conditions d'admission dans un de nos deux lycées de Saïgon* »[756]. En 1959, le député Raphaël-Leygues dénonce devant le Ministre Couve de Murville le problème de la corruption dans l'attribution des bourses, qui sont censées faciliter l'accès au système français par des élèves pauvres mais méritants :

> Le système des bourses, dans un pays où tout a été brûlé et où il n'y a absolument pas d'état-civil, s'apparente au système du bakchich : c'est l'appariteur qui depuis 21 mois attribue les bourses à ceux qui le payent. Sur le plan moral voilà qui est navrant pour la mission culturelle française. [757]

Les années passent sans que ce type de comportement s'estompe. En 1961, Hoàng Khắc Thành, Secrétaire d'État aux Affaires économiques, se plaint auprès de l'ambassade de l'attitude de « *certains membres de la Mission culturelle française* ». Ces activités sont également connues des milieux français de Saïgon.

---

[753] Roland EGENSPERGER, « Eté 1971 », *op. cit.*

[754] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1972-1973*, Service culturel du Consulat Général de France à Saïgon, 1972, p. 62, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[755] VƯƠNG HỒNG SỂN, « Mes années d'internat au Collège Chasseloup-Laubat de 1919 à 1923 », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 39‑44.

[756] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 2.

[757] *Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères, op. cit.*, p. 6.

> Certains dirigeants d'établissement [ont] cédé aux déplorables habitudes locales en acceptant, pour le prix de leurs services, de confortables enveloppes [...] Des pressions seraient exercées sur les élèves et leurs parents en vue de faire donner des leçons particulières. Celles-ci auraient lieu par groupe au tarif individuel. Certains professeurs auraient ainsi des « classes » de leçons particulières au tarif fort. Ces pressions qui sont allées jusqu'à la menace de renvoi pour incapacité finissent par rendre très cher un enseignement gratuit. […] Monsieur Thanh s'étonne de la passivité des « services compétents » de l'Ambassade et regrette que la solidarité des enseignants joue pour couvrir des agissements qui portent un préjudice considérable à l'ensemble du corps enseignant français au Vietnam.[758]

Les enseignants rapportent quant à eux les pressions dont ils sont l'objet de la part des familles vietnamiennes, voire de manœuvres plus subtiles, comme en témoigne Pierre Brocheux :

> J'ai reçu plusieurs parents d'élèves vietnamiens qui me disaient « *Monsieur Brocheux, vous ne pouvez pas intervenir pour notre enfant !* ». J'ai vu une affaire, disons, symptomatique : une dame Chinoise mariée à un Français se présentant au bureau du Proviseur et prétendant qu'elle était ma mère dans le but de demander l'admission d'un élève. Le proviseur m'a informé, j'étais tout étonné et furieux, il m'a demandé de lui montrer une photo de ma mère pour vérifier. C'était une vraie escroquerie, un détournement d'identité. On a même pensé qu'elle avait pris de l'argent d'un parent pour faire ce geste malhonnête en disant probablement il y a une place au lycée et je connais quelqu'un influent… Souvent, les parents d'élèves passent par ces intermédiaires pour offrir des enveloppes, des cadeaux aux professeurs, ou bien au moment du baccalauréat, ces derniers indiquent aux parents comment faire des cadeaux propres au goût de tel ou tel professeur. Dans le jury, quelques uns qui ont reçu la visite de quelqu'un et après ils voulaient influencer ou faire pression sur d'autres jeunes collègues pour donner une note moyenne à certaines copies.[759]

Jean Riou confirme en partie ces pressions, tout en minimisant leur effet sur la corruption des enseignants :

> Au moment du baccalauréat, les parents soignent bien les examinateurs pour leur plaire. Ils nous invitaient pour les festins. Mais il n'y avait pas forcément de pots-de-vin car nous étions affectés dans un centre d'examen différent du nôtre, souvent dans une autre ville pour surveiller et examiner l'examen.[760]

La corruption se généralise dans l'enseignement vietnamien dans les années 1960, quand l'obtention d'un diplôme ne signifie plus seulement l'accès à l'enseignement supérieur mais permet d'échapper à la conscription. Roland Egensperger, convoqué à Saïgon en tant que correcteur en français et en philosophie, décrit la façon dont les familles abordent les enseignants :

> Lors des oraux du second groupe (session de rattrapage du baccalauréat), les correcteurs sont parfois abordés par des parents vietnamiens; ils savent dans quel jury passent leurs enfants et cherchent à nous corrompre, parfois à demi-mot, parfois ouvertement. Certains tentent de glisser une enveloppe remplie de billets de piastres en grosses coupures; le nom

[758] *Note a.s. de la mission culturelle, op. cit.*

[759] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[760] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

> de leur protégé(e) est inscrit sur le rabat du pli. Cette démarche témoigne du désarroi dans lequel ils se trouvent : sans doute inquiets d'une situation politique et militaire qui ne cesse de se dégrader, ils cherchent à tout prix à évacuer leurs enfants vers des pays européens […] Le baccalauréat français avait une très forte cote, il valait quasiment visa pour la sortie du territoire, et c'était encore plus sensible pour les jeunes hommes, pour lesquels un échec signifiait incorporation immédiate dans l'armée sud-vietnamienne. Si certains parents faisaient cette proposition peu honnête, on peut aussi supposer que certains correcteurs indélicats avaient dû mordre à l'hameçon. Mais la peur d'une dénonciation pour corruption - fréquente, nous étions prévenus - nous préservait de telles tentations.[761]

Le VSNA Jean-Pierre Débris affirme avoir été approché régulièrement par des familles pour « vendre » le baccalauréat entre 1969 et 1970[762]. Luguern rapporte que les enseignants de Đà Nẵng envoyés comme correcteurs à Saïgon reviennent ébahis et consternés par le niveau des pressions : chèques en blanc, prêt d'une villa au Cap Saint-Jacques, offres de faveurs sexuelles… Un employé de l'Institut culturel français de Saïgon propose, depuis plusieurs années, 5000 francs aux correcteurs pour chacun de ses « neveux » passant le baccalauréat, leurs copies « anonymes » étant identifiées par un code secret. Un article du *Nouvel Observateur* détaille les tarifs de la session du Baccalauréat 1970 :

> Le tarif a varié cette année de trois cent mille à sept cent mille piastres. S'y ajoutent souvent des paiements en nature comme une raquette de tennis, un climatiseur ou la « disposition » pendant une semaine d'une petite cousine dans une villa proche de la capitale.[763]

Un ancien officiel du régime Sud-Vietnamien affirme que « *la tentation était si forte que la Mission culturelle française, dit-on, ne résista pas toujours* »[764]. Dans le livre de Luguern, le correcteur qui s'est vu proposer de faire passer les « neveux » refuse de dire à un collègue s'il a finalement accepté :

> Je préfère ne pas te répondre, car si je te dis « oui » tu penseras : « Quel salaud ! » et si je te dis « non » tu penseras « Quel imbécile ! »[765]

Aux problèmes de corruption, s'ajoutent des problèmes de comportement privé liés aux tentations locales. En 1963, Lalouette alerte à plusieurs reprises sa tutelle sur les égarements de la « *société de célibataires de Dalat ou de Saïgon* » :

> La qualité professionnelle de notre personnel est souvent liée à sa valeur morale. Or celle-ci est manifestement très basse. Cette année j'ai été obligé de demander au Département des sanctions contre certains membres de l'enseignement dont l'attitude avait été scandaleuse.

[761] Roland EGENSPERGER, « Eté 1971 », *op. cit.*

[762] Jean-Pierre DÉBRIS, « Political prisoners: an interview », *Edcentric*, n° 29, Avril 1974, pp. 5‑8.

[763] Christina BENER, « Les « cousines » de Saigon », *Le Nouvel Observateur*, n° 307, 28 Septembre 1970, pp. 34‑35.

[764] LÊ PHUONG, *La corruption au Vietnam*, *op. cit.*, p. 75.

[765] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 228.

> Le Département devrait envoyer au Viêt-Nam de préférence des gens mariés. Les célibataires (hommes et femmes) y ont la plupart du temps une conduite inacceptable. [766]

Un exemple de ces « égarements » nous est fourni par le témoignage d'un ancien élève (sorti en 1962) qui raconte ainsi sa liaison amoureuse avec une enseignante :

> Je complétais mon éducation en apprenant sur le tas ce que je ne pouvais pas acquérir à l'école, dans les boîtes de nuit appelées à l'époque « dancings » où ma maîtresse préférée faisait du bénévolat tous les soirs en donnant des cours particuliers à qui le demandait. Petit à petit, le petit faible que j'éprouvais au départ pour elle s'est transformé en gros faible et je devenais un assidu de ses cours tous les soirs de la semaine. Les appréciations du soir ne ressemblaient pas du tout à celles du jour : elles étaient plutôt du style : élève super doué capable de sauter deux classes sans difficultés...[767]

Le puritanisme des autorités françaises semble quelque peu hypocrite. Depuis le roman de Claude Farrère « *Les civilisés* » (Prix Goncourt 1905), la réputation de Saïgon comme ville sulfureuse n'est plus à faire. Pendant la guerre d'Indochine, l'État français y organise ouvertement la prostitution et l'« *encongaillage* »[768] afin d'assurer le confort psychologique des troupes et de leurs officiers[769]. C'est aussi la France qui, en échange de leur aide contre les communistes, accorde de 1949 à 1955 l'impunité aux Bình Xuyên, organisation paramilitaire gérant les casinos, les fumeries d'opium et les maisons closes de Cholon. En 1953, une Mission parlementaire française décrit Saïgon comme un lieu de débauches[770]. Boudarel, dans son autobiographie, raconte comme il a rapidement été « *envouté par les fées jaunes et une fée brune encore plus absorbante* »[771]. Il est donc étonnant de voir l'Ambassade s'inquiéter de débordements jusque-là tolérés. On peut en revanche faire le lien avec la croisade morale que Mme Nhu impose alors au Sud-Vietnam. Après l'instauration d'un « Code de la famille » en 1958 (qui interdit le divorce), la belle-sœur du président Diệm inspire la « Loi sur la Protection de la Morale », votée en mai 1962, qui interdit toute une variété d'activités, y compris la prostitution (« *une femme surprise par la police avec trois hommes différents à trois moments différents* »), la danse (« *où que ce soit* »), la contraception, la boxe, les combats d'animaux et la divination. La loi s'applique également aux étrangers, qui, explique Madame Nhu à des journalistes, « *sont au Vietnam pour nous aider et non pour danser* »[772]. On peut se demander si Lalouette, qui entame à ce moment précis des manœuvres risquées de

[766] Les mots soulignés le sont dans le texte original. Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC)*, *op. cit.*, p. 7.

[767] Philippe THIBAUT, « Mes cours du jour et mes cours du soir », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 23‑24.

[768] Désigne le concubinage d'un Français avec une femme locale, la « congay » (du vietnamien *con gái*, jeune fille).

[769] Michel BODIN, « Le plaisir du soldat en Indochine (1945-1954) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 222, n° 2, 2006, p. 7.

[770] Philippe FRANCHINI, *Les guerres d'Indochine*, *op. cit.*, p. 79.

[771] La *fée brune* est l'opium. Georges BOUDAREL, *Autobiographie*, *op. cit.*, p. 104.

[772] Bernard B. FALL, *The Two Viet-Nams: a political and military analysis*, *op. cit.*, p. 265‑267.

bons offices entre Ngô Dinh Nhu et la RDVN[773], ne cherche pas à donner au frère et conseiller du président quelques gages de bonne volonté.

Quelques années plus tard, en 1969, Joël Luguern présente les autorités françaises comme nettement plus laxistes vis-à-vis du comportement privé des enseignants et surtout soucieuses des apparences. Le proviseur du Lycée « Montesquieu » de Đà Nẵng, lui-même opiomane, exige d'eux une tenue correcte, un certain sens du « standing » (venir en voiture plutôt qu'en vélo ou à pied…) et qu'ils lui causent le moins de soucis possible. Surtout, « *il ne faut pas de remous* » :

> La seule chose qu'il leur demandait était que les parents d'élèves ne viennent pas faire le siège de son bureau en criant au scandale. Pour le reste, que chacun fasse comme bon lui semble, il était le maître dans sa classe. Lui-même ne leur demanderait pas de compte.[774]

Plus tard, Luguern fait s'emporter ce même proviseur, lorsqu'il apprend qu'un professeur rentré ivre d'un bar est accusé par les miliciens d'avoir tenté de voler des statues au Musée Cham[775] :

> On leur a déjà dit qu'ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient, trafiquer, faucher, décapsuler toutes les gonzesses du lycée, même en classe pendant les cours : on s'en fout ! Mais que ça n'arrive pas aux oreilles des Viêts, nom de Dieu ! [776]

Luguern dresse un portrait acerbe des enseignants et de leur encadrement. Largement désœuvrés (les cours n'ont lieu que l'après-midi), ils tuent leur ennui en allant à la plage privée (séparée de la plage des Vietnamiens) et en organisant à tour de rôle des *parties* alcoolisées, où se retrouvent les Français de Đà Nẵng, les diplomates américains et les médecins allemands du bateau-hôpital, mais plus rarement des Vietnamiens. Les hommes célibataires fréquentent assidument les prostituées, nombreuses autour de la base américaine, ou font des enfants naturels à leur *chiba* (domestique). D'autres jouent au « *petit Malraux* » en se livrant au trafic d'antiquités[777]. En 1969[778] puis en 1970[779], deux notes de service rappellent à l'ordre les personnels enseignants qui, avant de revenir en métropole, revendent à

[773] Ces manœuvres lui coûtent son poste en septembre quand Lalouette est sacrifié sur l'autel des relations franco-américaines. Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 441‑455.

[774] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 21.

[775] L'anecdote concernant deux Français surpris en train d'essayer de voler des statues au Musée Cham pour les vendre à Saïgon est également rapportée par l'anthropologue Gerald Hickey, qui travailla au Vietnam entre 1956 et 1973. Gerald Cannon HICKEY, *Window on a War: An Anthropologist in the Vietnam Conflict*, Denton, Texas Tech University Press, 2002, p. 285‑286.

[776] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 32.

[777] *Ibid.*, p. 35.

[778] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1969-1970*, Service culturel du Consulat Général de France à Saïgon, 1969, p. 62, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[779] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1970-1971*, Service culturel du Consulat Général de France à Saïgon, 1970, p. 63, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

des Vietnamiens leurs véhicules personnels toujours munis de papiers et de plaques d'immatriculation consulaires, ce qui irrite fortement les autorités vietnamiennes[780].

Le dernier point de discipline qui préoccupe les autorités françaises est l'attitude politique des enseignants. Nous avons déjà évoqué leurs activités syndicales : au Lycée Fraternité, le proviseur Brun est amené à renvoyer une enseignante française :

> Elle s'absentait souvent ses cours en prétextant être responsable des affaires syndicales. Je l'ai renvoyée, une chose rare et choquante à l'époque car on n'avait jamais osé renvoyer un enseignant titulaire.[781]

Les enseignants vietnamiens peuvent bénéficier de protections : quand Brun licencie une enseignante vietnamienne, il est menacé d'expulsion par son frère, un colonel.

Sur le plan du prosélytisme politique, les professeurs, proviseurs et responsables de service que nous avons rencontrés affirment tous avoir fait preuve ou recommandé une grande prudence dans les classes. « *Règle impérieuse de la stricte neutralité* » pour le proviseur Faure au Collège de Nha Trang[782], « *jamais de la politisation à l'école ni chez les élèves ni chez les enseignants* » pour le proviseur Brun au Collège Fraternité[783]. Philippe Bréant, en tant que responsable du Service culturel, manifeste « *une attitude très rigoureuse envers ses collègues enseignants et ses élèves à propos de la politique*[784]. Jean Riou, tout au long de ses 22 ans de carrière s'est lui-aussi tenu à une ligne neutre :

> Je ne me mêle jamais dans la politique. Je ne suis pas pro-Viet Minh ni contre le Viet Minh, je ne parlais jamais de politique aux parents d'élèves. J'enseignais mes élèves la morale, disons, universelle. Les élèves Vietnamiens sont discrets sur leur sentiment vis-à-vis de politique. En tout cas, nous ne parlions pas de la politique au sein de classe et d'école. [785]

Suzanne Bouriot, qui a enseigné l'histoire-géographie à Saïgon de 1959 à 1965, souligne bien dans son témoignage la neutralité politique obligatoire des enseignants à une époque particulièrement difficile pour les Français :

> Je ne fais que l'enseignement, nous les professeurs français venons au Viet Nam juste faire notre métier qui n'a rien à voir avec les complications politiques d'époque. Nous ne représentons pas la France ni sa politique. Nous comprenons bien l'esprit fort nationaliste des Vietnamiens.[786]

Dans sa chronique, Joël Luguern rapporte les instructions du proviseur du Lycée de Đà Nẵng à la rentrée 1969 :

---

[780] Il est difficile de savoir si l'insistance des autorités françaises sur la question des plaques minéralogiques relève d'un simple souci de régularité administrative (deux autres notes de service de la même période rappelent aux enseignant l'importance de présenter leurs correspondances au Service central « *sur feuille 21x27 en trois exemplaires* ») ou sous-entend un trafic plus ou moins licite, voire des questions de sécurité militaire.

[781] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

[782] Jean FAURE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[783] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

[784] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[785] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[786] Suzanne BOURIOT, Témoignage recueilli par téléphone, mars 2010.

> « *Nous sommes considérés ici comme des ambassadeurs de la France… et qui dit ambassadeur dit une certaine tenue.* » […] [Le proviseur] rappela enfin que, en tant qu'ambassadeur, on devait représenter la France et non quelque parti politique que ce soit, et qu'il fallait, de ce fait, laisser la politique au vestiaire et ne plus y toucher durant toute l'année scolaire. « *Surtout dans ce pays…* » insista-t-il.[787]

Ce même proviseur leur propose une interprétation limitée de leur mission, très loin de la mission civilisatrice :

> Faites comme nous tous et considérez que vous êtes un marchand de cacahuètes. Vous aurez moins de soucis. Ils veulent acheter du français ? On leur en vend, un point c'est tout.[788]

Selon Luguern, à cette date, une circulaire de la Mission culturelle retire du programme officiel des classes terminales les chapitres sur le marxisme et la liberté.

L'exemple de Boudarel – sous le coup d'une condamnation à mort pour trahison jusqu'en 1966 – est encore dans les mémoires. Les autorités scolaires sont sourcilleuses. Pierre Ansart, qui a déjà eu quelques problèmes lors de son affectation à Albert-Sarraut, est de nouveau suspect quand, après avoir accepté de partir à Saïgon, il change d'avis et veut rentrer au Nord :

> Mais à la rentrée scolaire de septembre-octobre 1955, j'ai fait cette demande de revenir à Hanoï […]. Certainement, la mission a jugé ma demande déraisonnable et ils me l'ont refusé car c'était un moment sensible politiquement et ils ne voulaient pas renforcer les effectifs de Français pro-Viet Minh dans le Nord.

Plus tard, Ansart voit sa liberté de parole limitée suite à un article critique de la politique française au Vietnam.

> J'ai écrit une lettre et je l'ai envoyée à L'Express entre 1955 et 1956, sans penser qu'elle serait publiée, pour exprimer mes opinions contre les subventions de plusieurs millions que la France accordait au gouvernement de Ngo Dinh Diem, une sorte de « plan Marshall », puisque je pensais que la France ferait mieux d'investir dans le Nord, car si les élections générales avaient lieu, le gouvernement du Nord aurait gagné. Finalement mon article a été publié dans L'Express et M. Dannaud, Conseiller culturel à l'époque, m'a convoqué. En effet, à Hanoï comme à Saïgon, à cette époque-là, on sentait une légère dose de censure « douce » de la part des autorités représentantes sur place. J'ai donc été menacé d'un renvoi en France.[789]

Rappelons qu'un incident similaire était arrivé à Léon Vandermeersch dans les années 1950. Les enseignants français au Vietnam internalisent cet apolitisme forcé comme en témoignent deux anecdotes. L'une concerne un responsable de la Mission culturelle : au début des années 1960, il est capturé lors d'une tournée d'inspection par une unité du Front National de Libération (FNL, le « Việt cộng ») qui le relâche rapidement. Il n'osera jamais raconter cette mésaventure « *pour éviter les malentendus et les ennuis* »[790]. Une autre anecdote est

[787] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 22‑23.

[788] *Ibid.*, p. 80.

[789] Pierre ANSART, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[790] Il nous a raconté cette anecdote sous couvert d'anonymat.

rapportée par Roland Egensberger. VSNA antimilitariste, il se retrouve très gêné quand, invité à dîner en tant que représentant de la France par le chef de province, grand amateur de culture française capable de réciter l'intégralité de *Booz endormi*, il déclame en retour un poème d'Aragon, écrivain dont l'engagement communiste est bien connu des convives, des militaires éduqués à la française… Le même chef de province l'invite plus tard à passer les troupes en revue – les VSNA sont des militaires –, lui faisant endosser un rôle de « *lettré-combattant* » non prévu par la Mission culturelle[791].

A la fin des années 1960, l'opposition à la guerre du Vietnam devient un symbole de ralliement pour toute une génération en Occident. Selon André Béchir, « *il n'y avait pas de politisation de la vie scolaire mais certains professeurs français issus de Mai 68 avaient une certaine tendance non compatible avec leur mission-sanction* »[792]. On compte nombre de militants de gauche parmi les jeunes VSNA envoyés au Sud-Vietnam. Joël Luguern, qui fait partie de cette génération, décrit bien le conflit personnel qui agite ces enseignants anti-impérialistes, tiers-mondistes, parfois anciens maoïstes, qui se retrouvent à former les enfants de la bourgeoisie locale :

> Nous employons des mots pour maintenir en place cette même bourgeoisie que les Américains maintiennent en place grâce à leurs canons. Qui voit la différence ? […] C'est vrai que nous ne tuons personne, mais nous poursuivons le même objectif.[793]

La coopération est pour eux un nouvel avatar du colonialisme :

> Après avoir étudié en France, les élèves fournissaient naturellement l'encadrement des entreprises françaises du pays : Plantations Michelin, BGI, Eifel, Cipea, Distilleries de l'Indochine, Banque Française de l'Asie, etc. […] La France continuait et continuerait d'exploiter les richesses locales mais de façon moins visible qu'au temps des colonies. Les cadres autochtones étaient d'utiles et indispensables relais entre la population indigène et les directions françaises des entreprises. Leur statut d'intelligentsia leur permettait en outre de distiller subtilement des idées francophiles.[794]

On retrouve dans cette analyse ni plus ni moins que le programme d'Albert Charton de 1946… Nous reviendrons en conclusion sur cette critique politique de la coopération[795].

L'année scolaire 1969-1970 est particulièrement difficile pour la Mission culturelle sur le plan politique. Certains coopérants font des « *remous* », comme en témoignent plusieurs incidents embarrassants. Egensberger doit ainsi son poste au retour prématuré d'un autre VSNA. Ce militant de gauche se montre trop curieux lors de son transit à Saïgon, et on lui fait comprendre qu'il attire l'attention des services de sécurité. Il devient alors paranoïaque, agresse un autre coopérant et doit être rapatrié avant même d'arriver à Nha Trang[796]. Un autre

[791] Roland EGENSPERGER, « Eté 1971 », *op. cit.*

[792] André BÉCHIR, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

[793] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 10.

[794] *Ibid.*

[795] La revue *Esprit* consacre un numéro spécial en 1970 à la coopération, avec des articles critiques

[796] Roland EGENSPERGER, « Eté 1971 », *op. cit.*

incident concernerait un instituteur français emprisonné à Saïgon en 1970 pour émission de fausse monnaie au profit du FNL[797]. Le cas le plus célèbre est celui de Jean-Pierre Débris et André Menras. Ces deux coopérants arrivent au Lycée Blaise-Pascal de Đà Nẵng durant l'été 1968. Ils apprennent le vietnamien, et, durant les week-ends, sortent de l'enceinte du lycée et des villas réservées aux coopérants pour visiter la campagne environnante, où ils sont choqués par les conséquences de la guerre, les destructions et la corruption. Menras raconte comment il était « *très fâché de l'attitude d'une partie de la communauté française de Saïgon qui allait à la soupe américaine et qui considérait les jeunes coopérants que nous étions trop curieux, trop sincères et trop républicains dans leurs valeurs* »[798]. Peu avant leur fin de contrat, Débris et Menras décident de « *montrer aux Vietnamiens qu'il y avait des Français qui refusaient d'être des complices de la tuerie et de la corruption* »[799]. En juillet 1970, ils grimpent sur le monument aux Marines sud-vietnamiens, en plein Saïgon, brandissent le drapeau du FNL et distribuent des tracts. Arrêtés, ils sont enfermés à la prison de Chí Hòa et condamnés à plusieurs années de détention[800]. Quand Egensperger arrive à Nha Trang quelques mois plus tard, l'attaché culturel Jacques Trihoreau le prévient: « *Vous êtes dans un pays étranger, qui plus est en état de guerre. Soyez discret, ne commettez pas d'acte insensé* ». Faisant référence à Débris et Menras, il ajoute que « *ce genre de circonstance nous a mis dans une situation fort délicate* »[801].

Cette année scolaire voit aussi un mouvement de protestation de grande ampleur parmi les coopérants, qui protestent non pas contre leurs conditions de vie, mais contre la corruption du système (la « *coopéruption* », selon le mot d'un enseignant cité par Luguern[802]), comme le rapporte le *Nouvel Observateur* :

> Les coopérants en ont eu assez d'être sollicités à tout moment par des parents fortunés soucieux d'assurer à tout prix l'avenir de leur rejeton. Par l'intermédiaire des sections locales du S.N.E.S. et du S.N.I., ils demandent alors que des mesures soient prises pour mettre un terme à la fraude et pour améliorer la qualité de l'enseignement dispensé par des enseignants français et viêtnamiens recrutés sur place selon des critères parfois douteux.[803]

Les élèves s'en mêlent, et des troubles ont lieu les lycées de Saïgon et de Đà Nẵng. Le conseiller culturel menace de renvoyer les coopérants protestataires à la fin de l'année, mais une grève en avril 1970 est suivie par 60% des coopérants civils. Durant l'été 1970, vingt coopérants en vacances en France sont avisés par lettre qu'un terme a été mis à leur contrat de

---

[797] M. B., « Culture française au Vietnam », *Le Nouvel Observateur*, n° 344, 14 Juin 1971, p. 8. L'incident est également rapporté par Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 185. Nous n'avons pu trouver d'autres détails sur cette affaire.

[798] André MENRAS, *Comment je suis devenu Vietnamien - Làm sao tôi thành người Việt Nam*, Diễn Đàn Forum, http://www.diendan.org/viet-nam/comment-je-suis-devenu-vietnamien, consulté le 8 janvier 2012.

[799] Guy SITBON, « Viet-Nam: deux Français dans les prisons de Thieu. Une interview de Jean-Pierre Débris et André Menras », *Le Nouvel Observateur*, n° 430, 5 Février 1973, pp. 74‑82.

[800] Ils sont libérés fin décembre 1972 et témoigneront ensuite sur la répression du régime sud-vietnamien.

[801] Roland EGENSPERGER, « Départ pour Nha Trang, Vietnam du Sud novembre - décembre 1970 », *op. cit.*

[802] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 7.

[803] Christina BENER, « Les « cousines » de Saigon », *op. cit.*

coopération : « *Votre comportement au Viêt-nam étant apparu incompatible avec la mission dont vous étiez chargé* »[804].

3.6. Les autres outils de la diplomatie culturelle française

L'assistance à l'enseignement national

Envisagée dès le début par Charton, la Coopération culturelle ne commence réellement à se développer qu'à partir de l'arrivée de Jean-Pierre Dannaud, qui crée au sein de la Mission un Bureau d'Études Pédagogiques et Coopération Culturelle, sans pourtant « *recevoir organiquement de moyens nouveaux pour accomplir cette tâche nouvelle* »[805]. La Coopération culturelle devient, sous Dannaud, un nouvel axe de développement, qui prend deux formes principales : le détachement d'enseignants dans les établissements vietnamiens et l'assistance pédagogique.

Depuis longtemps, des professeurs français enseignent à l'Université et dans les lycées vietnamiens : après 1954, ces enseignants continuent leur travail mais en tant que fonctionnaires détachés. Il y a continuité, mais aussi changement, car leur position au sein des établissements vietnamiens a été radicalement modifiée depuis l'indépendance : ce sont maintenant les recteurs vietnamiens qui les recrutent et fixent leurs grades[806]. La majorité des enseignants sont des professeurs, maîtres de conférences et chargés d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur, auxquels s'ajoutent une poignée d'enseignants détachés dans des lycées et dans le Centre Technique de Phú Thọ[807]. La Mission culturelle assure les traitements, le logement, les congés et dans certains cas l'équipement des chaires[808]. En 1956, 42 enseignants français (26 dans le supérieur, 12 dans le secondaire et 4 dans le technique) sont ainsi envoyés dans les établissements vietnamiens[809]. La situation des enseignants détachés n'est pas toujours facile. Avant l'indépendance, un enseignant dans une école vietnamienne ou à l'université travaillait directement pour la France. Maintenant, ces personnels travaillent pour le Vietnam, dont le régime est souvent hostile aux Français, sous l'autorité de supérieurs vietnamiens. Leur loyauté fait l'objet de suspicion. René Benoît,

[804] *Ibid.*

[805] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 9.

[806] René BENOIT, *Le problème de l'assistance technique et culturelle au Viet-Nam, op. cit.*, p. 4.

[807] Les enseignants français qui travaillent dans l'enseignement technique dépendent de la Mission d'Aide Economique et Technique et non de la Mission culturelle. Le Collège Technique de Phú Thọ a été fondé par les Américains en 1956 à partir de deux anciennes écoles techniques françaises.

[808] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 14.

[809] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 54.

professeur de Sciences à Saïgon, a l'impression que ses collègues et lui sont confrontés à « *une vague accusation de trahison* » de la part de leur hiérarchie[810].

L'assistance pédagogique est l'autre grand volet de l'aide apportée par la Mission aux établissements nationaux. Elle fournit d'abord des manuels de langue et de culture française, des documents pédagogiques et des revues qui « *contribuent à entretenir un climat propice au maintien de la pensée française* ». Chefs d'établissements et Inspecteurs Primaires sont directement destinataires de publications françaises. En 1956, 115.000 manuels sont livrés aux établissements primaires[811]. Comme à son habitude, Dannaud envisage cette coopération avec un sens politique aigu. Au sujet de la livraison de 10.000 dictionnaires Larousse sur lesquels sa hiérarchie aimerait voir affichée une mention d'origine, il préconise « *une politique apparente d'effacement* », afin de susciter une « *comparaison toute à notre avantage avec l'impudence de la « générosité » américaine* ». Les Vietnamiens, suppose-t-il, penseront alors que la France a à nouveau la faveur du régime[812]. Un autre volet de l'assistance pédagogique est l'établissement en commun des nouveaux programmes de français de l'enseignement national par une commission franco-vietnamienne[813].

Ces innovations sont critiquées après le départ de Dannaud. En 1958, les inspecteurs Rebeyrol et Neumann estiment que « *rien de sérieux* » n'a été fait pour « *la pénétration de l'enseignement d'État vietnamien* » primaire et secondaire et proposent de bâtir un programme de coopération culturelle fondé sur la formation des maîtres (dans les écoles normales ou via des stages de perfectionnement) et l'envoi de conseillers pédagogiques auprès de l'administration vietnamienne[814]. En ce qui concerne le supérieur, les inspecteurs notent la d2éception de certains professeurs face au manque d'outils pédagogiques et d'assistants[815]. Par ailleurs, la réduction des crédits affecte l'aide à l'enseignement national : ainsi, la fourniture de manuels, fierté de Dannaud, est interrompue après son départ[816].

Une innovation est introduite en 1960-1961, qui consiste à envoyer des lecteurs de français du niveau de la propédeutique-lettres dans les établissements publics vietnamiens[817]. 12 lecteurs sont envoyés dans les lycées de Saïgon, et on imagine d'en envoyer d'autres dans les établissements de province si les proviseurs le souhaitent. Les lecteurs sont bien accueillis

[810] René BENOIT, *Le problème de l'assistance technique et culturelle au Viet-Nam*, *op. cit.*, p. 10.

[811] Deux ouvrages de Mauger et Gougenheim : 90.000 manuels « *Français élémentaire* » et 25.000 « *Cours de langue et de civilisation française* », *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 55.

[812] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 14‑15.

[813] *Ibid.*, p. 14.

[814] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 17.

[815] *Ibid.*, p. 18.

[816] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1956-1957*, *op. cit.*, p. 1.

[817] Ce type d'action était déjà mis en œuvre depuis quelques années dans d'autres pays, dont la Pologne, l'URSS, le Brésil, le Japon, et la Thaïlande. DGACT, *Rapport annuel 1960*, MAE, 1961.

par les professeurs et les premiers résultats sont encourageants, en dépit de l'insuffisance de matériel pédagogique et des effectifs démesurés (50 à 60 élèves par classe)[818].

En 1962, pourtant, l'ambassadeur Lalouette insiste toujours sur la nécessité de former des professeurs vietnamiens de français.

> La médiocrité des professeurs de langue vivante dans l'enseignement officiel a pour effet de former des bacheliers qui, s'ils peuvent à la rigueur, lire le français, sont peu entraînés à en comprendre l'expression orale et moins encore à le parler.[819]

La commission franco-vietnamienne a une nouvelle fois revu méthodes et programmes, qui sont « *à la signature* » au Ministère. L'expérience des lecteurs de français est « *peu concluante* » et « *tout est à reprendre* » : médiocrité de certains lecteurs (qui ont choisi ce poste pour ne pas avoir de devoirs à corriger ni à subir de contrôle pédagogique), absence totale de préparation aux tâches d'enseignement, absence de coordination du côté vietnamien[820]. En dehors de ces lecteurs, l'activité est minimale : 6 enseignants sont détachés dans le privé, dont 4 au Collège Fraternité, établissement privé suivi de très près par l'Ambassade et doté d'un proviseur français.

La seule satisfaction reste les 40 professeurs détachés dans le supérieur, toujours très demandés, y compris dans les nouvelles universités de Huế et de Đà Lạt[821]. Les Français ne sont pas toujours capables de répondre à la demande du fait du manque de crédits et de personnel qualifié. A la Faculté de Médecine, faute de professeurs français, ce sont 13 professeurs américains qui doivent venir y enseigner à partir de 1962[822]. La même année, l'École Nationale d'Administration, « *bastion américain* » depuis 1955, souhaite rompre son contrat avec l'Université du Michigan[823], et demande à l'Ambassade quatre experts français pour assurer des missions d'enseignement et de recherche, ainsi que des ouvrages en français sur l'administration publique[824]. En dépit de l'aspect très politique de cette demande, fortement mis en avant par les diplomates du MAE, l'affaire échoue faute de l'accord du Ministère français des Finances[825].

Par ailleurs, deux expériences de collaboration sur les manuels scolaires ont tourné court. L'Ambassade perd la trace d'un Vietnamien envoyé en France pour étudier la question et qui ne donne plus signe de vie une fois rentré au Vietnam. Quant à la traduction en

---

[818] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 3.

[819] *Ibid.*

[820] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC), op. cit.*, p. 10.

[821] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1961-1962, op. cit.*, p. 8‑9.

[822] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 6.

[823] La MSUG est alors en conflit avec Ngô Đình Diệm, qui lui reproche des articles critiques écrits par certains de ses membres. La mission américaine quitte le Vietnam en juin 1962.

[824] L. VIALA et Roger LALOUETTE, *Participation française à l'enseignement de l'Institut National d'Administration, N°186/AIG, op. cit.*, p. 2.

[825] *Fiche à l'attention de M. Manac'h*, MAE, Direction Asie-Océanie, C.L.V, 19 septembre 1962, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

vietnamien, sans l'aide d'un spécialiste français, du *Mauger*, manuel de langue et de civilisation, elle est qualifiée par Lalouette « *d'erreur grave* »[826].

A partir de 1963, le Service culturel entreprend de prendre en charge plus systématiquement la formation des maîtres vietnamiens. Cette année-là, le Centre culturel français de Saïgon organise une formation de 2 ans destinée aux enseignants du privé couronnée par un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement[827]. En 1965, le Service culturel s'attaque à la formation des enseignants vietnamiens du secondaire, via un séminaire d'une semaine où ceux-ci sont initiés aux méthodes d'apprentissage des langues. Par ailleurs, une journée pédagogique est dédiée à l'enseignement du français en primaire à l'intention des instituteurs des établissements primaires français publics et privés. Le dispositif de formation des enseignants vietnamiens va dès lors en s'élargissant : en 1970, le Bureau Pédagogique du Service culturel dispose de quatre centres de perfectionnement[828] pour les professeurs de français des établissements publics et privés vietnamiens qui peuvent y suivre des cycles de formation long ou accélérés, des stages et des cours de recyclage en pédagogie et en linguistique[829]. En 1971, le Service culturel recense 300 professeurs vietnamiens de français ayant suivi un stage de perfectionnement organisé sur place par la France[830]. En 1973, des méthodes modernes d'enseignement du français langue étrangère sont introduites au Vietnam[831]. Outre ces actions de formation, le Service culturel continue à subventionner la distribution d'ouvrages, de revues et de matériels pédagogiques aux établissements vietnamiens, pour des sommes relativement modestes (par exemple 200.000 NF en 1964, soit un peu plus de 1% du budget)[832].

Alors que la formation des enseignants devient un élément clé de l'assistance culturelle, le détachement d'enseignants français dans le supérieur prend un chemin inverse à partir du milieu des années 1960. La vietnamisation des bacheliers et de l'enseignement supérieur ainsi que les difficultés de recrutement dues à la guerre entraînent une diminution des effectifs d'enseignants français à l'Université, qui passent de 55 en 1963 à 14 en 1967 pour atteindre une vingtaine en 1973. Ces enseignants sont alors souvent non pas des professeurs d'université mais des professeurs du secondaire venus assister les professeurs vietnamiens, voire des instituteurs chargés d'enseigner le français à un niveau élémentaire, que Philippe

[826] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 10‑11.

[827] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1963-1964, op. cit.*, p. 15.

[828] A Saïgon (Faculté de pédagogie et Institut français), Đà Lạt (Centre culturel), Đà Nẵng et Nha Trang

[829] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1970-1971, op. cit.*

[830] *Statistiques de la Coopération culturelle 1971-1972*, MAE, DGRCST, 1972, p. 1, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[831] La méthode « Frère Jacques » pour le primaire et la méthode « La France en Direct » pour le secondaire. *Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I*, MAE, DGRCST, 1973, p. 7, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[832] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965, op. cit.*, p. 22‑23.

Bréant, du MAE, qualifie d' « *enseignants médiocres* »[833]. Par ailleurs, la fourniture de matériel et de documentation par le Service culturel est « *pratiquement suspendue* ». Pour Bréant, le fait que les Vietnamiens continuent à demeurer attachés à l'enseignement universitaire français dans ces conditions est un « *véritable miracle* »[834]. La Faculté de médecine et de pharmacie, autrefois un bastion français, est pratiquement considérée comme perdue pour la France compte-tenu de « *l'emprise anglo-saxonne* »[835].

Quant au secondaire vietnamien, l'influence française y est devenue symbolique : il ne compte toujours en 1973 qu'une douzaine de lecteurs français – soit autant qu'en 1962[836] – pour 700.000 élèves. Leur action est jugée par la DGRCST comme « *particulièrement inefficace en raison de la faiblesse des horaires consacrés au français et à la surcharge des effectifs (60 à 70 élèves par classe)* »[837].

Paradoxalement, c'est encore dans le primaire vietnamien que le besoin de maîtres français se fait le plus sentir : alors que les accords de 1967 ont conduit à la disparition de l'enseignement primaire français destiné aux Vietnamiens, les « centres pilotes » qui ont résulté de ces transferts se développent et nécessitent jusqu'en 1973 une cinquantaine de maîtres français. Mais, là encore, les effectifs d'élèves concernés sont minimes par rapport à la population scolaire totale. Pour Bréant, la situation est fragile :

> Si les autorités vietnamiennes recommandaient la suppression d'un dispositif faisant une place privilégiée à notre langue, suppression qui pourrait trouver, de surcroît, sa justification dans un retour aux seules valeurs particulières de la civilisation bouddhique, une telle mesure ne susciterait, dans la perspective d'une nouvelle détérioration des relations franco-vietnamiennes, aucune opposition importante.

Les études en France

Comme sous la colonisation, de nombreux étudiants vietnamiens souhaitent partir pour la France pour continuer leurs études. Aux raisons traditionnelles – acquérir un diplôme d'une université ou d'une grande école française – s'ajoutent des raisons plus impérieuses : échapper à la mobilisation, fuir un pays qui s'enfonce dans la guerre[838]. Ces étudiants qui se pressent aux portes de l'Ambassade puis du Consulat sont un cadeau empoisonné pour les

[833] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 6.

[834] *Ibid.*

[835] *V. Coopération technique*, MAE, DGRCST, 1973, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[836] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 5.

[837] *IV. Coopération culturelle*, MAE, DGRCST, 1973, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[838] Martine GAYRAL-TAMINH, « Une immigration invisible, gage d'intégration ? », *Ethnologie française*, vol. 39, n° 4, 2009, pp. 721‑732.

Français et le contrôle de cette migration est un point de contentieux récurrent entre le Sud-Vietnam et la France jusqu'aux années 1970.

Bien sûr, le choix de la France par les étudiants est un sujet de fierté pour les Français, à un moment où ceux-ci se sentent plus que jamais menacés par l'influence américaine. Pour Dannaud, c'est un « *hommage vivant au pouvoir de notre pays d'attirer et de retenir* »[839]. Les étudiants vietnamiens « *ne se sentent guère dépaysés et peuvent s'établir aisément* »[840] en France. Dans les disciplines scientifiques, les débouchés qui leur sont offerts en métropole sont plus favorables qu'au Vietnam[841]. Ces étudiants sont nombreux en France, même si les chiffres varient selon les sources, sans doute faute d'un recensement efficace. En 1959, selon Roger Lalouette, en 1959, 4300 des 4900 étudiants vietnamiens à l'étranger (soit 87%) sont en France[842]. La presse donne des chiffres similaires pour 1964 (5000[843]) et 1966 (3000[844]) mais les statistiques de l'Unesco avancent des effectifs très inférieurs (allant de 2600 en 1964 à moins de 1000 en 1970)[845].

Mais ces expatriés posent problème : non seulement ils sont difficiles à recenser, mais certains cherchent à rester en France pour des raisons douteuses (« *vagues études d'enseignement supérieur* »). Surtout, ils sont « *dit-on […] en majorité hostiles au gouvernement de Saïgon* », lequel ne peut les contrôler à l'étranger[846]. Dannaud est partagé : il souhaite que la Mission culturelle puisse participer directement à l'envoi d'étudiants de bon niveau[847], ne serait-ce que pour lutter contre la concurrence américaine, mais il comprend les réticences du gouvernement vietnamien[848].

Courant 1956, le régime Diệm met fin au départ des stagiaires militaires, au prétexte qu'une proportion importante refusent de revenir[849]. En février 1957, une « Commission vietnamienne des études à l'étranger » est créée pour limiter le départ de boursiers civils. Les

---

[839] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 19.

[840] Arnaud D'ANDURAIN, *Difficultés d'envoi en France de boursiers vietnamiens*, *op. cit.*, p. 2‑3.

[841] Roger LALOUETTE, *Étudiants et stagiaires vietnamiens en France, N°1270/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, 4 septembre 1959, p. 2‑3, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 120.

[842] *Ibid.*, p. 1.

[843] Max CLOS, « 5000 Vietnamese students study in Paris », *New York Times*, 6 décembre 1964.

[844] Gloria EMERSON, « Vietnamese trained in Paris refuse to go home », *New York Times*, 13 mars 1966.

[845] PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 184.

[846] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 19.

[847] Le Ministère des Etats Associés, dont dépend encore la Mission, ne peut accorder de bourses. Celles-ci ne peuvent venir que d'autres Ministères comme celui de l'Education, qui ne font alors pas d'efforts pour en accorder.

[848] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 20.

[849] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, *op. cit.*, p. 10.

rares autorisations, obtenues après de longues démarches de la Mission culturelle, sont soumises à un décret exceptionnel du président Diệm et assorties de garanties de retour, les boursiers devant désormais s'engager à servir l'administration pendant 10 ans au lieu de 5[850]. L'ambassadeur Payart juge « *sommaires* » et « *peu équitables* » les décisions de la Commission, qu'il accuse de faire passer les préoccupations politiques avant « *les intérêts de la coopération culturelle* »[851]. Cet « *embargo de fait* »[852] fait passer le nombre d'étudiants vietnamiens envoyés en France de 90 en 1955 à 6 en 1962. Pour l'ambassadeur Lalouette, ceci « *remet en cause l'ensemble de notre action culturelle dans ce pays* »[853]. Un boursier de 1959 témoigne de la difficulté d'obtenir une bourse durant cette période, et du rôle des relations familiales :

> Il fallait avoir de bonnes notes, un bon livret scolaire mais aussi ce qui était très important c'étaient les relations de la famille auprès des autorités du Ministère de l'éducation et des Affaires étrangères, car à l'époque, la commission de distribution de bourses était composée des gens de l'Ambassade et aussi des autorités des deux ministères vietnamiens.[854]

Les Français se sentent visés directement par les restrictions de bourses, mais s'aperçoivent que les Américains sont aussi concernés[855]. En effet, si la raison officielle de ces restrictions est la « fuite des cerveaux » qui prive le Vietnam de cadres et de techniciens de valeurs, les bourses étant attribuées aux meilleurs étudiants, la vraie raison est politique : Diệm s'inquiète de « *la crainte de la contagion communiste et viêt-minh* » et reproche à la France de ne rien faire pour soustraire les étudiants « *à l'influence d'organisations para-communistes sur le sol français qui se sont fait une spécialité de les endoctriner habilement* »[856]. Même des candidats proposés par les Américains sont interdits de départ à cause de l'orientation politique de leurs familles[857]. Lalouette reconnait que la peur de voir les étudiants expatriés « *contaminés par une propagande subversive* » est partagée par les autorités d'autres pays (Cambodge, Amérique du Sud) et bien sûr par les autorités françaises elles-mêmes en Afrique du Nord et en Afrique Noire[858]. Ceci n'est pas nouveau : en 1930, le Gouverneur Général Pasquier alertait les parents sur les « *doctrines dangereuses* » qui menaçaient leurs enfants en métropole[859] et la France avait créé le Foyer de l'Étudiant Indochinois et la Maison des Étudiants de l'Indochine pour mieux contrôler les étudiants. En

[850] Arnaud D'ANDURAIN, *Difficultés d'envoi en France de boursiers vietnamiens, op. cit.*, p. 2.

[851] Jean PAYART, *Bourses accordées à des étudiants et élèves Vietnamiens*, Ambassade de France au Vietnam, juillet 1957, p. 8, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

[852] Roger LALOUETTE, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT, op. cit.*, p. 11.

[853] Roger LALOUETTE, *Étudiants et stagiaires vietnamiens en France, N°1270/ACT, op. cit.*, p. 9.

[854] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[855] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam, op. cit.*, p. 7‑8.

[856] Roger LALOUETTE, *Télégramme en clair par courrier, N°1041, op. cit.*, p. 4.

[857] Jean PAYART, *Activités culturelles américaines au Vietnam, op. cit.*, p. 8.

[858] Roger LALOUETTE, *Étudiants et stagiaires vietnamiens en France, N°1270/ACT, op. cit.*, p. 4‑6.

[859] DGIP, *Circulaire aux familles au sujet de l'envoi des étudiants indochinois en France, op. cit.*, p. 486‑491.

1959, Lalouette propose à son tour la création d'un Institut Franco-Vietnamien situé à Paris doté d'un comité d'accueil dont la première tâche est de faciliter l'installation des étudiants à leur arrivée (un comité est aussi prévu à l'embarquement à Saïgon), se substituant ainsi aux services « *actuellement offerts par les organisations subversives* ». Le comité aidera aussi les étudiants à organiser leurs loisirs et leurs vacances. Les étudiants seront envoyés dans des universités de province « *où il serait plus facile qu'à Paris de les protéger contre la propagande subversive* »[860]. A partir d'octobre 1959, les étudiants vietnamiens ne bénéficieront plus d'un statut privilégié, ce qui les obligera à rentrer chez eux à la fin de leurs études[861]. Enfin, ces mesures doivent être appuyées par une répression de la propagande Việt-Minh en France[862]. Pour Lalouette, ces mesures « *paraissent de nature à apaiser les craintes vietnamiennes et à nous permettre de sortir de l'état de chose actuel, si préjudiciable à l'influence française* »[863]. Gustave Meillon, professeur aux Langues Orientales, est envoyé par la DGACT en mission pour tenter de convaincre les Ngô, qu'il connait personnellement depuis 1942. Ngô Đình Nhu, le frère et conseiller politique du président, accorde à quelques bacheliers l'autorisation de se rendre en France, à la condition que Meillon se porte personnellement garant de leur conduite. Meillon se trouve aussitôt « *littéralement assiégé* » dans son hôtel de Saïgon par des familles lui réclamant sa garantie[864]… La DGACT obtient finalement en 1960 un assouplissement des conditions de départ[865]. L'Institut Franco-Vietnamien, dirigé par Meillon, est inauguré en avril 1961 rue Saint-Jacques. Comme il ne faut jamais laisser passer l'occasion de dénigrer les Américains, Lalouette cite aussi les « *déceptions causées par les boursiers revenant des États-Unis* » comme une des raisons ayant poussé les Vietnamiens à revenir sur leur embargo[866].

Si les familles ont toujours intérêt à faire jouer leurs relations avec les fonctionnaires des Ministères chargés des bourses, Mme Nhu ajoute ses propres critères d'attribution visant à équilibrer leur attribution, dont le sexe, l'origine régionale (afin de contrebalancer le poids des influentes familles saïgonnaises) et l'origine scolaire (école française ou vietnamienne) du

[860] Roger LALOUETTE, *Étudiants et stagiaires vietnamiens en France, N°1270/ACT*, *op. cit.*, p. 8.

[861] Fin 1958, le gouvernement vietnamien avait modifié le taux de change des transferts d'argent vers la France dans un sens défavorable aux étudiants, ce qui avait été vécu par ceux-ci comme des représailles destinées à les forcer à rentrer chez eux faute d'argent. Malgré cela, les étudiants, en tant que « citoyens de l'Union Française » restaient protégés par un statut leur permettant de rester 10 ans. Roger LALOUETTE, *Étudiants vietnamiens en France*, Ambassade de France au Vietnam, 6 décembre 1958, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 120.

[862] Comme nous l'avons vu, cette répression anti-communiste sur le territoire français entraîne des représailles des autorités nord-vietnamiennes sur la Délégation Générale à Hanoi, fragilisant encore plus la politique culturelle française en RDVN. Il était difficile à la France de jouer sur les deux tableaux.

[863] Roger LALOUETTE, *Étudiants et stagiaires vietnamiens en France, N°1270/ACT*, *op. cit.*, p. 7‑9.

[864] Jean LETOURNEAU, « Réception de M. Gustave Meillon par M. Jean Letourneau, Elu le 8 janvier 1982, au siège laissé vacant par le décès de M. l'inspecteur général Albert Charton », *Mondes et cultures: comptes rendus trimestriels des séances de l'Académie des sciences d'outre-mer*, 3 Février 1984, p. 220.

[865] *Note concernant l'Institut Franco-Vietnamien*, Institut Franco-Vietnamien, juillet 1972, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[866] Roger LALOUETTE, *Télégramme en clair par courrier, N°1041*, *op. cit.*, p. 2.

candidat. Un témoin indique ainsi que lui et une lycéenne ont pu obtenir une bourse car ils sont tous deux originaires de Huế et que la commission a respecté l'équilibre souhaité par Mme Nhu (garçon/fille, lycée français/lycée vietnamien)[867].

En septembre et octobre 1960, 120 étudiants peuvent partir pour la France. Ils sont boursiers du gouvernement français (universitaires ou relevant de la coopération technique) ou du gouvernement vietnamien. Ce dernier autorise les candidats à financer leurs études en France à leurs propres frais, ce qui entraîne « *un afflux des demandes* […] *considérable* »[868]. Le succès ne se dément pas et le Directeur de l'Aide Technique Nguyễn Phúc Sa écrit à cette époque :

> Tous les étudiants rêvent d'aller faire des études à l'étranger. La plupart des parents d'élèves sont persuadés que seules les universités étrangères sont capables de former, dans tous les domaines, des jeunes gens utiles à la société.[869]

Il analyse ensuite le choix de la France par les Vietnamiens et l'ambigüité qui en résulte, entre pragmatisme et risque :

> La plupart des familles vietnamiennes préfèrent choisir la France comme destination pour les études de leurs enfants. Il ne faut pas croire un peu rapidement qu'il s'agit là d'un regret pour l'héritage de la colonisation ou d'une inféodation à la culture française. De façon générale, l'organisation de notre éducation ressemblant à celle de la France tant dans le secondaire que dans le supérieur, les étudiants Vietnamiens ne sont pas dépaysés. La question de langue d'enseignement ne se pose pas car ils ont déjà appris le français au Viet Nam. Le milieu familial vietnamien facilite le contact des jeunes avec la culture française grâce aux livres et aux connaissances. Finalement, le financement des études en France est moins cher qu'aux États-Unis ou en Suisse. En somme, la tendance à faire des études en France est une conséquence de la cohabitation franco-vietnamienne pendant près d'un siècle. […] Même si les universités françaises nous aident à former des intellectuels, nous devrions éviter l'assujettissement culturel et moral.[870]

Dans les dernières années du régime Diệm, le flux d'étudiants vers la France est particulièrement important. Le nombre de boursiers du gouvernement français passe de 50 en 1960-1961 à 75 en 1963-1964, tandis que les départs d'étudiants boursiers du gouvernement vietnamien et non-boursiers atteignent le chiffre d'environ 600 en 1963-1964[871]. La grande crainte des lycéens et des étudiants est bien sûr le risque de mobilisation. Comme le résume un des témoins rencontrés, « *les élèves issus des familles aisées (surtout ceux des lycées français) partaient presque tous pour éviter la mobilisation* »[872]. En septembre 1964, la junte au pouvoir autorise le départ à l'étranger des lycéens ayant passé leur Baccalauréat avec succès[873], ce qui entraîne aussitôt une expatriation de masse que le *New York Times* qualifie

[867] NGUYỄN XUÂN HÒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[868] Roger LALOUETTE, *Télégramme en clair par courrier, N°1041*, *op. cit.*, p. 1.

[869] NGUYỄN PHÚC SA, « Du học [Etudes à l'étranger] », *op. cit.*, p. 11.

[870] *Ibid.*, p. 13.

[871] *Note a/s Action culturelle française au Vietnam, N° ACT-3-CLV*, *op. cit.*, p. 4.

[872] ĐỖ TƯỜNG PHƯỚC, JJR, 1964. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[873] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Dates marquantes de l'histoire de notre lycée », *op. cit.*

de « *plus grand exode de jeunes Sud-Vietnamiens depuis l'effondrement colonial français de 1954* »[874] : en 1964, pas moins de 4000 jeunes Vietnamiens sollicitent l'autorisation d'aller poursuivre des études en France et 800 voient leur demande acceptée par la France[875]. Ces étudiants continuent à inquiéter les autorités de Saïgon : le gouvernement vietnamien, qui peine à convaincre les étudiants installés à Paris de revenir[876] abandonne l'idée de fermer le Consulat de France à Saïgon pour ne pas entraîner celle du Consulat Sud-vietnamien à Paris et risquer ainsi de pousser les étudiants dans les rangs communistes[877].

Partir reste pourtant difficile : depuis 1960, seuls peuvent quitter le Vietnam les étudiantes et les étudiants exemptés de service militaire. L'obtention d'un passeport peut demander 6 mois et nécessite 15 certificats différents concernant les impôts ou la sécurité[878]. La corruption, endémique depuis longtemps, s'étend à tous les domaines du système éducatif. Le baccalauréat devient un « *gros business* ». Tout est à vendre : les sujets, le diplôme, les mentions même, car « *Bien* » et « *Assez Bien* » donnent une priorité dans la sélection pour les études à l'étranger. Un baccalauréat de mathématiques offre plus de chance de sortie qu'un baccalauréat de philosophie. L'inscription à l'université (qui permet de prolonger le sursis militaire), les sursis et les dossiers de visa de sortie font aussi l'objet de trafics. Seuls les enfants de familles haut placées peuvent éviter de recourir à la corruption directe pour s'exiler[879]. Faute de voie officielle, il reste la clandestinité avec les risques que cela comporte :

> Une minorité cherchait à fuir le pays, difficilement, surtout via le réseau organisé par les Chinois de Cho Lon. S'ils sont attrapés, ils sont emprisonnés. […] Par crainte de la mobilisation, mon frère et moi avons fui dans la jungle pour rejoindre le Cambodge et ensuite pour aller en France par avion. Ce périple a plutôt été une aventure paisible car nous avons eu des aides de ceux qui étaient sensibles au fait que nous avions déjà vécu et fait des études en France.[880]

D'autres difficultés sont inattendues : en mars 1964, le gouvernement vietnamien interdit aux étudiants de se présenter à l'agrégation en France, une mesure qui, selon le Conseiller culturel Robin, résulte des pressions des professeurs vietnamiens titulaires du Ph.D. américain, mécontents de n'avoir pu obtenir une équivalence entre ce diplôme et

[874] ASSOCIATED PRESS, « Youth leaving South Vietnam », *New York Times*, 3 octobre 1964.

[875] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 350.

[876] Gloria EMERSON, « Vietnamese trained in Paris refuse to go home », *op. cit.*

[877] Pierre JOURNOUD, « Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix », *op. cit.*, p. 658.

[878] Jack LANGGUTH, « Paris still lures Saigon youths though few are free to travel », *New York Times*, 15 août 1965.

[879] LÊ PHUONG, *La corruption au Vietnam*, *op. cit.*, p. 74‑85.

[880] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

l'agrégation. Cette décision bloque au Vietnam plusieurs candidats qui préparaient le concours français[881].

En 1965, après la rupture diplomatique avec la France, le gouvernement de Nguyễn Cao Kỳ interdit à nouveau les départs d'étudiants vers la France, ce qui entraîne les années suivantes un quasi-arrêt des départs officiels, même pour des étudiants déjà titulaires d'une bourse, comme le rapporte un témoin :

> Ayant obtenu le baccalauréat en 1964, j'avais aussi une bourse de la Mission culturelle mais juste après, le gouvernement vietnamien a refusé toutes les bourses françaises pour de raisons politiques. Ma famille ne pouvait pas financer mes études en France, j'ai dû donc rester au Viet Nam faire des études de médecine à Saïgon. [882]

Un autre témoin, titulaire d'une bourse de doctorat en 1965, qui lui permet de partir à Bordeaux, obtient les autorisations nécessaires les unes après les autres des différents ministères mais se voit finalement convoqué au Palais présidentiel où on lui reproche le montant trop élevé de sa bourse avant de lui interdire de partir[883].

De 1966 à 1968, la Mission continue à budgéter 80 bourses par an « *sous toute réserve de la tendance actuellement manifestée par les autorités vietnamiennes* »[884]. Les étudiants désirant poursuivre des études en langue française partent désormais vers le Québec, la Suisse ou la Belgique[885], mais l'attrait de la France est tel que d'autres embarquent pour Marseille comme passagers clandestins ou payent des passeurs pour traverser la frontière cambodgienne[886]. Beaucoup de bacheliers se rendent chez des familles déjà expatriées en France après un séjour d'un an dans un autre pays européen[887]. Début 1968, après l'offensive du Têt, le gouvernement vietnamien décrète la mobilisation générale[888], ce qui n'empêche pas 40 étudiants de familles riches d'obtenir des dérogations pour aller étudier à Paris[889]. Le trafic de bourses d'études à l'étranger tourne d'ailleurs au scandale, provoquant peut-être début 1969 l'assassinat du Ministre de l'Éducation Lê Minh Trí. La France reçoit encore 50 boursiers en 1968-1969[890] et 44 en 1969-1970[891], tous proposés par le gouvernement

---

[881] Maurice ROBIN et Georges PERRUCHE, *Note N° 1234/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 26 mars 1964, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

[882] ĐỖ TƯỜNG PHƯỚC, JJR, 1964. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[883] TRỊNH KHẢI, Taberd, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

[884] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1965-1966*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1966, p. 28, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[885] Nombre d'entre eux s'installeront définitivement dans ces pays, où ils formeront le noyau de communautés vietnamiennes francophones hors de France. Nhung AGUSTONI-PHAN, *Vietnam, nouveau dragon, ou vieux tigre de papier : essai sur le Viêt-Nam contemporain*, Editions Olizane, 1995, p. 152.

[886] Gloria EMERSON, « Vietnamese trained in Paris refuse to go home », *op. cit.*

[887] Roland EGENSPERGER, « Eté 1971 », *op. cit.*

[888] Jean-Claude POMONTI, « Les transformations de la société dans le Vietnam du Sud », *op. cit.*, p. 283.

[889] « Saigon asks students abroad to return », *New York Times*, 21 décembre 1971.

[890] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1968-1969*, *op. cit.*

vietnamien[892]. Aucun boursier ne part (officiellement) en 1971, les 75 bourses proposées par la France ayant été refusées par le gouvernement vietnamien[893], mais l'année suivante ils sont 150 à s'expatrier en France[894]. David Eaton, un sociologue de l'Université de l'Illinois, écrit cette année-là que « *l'intérêt persistant pour une éducation supérieure à la française continuera pendant un certain temps à influencer les souhaits d'études à l'étranger dans les familles aisées* »[895]. A cette époque, partir à l'étranger est devenu une question de survie : on estime à 6000 le nombre d'étudiants partis entre 1969 et 1971[896]. Après l'offensive du Tết Mậu Thân de janvier 1968, un grand nombre de bourgeois saïgonnais viennent s'installer en France et envoient leurs enfants en avance pour préparer leur arrivée. Le nombre de Vietnamiens installés en France double d'ailleurs de 1962 à 1974[897]. A partir de 1970, la situation des étudiants vietnamiens en France se dégrade, le MAE ayant décidé de ne plus financer l'Institut Franco-Vietnamien. Les Vietnamiens deviennent alors des étudiants étrangers comme les autres, dépendant des mêmes structures administratives que les autres nationalités[898]. En 1975, nombre d'entre eux se retrouvent « piégés » en France et dans l'impossibilité de revenir au pays.

Le graphique ci-dessous récapitule les nombres d'étudiants vietnamiens expatriés dans les principaux pays de 1961 à 1973, selon l'Unesco[899]. Même si ces chiffres sous-estiment certainement les effectifs réels[900], ils donnent une idée de leur évolution : augmentation rapide des départs vers la France de 1960 à 1964, chute due à l'interdiction décrétée en 1965 et substitution par d'autres pays (États-Unis et autres pays francophones), reprise des départs vers la France à partir de 1972.

---

[891] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1970-1971*, *op. cit.*

[892] Selon Lê Phuong, une quarantaine de ces étudiants, surnommés les « bacheliers fantômes », auraient été des agents du gouvernement envoyés à l'étranger pour lutter contre les étudiants communistes. LÊ PHUONG, *La corruption au Vietnam*, *op. cit.*, p. 82‑83.

[893] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1970-1971*, *op. cit.*, p. 9.

[894] *Statistiques de la Coopération culturelle 1971-1972*, *op. cit.*

[895] David C. EATON, « Education as an aspect of development: South Vietnam », *op. cit.*, p. 270.

[896] « Saigon asks students abroad to return », *op. cit.*

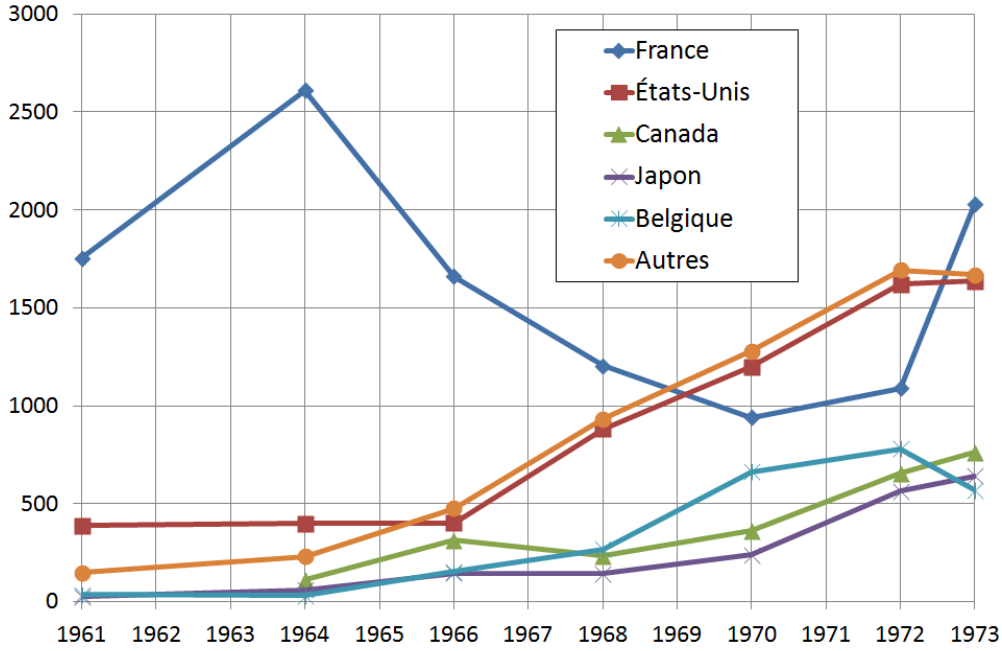
[897] Bernard DINH.

[898] *Note concernant l'Institut Franco-Vietnamien*, *op. cit.*

[899] Cités par PHẠM TRỌNG CHÁNH, « L'impérialisme culturel des Etats-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975 », *op. cit.*, p. 184.

[900] On peut difficilement penser que 1000 des 2500 étudiants vietnamiens en France recensés par l'Unesco en 1964 ont arrêté leurs études ou sont rentrés au Vietnam deux ans plus tard.

Figure 25. Evolution des effectifs d'étudiants vietnamiens à l'étranger[901]



Les centres culturels et les échanges culturels

A partir de 1956, la Mission culturelle met en place tout un ensemble d'activités visant à promouvoir la culture française autrement que par les établissements scolaires. Ces activités, menées au moyen de Centres culturels que la Mission implante dans les principales villes du Sud-Vietnam, sont de trois types : des cours de français pour la population, des actions de formation des enseignants vietnamiens et des opérations d'échanges culturels (conférences, concerts, cinéma, diffusion de livres etc.). Ces activités, d'abord marginales par rapport à l'enseignement, connaissent un succès grandissant jusqu'aux années 1970.

Imaginée par Charton en 1951, la « Maison de la culture » voit le jour à Saïgon en janvier 1956[902] après de difficiles négociations[903]. Ses locaux sont provisoires car les problèmes domaniaux et budgétaires ont retardé la construction des bâtiments. Le nom de « Maison de la Culture » est volontairement neutre : Dannaud a voulu éviter l'appellation « Institut Français » prévue à l'origine pour « *ne pas transformer le plus pacifique des Ministres en héros contraint et forcé de l'Indépendance* ». La Maison de la Culture propose des « Cours d'étude pratique du français » (1000 élèves) et des conférences sur la civilisation française[904] tandis que la Mission organise un ciné-club et des récitals de musique

[901] Source : Annuaires statistiques de l'Unesco

[902] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, op. cit.*, p. 15.

[903] Jean-Pierre DANNAUD, *Télégramme à l'arrivée N° 229-236, op. cit.*, p. 3.

[904] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*, p. 8.

classique[905]. En 1957, l'écrivain Raymond Jean, alors attaché culturel[906], s'enthousiasme de l'accueil réservé par le public vietnamien à ces efforts d'un type nouveau au Vietnam. Une « *foule de jeunes Viêtnamiens* » se pressent à des conférences sur Paul Valéry et Simone de Beauvoir. Ils remplissent régulièrement le Ciné-club, « *une salle de près de mille places* », pour y voir des films « *aussi ingratement français* » que *Les Dames du Bois de Boulogne* de Robert Bresson. Suite à des cours de français radiodiffusés, le service culturel est agréablement surpris de voir des lettres affluer des villes de province pour demander la brochure annexée aux cours. Raymond Jean conclut :

> La vocation culturelle de la France au Viêt-Nam a, jusqu'à présent, été quelque peu marquée d'esprit scolaire. [...] Mais n'est-il pas temps que cette nation, devenue majeure politiquement, le soit aussi culturellement ? Et surtout qu'elle soit considérée comme telle par nous ?[907]

Le rayonnement culturel français se heurte parfois à la mauvaise volonté des autorités vietnamiennes. A partir de septembre 1955, l'importation de livres est désormais financée par des crédits américains réservés à des ouvrages techniques et d'enseignement, à l'exclusion de toute autre production littéraire, ce qui a pour effet de diminuer de moitié les importations d'imprimés français[908]. Les tentatives pour faire financer leur importation depuis la France échouent : début 1957, « *livres, journaux et périodiques français disparaissent des vitrines des librairies de Saïgon et de tout le pays* ». Le chargé d'affaires Arnaud d'Andurain alerte sa hiérarchie :

> Il y aura bientôt toute une génération de Vietnamiens à ignorer ce que peut dispenser la connaissance de notre langue : même si ceux-là continuent de fréquenter des établissements d'enseignement entretenus à grand frais, la connaissance du français risque, sur le plan de la pensée pure, de se borner pour eux à un simple exercice scolaire. Je dirais plus : l'on peut se demander s'il serait raisonnable pour nous de continuer à maintenir sur le pied où il est demeuré un appareil « culturel » français au cas où serait refusée aux gens de ce pays la possibilité d'un recours personnel et direct, intime, aux richesses de notre patrimoine intellectuel[909]

En dépit des premiers succès de la Maison de la Culture, le rapport Rebeyrol-Neuman recommande en 1958 d'abandonner l'idée de construire des locaux spécifiques car « *il n'est pas raisonnable de poursuivre des plans aussi ambitieux* »[910]. La Maison est renommée « Centre culturel » en 1959 et déménagée dans des locaux déjà existants mais plus adaptés.

---

[905] *Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956*, *op. cit.*, p. 58.

[906] Raymond Jean a raconté cette expérience dans son livre de souvenirs « La Terre est bleue » paru en 1999.

[907] Raymond JEAN, « Présence culturelle de la France au Viêt-Nam Sud », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, p. 422.

[908] Elles passent de 42 millions de piastres en 1954 à 20 millions pour les 10 premiers mois de 1956. Arnaud D'ANDURAIN, *Le Vietnam se ferme aux ouvrages français*, *op. cit.*, p. 1.

[909] *Ibid.*, p. 4.

[910] Philippe REBEYROL et Fred NEUMANN, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, *op. cit.*, p. 13.

Elle emploie alors 5 personnes, dont 3 enseignants[911]. En parallèle, des « halls d'information » sont créés à Huế et à Da Nang. Le début des années 1960 est agité : le Centre de Saïgon doit déménager suite aux accords domaniaux de 1960, mais le bombardement du Palais présidentiel en 1962 entraîne la réquisition des locaux du Service culturel[912], qui se replie sur ceux du Centre culturel, entraînant des problèmes de place[913].

Cela n'empêche pas les activités de rayonnement culturel de la Mission de se développer, aidée en cela par le dégel des relations entre la France et le gouvernement Diệm. Ainsi, une exposition du Livre Français organisée en décembre 1960 est considérée par les Français comme un grand succès public (25.000 visiteurs), commercial (150.000 NF de commandes) et politique (inauguration par le Ministre de l'Éducation et visite de nombreuses personnalités officielles). Pour Lalouette, ce « *succès triomphal* [montre] *qu'une vaste clientèle restait avide de notre culture et qu'il importait au premier chef de satisfaire sa faim à des prix abordables* »[914]. Commence une époque faste pour le livre français, et « *le mouvement de vulgarisation de la culture française par le livre* [bat] *son plein* » entre 1960 et 1965[915].

Malgré les difficultés matérielles et budgétaires, la diffusion de la culture française se poursuit avec succès sous forme de prêts, de ventes et de dons de livres et de disques et de séances de cinéma. Ainsi, de 1960 à 1969, la Salle Lamartine projette de vingt à quarante films par an, essentiellement des classiques français auxquels s'ajoutent quelques films étrangers, et attire entre 35,000 et 45,000 spectateurs selon les années. Des séances permanentes sont même créées pour les étudiants à partir de 1967[916]. Le Centre dispose aussi d'une bibliothèque et d'une salle de lecture. Le bilan est moins positif pour les journaux (trop chers et périmés quand ils arrivent) et pour le spectacle vivant (théâtre, récitals), les artistes français étant moins prêts à aller au Vietnam que leurs homologues allemands et américains[917].

En 1963, 3500 élèves – sélectionnés sur un test d'entrée – fréquentent le Centre culturel (totalisant 10.000 heures de cours). Le laboratoire audio-visuel nouvellement créé reçoit 1000 élèves par semaine. Le Centre culturel fait de l'assistance scolaire en histoire-géographie et littérature aux élèves des écoles privées et étend ses activités à la formation continue de

[911] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961, op. cit.*

[912] *Note a/s Action culturelle française au Vietnam, N° ACT-3-CLV, op. cit.*, p. 2‑3.

[913] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 6.

[914] Roger LALOUETTE, *Exposition du livre français 1960, N°057/ACT, op. cit.*

[915] Jacques de FOLIN, *Développement de la langue et de la culture française au Viêt-Nam (2ème partie)*, Consulat Général de France à Saigon, février 1973, p. 10, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[916] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 1967, p. 40, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[917] Roger LALOUETTE, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ, op. cit.*, p. 6‑7.

maîtres vietnamiens[918]. Les Français commencent à réaliser que le Centre culturel n'est pas seulement un consommateur de budget mais qu'il « *prolonge utilement notre action de diffusion de la langue française* » et que ses activités méritent donc d'être financées correctement[919]. En 1964, pas moins de 22 enseignants travaillent au Centre de Saïgon, auxquels prêtent main forte une trentaine de professeurs des établissements français. Les Centres de Huê et Da Nang, qui dépendent du Centre de Saïgon, ont des activités similaires et sont de taille plus modeste (100 élèves pour Huế)[920]. Un centre est créé à Đà Lạt dans les locaux du Lycée Yersin. Le rattachement du Bureau Cinéma-Radio et Télévision au Service culturel en 1966 permet à celui-ci de diffuser des émissions françaises à la radio et à la télévision vietnamiennes[921]. Tout n'est pas positif : ressuscitée en 1960, la diffusion de livres français chute à nouveau en 1967 « *pour des raisons économiques* ». Les importations de livres en 1970 sont moitié de ce qu'elles étaient en 1965 et diminuent encore par la suite, les livres français disponibles au Vietnam étant « *hors de prix* »… et dix fois plus chers que les livres de poche américains qui inondent le marché vietnamien[922].

En dépit des vicissitudes de la guerre (le Centre culturel de Huê est détruit lors de l'offensive du Tết Mậu Thân en 1968), les Centres prennent une importance considérable au sein du Service culturel au début des années 1970 et « *pallient par leur dynamisme le rétrécissement progressif du secteur des lycées* »[923]. A la rentrée 1971, un nouveau centre est ouvert à Nha Trang dans les locaux du Collège[924], qui organisait déjà depuis 1950 des activités culturelles multiples[925]. Les 4 centres accueillent près de 7000 élèves dans des cycles de formation variés adaptés aux différents publics (cours hebdomadaires, trimestriels ou annuels pour enfants, adolescents et adultes), utilisant des pédagogies contemporaines (« classes Mauger », laboratoires de langues) et mobilisant 90 enseignants. L'activité d'échanges artistiques est particulièrement productive en 1971, avec 8 représentations théâtrales, 8 concerts et 9 expositions[926]. La diffusion de livres, de revues et de films est par contre « *quasiment arrêtée* » au début des années 1970[927]. 1972 connait une chute brutale des

[918] *Note a/s Action culturelle française au Vietnam, N° ACT-3-CLV, op. cit.*, p. 3‑4.

[919] Roger LALOUETTE, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC, op. cit.*, p. 7.

[920] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1963-1964, op. cit.*, p. 3‑5.

[921] Les émissions avaient été interrompues après la crise de 1965. *Statistiques de la Coopération culturelle 1971-1972, op. cit.*

[922] Jacques de FOLIN, *Développement de la langue et de la culture française au Viêt-Nam (2ème partie), op. cit.*, p. 10.

[923] Pierre GARREAU et Jacques de FOLIN, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam, op. cit.*, p. 5.

[924] Jacques de FOLIN, *A/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion*, Consulat Général de France à Saigon, décembre 1972, p. 9, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[925] Jean FAURE, « Collège français de Nha Trang - Historique du collège », *op. cit.*

[926] *Statistiques de la Coopération culturelle 1971-1972, op. cit.*

[927] Jacques de FOLIN, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie), op. cit.*, p. 6.

importations de livres français (-75% en valeur)[928] et la presse française, trop chère à produire, est « *en voie de disparition* » en 1973[929]. Les films français – généralement sous-titrés en anglais – restent appréciés des Vietnamiens mais le nombre de films distribués est désormais faible (14 en 1972 contre 45 durant l'année scolaire 1967-1968)[930]. Les cycles de conférences se raréfient également, même si une exposition sur Molière est organisée pour le tricentenaire de sa mort[931]. L'idée de la réinstallation d'un bureau de l'ORTF est envisagée, mais la DGRCST n'y est pas favorable. Pour le MAE, l'état de guerre, le manque de devises, la « *prédominance croissante de l'influence anglo-saxonne* » et l'insuffisance des réseaux de distributions sont autant d'obstacles qui gène l'action culturelle française[932].

Au Centre de Saïgon, finalement renommé Institut Français, cette dispersion des activités et leur succès même finissent par entraîner des problèmes de locaux et d'organisation. Outre les actions d'enseignement du français, de rayonnement culturel et de formation des maîtres vietnamiens, l'Institut « *anime et coordonne l'ensemble des actions de formation pédagogique à l'échelle de l'ensemble du territoire vietnamien* », devenant ainsi « *la pièce maîtresse de notre action en Coopération* »[933]. Début 1973 il est réorganisé par le MAE pour tenir compte de la place désormais dominante de la coopération culturelle : l'Institut transfère progressivement ses activités d'enseignement du français à l'Alliance Française, qui retrouve ainsi son rôle traditionnel[934].

Les Centres culturels français, de par leurs activités multiples, diversifiées et adaptées aux besoins du pays – dans la mesure où l'on pouvait encore s'adapter aux besoins d'un pays en guerre et largement désorganisé –, ont sans doute été l'outil le plus efficace de la présence culturelle dans les dernières années du Sud-Vietnam. Le Consul Jacques de Folin écrit ainsi en 1973 :

> A l'effacement progressif de nos méthodes traditionnelles d'intervention culturelle se substituent en effet, sans heurts sensibles, des formes nouvelles d'action, plus conformes à l'évolution des rapports entre États.[935]

Il n'est pas totalement surprenant que, de toutes les structures créées par la colonisation puis par la Mission culturelle, l'Institut Français est le seul à avoir d'une certaine façon

---

[928] *Sud-Vietnam. Echanges culturels. Fiche N°II*, MAE, DGRCST, 1973, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

[929] Jacques de FOLIN, *Développement de la langue et de la culture française au Viêt-Nam (2ème partie), op. cit.*, p. 10.

[930] *Sud-Vietnam. Echanges culturels. Fiche N°II, op. cit.*, p. 3.

[931] *Ibid.*

[932] *Ibid.*, p. 1.

[933] Jacques de FOLIN, *a/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion, op. cit.*, p. 7.

[934] L'Alliance Française, revenue au Sud-Vietnam en 1947, ne faisait volontairement pas concurrence à la Mission en matière d'enseignement. *Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I, op. cit.*

[935] Jacques de FOLIN, *a/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion, op. cit.*, p. 11.

survécu à la réunification en 1975. Resté d'abord sous la tutelle de l'Ambassade[936], il est nationalisé en 1982 pour devenir l'Institut d'Échanges Culturels avec la France (IDECAF) qui fait jusqu'à aujourd'hui office de centre culturel français à Hô-Chi-Minh-Ville.

Les établissements de recherche

Sous la présidence Diệm, un mouvement général de nationalisation des établissements de recherche et de médecine créés par la France est entrepris, similaire à celui mis en œuvre à la même époque en Indonésie et en Malaisie. Ce mouvement, appelé « *réorganisation* », se déroule de façon globalement pacifique, et de façon bien moins traumatique qu'au Nord, à quelques exceptions près[937]. En règle générale, les établissements sont nationalisés selon des accords spécifiques qui laissent une place plus ou moins réduite aux personnels français. Le plus souvent, ces derniers partent et laissent la place à des Vietnamiens. C'est le cas notamment des médecins militaires, qui quittent le pays en 1956. Le remplacement des cadres français pose souvent problème : déjà peu nombreux à avoir été formés par la France, les Vietnamiens qualifiés ne sont pas toujours disponibles. Certains, parmi les plus célèbres, ont rejoint le Việt-Minh, comme l'ethnologue Nguyễn Văn Huyên, devenu ministre de l'éducation de la RDVN. Des milliers d'autres sont restés en France après leurs études, à l'instar du chimiste, physicien et cancérologue Nguyễn Phúc Bửu Hội[938], et ne comptent pas revenir.

La principale « victime » de la vietnamisation des établissements scientifiques est l'École Française d'Extrême-Orient, peut-être parce que ses recherches, qui touchent à l'identité même du Viet-Nam, ont une valeur symbolique très forte. Le gouvernement sud-vietnamien crée en 1956 un Institut de Recherches Historiques concurrent et refuse toutes les propositions de répartition des avoirs de l'EFEO entre les quatre parties (France, Vietnam, Laos, Cambodge), acceptées pourtant par les délégués du Laos et du Cambodge. A Saïgon, la gestion des biens est transférée à la République du Vietnam en 1960, mais les autorités vietnamiennes exigent que leur soit rendu le bureau de Saïgon, lequel finit par fermer ses portes en 1961[939]. Le Musée Blanchard de la Brosse à Saïgon et le Musée Henri Parmentier (Musée Cham) à Tourane (Đà Nẵng) passent sous l'autorité de l'Institut de Recherches

[936] Sous une forme apparemment symbolique : un rapport du Sénat précise que seule la bibliothèque est ouverte en 1976. SÉNAT, « Débats parlementaires. Sénat. Première session ordinaire de 1976-1977. Compte rendu intégral - 26° séance. Séance du mercredi 1er décembre 1976 », *Journal officiel de la République française*, vol. 1976-1977, n° 89, 2 Décembre 1976, p. 3773.

[937] Une partie des informations de ce paragraphe est tirée d'une enquête américaine de 1959 sur l'état des institutions scientifiques vietnamiennes. John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *Pacific Scientific Information*, n° 3, 1961, p. 12.

[938] Membre de la famille royale, Bửu Hội (1915-1972) fut l'un des plus prestigieux scientifiques vietnamiens. Sa carrière scientifique se déroula exclusivement en France à partir de 1932. Il fut conseiller scientifique de Diệm poste pour lequel il s'occupa notamment du programme nucléaire vietnamien, sans pour autant s'installer au Vietnam. Joseph C. ARCOS, « In Memory of Nguyen Phuc Buu-Hoi: 1915–1972 », *Cancer Research*, vol. 32, n° 12, 1972, p. 2856.

[939] Léon VANDERMEERSCH, « Un tournant décisif dans l'histoire de l'EFEO », *op. cit.*, p. 735.

Historiques[940]. La seule société savante encore active au Sud-Vietnam (jusqu'en 1975) est la Société des Études Indochinoises[941] mais son audience est faible au Vietnam[942].

Les autres établissements scientifiques connaissent une transition plus douce. L'Institut Scientifique de l'Indochine, spécialisé en agronomie, est vietnamisé en 1956, et transformé en une Direction de l'Agriculture dépendant du Ministère de l'Agriculture, occasionnant le départ la trentaine d'employés français[943]. L'Institut Océanographique de Nha Trang est, dès 1952, administré conjointement par la France et l'État du Vietnam, avec un directeur français. En 1956, il est rattaché au Ministère de l'Éducation nationale, l'ancien directeur restant sur place en tant que conseiller[944]. Pour ces deux institutions, le départ du personnel français entraîne un déficit de personnel qualifié qui se fait sentir pendant plusieurs années.

En 1952, un accord entre l'Institut Pasteur et le gouvernement vietnamien transforme les Instituts Pasteur d'Indochine en Instituts Pasteur du Vietnam[945], filiales de l'Institut Pasteur de Paris et installés sur quatre sites (Hanoï, Saïgon, Nha Trang et Đà Lạt). Après 1954, le départ des « *pastoriens militaires* » oblige à accélérer le recrutement de cadres locaux. Tout ne se passe pas bien : le Vietnam ne paye pas sa part de subvention, obligeant le personnel de l'Institut « *à vendre les lapins destinés aux vaccins* »[946]... Les Instituts passent sous gestion vietnamienne (dépendant du Secrétariat d'État à la Présidence) en 1959[947] mais certains postes de direction sont confiés à des Français jusqu'en 1963[948]. Les Instituts Pasteur sud-vietnamiens semblent avoir moins souffert de problèmes de qualification que d'autres établissements : non seulement le personnel vietnamien était déjà nombreux et bien formé, mais des chercheurs formés à Paris rejoignent les équipes des Instituts au Vietnam[949].

L'Institut du Cancer du Viet-Nam, rapatrié en partie de Hanoï en août 1954, fait l'objet d'une convention mixte franco-vietnamienne qui dote l'Institut d'un président vietnamien, Nguyễn Xuân Chu, et d'un vice-président français, Pierre Huard. Selon Huard, le refus de Chu d'entrer dans le gouvernement en 1959 provoque la colère de Diệm. La convention n'est

[940] John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *op. cit.*, p. 23.

[941] Joseph BOCQUET, « La Société des Etudes Indochinoises de Saïgon », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 441‑445.

[942] Le Bulletin de la Société compte 24 abonnés vietnamiens en 1970. SOCIÉTÉ DES ÉTUDES INDO-CHINOISES, « Actes de la SEI », *Bulletin de la Société des études indo-chinoises de Saigon*, vol. 56, n° 1, 1971, p. 414.

[943] John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *op. cit.*, p. 26.

[944] *Ibid.*, p. 27.

[945] Jean-Pierre DEDET, *Les Instituts Pasteur d'outre-mer*, *op. cit.*, p. 38.

[946] Robert GUILLAIN, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *op. cit.*

[947] John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *op. cit.*, p. 24.

[948] Jean-Pierre DEDET, *Les Instituts Pasteur d'outre-mer*, *op. cit.*, p. 38.

[949] John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *op. cit.*, p. 14.

pas renouvelée, affaiblissant ainsi l'Institut[950] qui continue cependant à exister en dépit de moyens réduits[951].

Deux institutions résistent à la vietnamisation. L'une est l'Institut de Recherche sur le Caoutchouc au Vietnam, organisation privée[952] qui reste solidement sous contrôle français. Ceci reflète sans doute la continuité de la prépondérance française dans les plantations d'hévéas : en 1959, l'encadrement de l'Institut est toujours majoritairement français et comprend même des jeunes chercheurs fraîchement arrivés de Métropole[953]. L'autre institution est l'hôpital Grall de Saïgon, ancien hôpital maritime puis militaire, devenu un hôpital civil après le départ des troupes françaises. Géré par la France (qui loue les locaux depuis les accords domaniaux de 1960), il fonctionne avec du personnel vietnamien encadré par des médecins militaires coopérants français. Ses praticiens, dont la langue de travail est le français, enseignent aux facultés de Saïgon et de Huế et publient abondamment. Comme l'indique un de ses anciens chefs de service, l'hôpital Grall joue pendant les vingt ans d'existence de la République du Vietnam « *un rôle éminent dans la conservation de la pensée médicale française et le maintien de la francophonie dans les milieux vietnamiens soumis à la pression d'une présence américaine omniprésente* » [954]. En 1973, 24 experts français y travaillent encore. La DGCSRT note toutefois que « *pour des raisons politiques, il n'y a pas eu, semble-t-il, de contact avec la nouvelle génération de médecins sud-vietnamiens dont la formation ou le recyclage ont été assurés par les États-Unis* ». Il est proposé d'établir un inventaire des « *trente ou quarante personnalités médicales marquantes de Saïgon* » afin de les inviter en France pour leur faire « *réapprendre le chemin des laboratoires et services hospitaliers français* »[955]. L'hôpital Grall ne sera vietnamisé complètement qu'en 1976[956].

3.7. Le démantèlement du système scolaire français

En avril 1966, Jean Sirinelli, le chef du Service Enseignement de la DGACT, est reçu très cordialement à Saïgon par le Ministre de l'Éducation, qui lui indique qu'il « *souhait[e] l'extension de nos établissements scolaires et l'accroissement de leur capacité d'accueil*. » Le Ministre est personnellement favorable à la reconduction des baux établis en 1960, même s'il reconnaît que des oppositions se sont manifestées. La décision, dit-il, relève du Premier Ministre, le Général Nguyễn Cao Kỳ. Il rassure Sirinelli : « *Vous êtes chez vous jusqu'à la fin de l'année scolaire 1967* ». D'autres officiels rencontrés tiennent un langage similaire, et

[950] Pierre HUARD, « Le président Nguyên Xuân Chu (1898-1967) », *op. cit.*, p. 278.

[951] John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *op. cit.*, p. 26.

[952] Il dépend de l'International Rubber Research and Development Board et de l'Institut Français du Caoutchouc.

[953] John O. SUTTER, « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *op. cit.*, p. 27.

[954] Y. PIRAME, « Mémorial de l'œuvre médicale de la France en Indochine : l'hôpital Nhi Dong 2 - Grall à Saïgon », *Médecine Tropicale*, vol. 65, 2005, p. 279.

[955] *V. Coopération technique*, *op. cit.*

[956] Y. PIRAME, « Mémorial de l'œuvre médicale de la France en Indochine : l'hôpital Nhi Dong 2 - Grall à Saïgon », *op. cit.*, p. 279.

Sirinelli revient de mission avec l'impression que « *les Vietnamiens [...] paraissent souhaiter que [la Mission culturelle] demeure soustraite aux vicissitudes actuelles* ». Tout se passera bien, lui a-t-on dit, « *sauf dans le cas d'une reconnaissance des autorités de Hanoï par le gouvernement français* ».[957]

Les espoirs français sont brutalement refroidis six mois plus tard. En septembre 1966, le discours de Phnom Penh du Général de Gaulle occasionne une poussée de fièvre nationaliste et anti-française qui aboutit à une décision politique majeure, celle de la rétrocession progressive des établissements français dont les baux, signés lors de l'accord domanial de 1960, tombent à échéance. Le plan de rétrocession, officialisé par un échange de lettres le 24 juillet 1967[958] prévoit le transfert au Vietnam, pour la rentrée 1967, de l'École Française de Cholon, d'une partie des classes des Lycées Jean-Jacques-Rousseau, des classes primaires du Lycée Blaise-Pascal (Đà Nẵng) et du Collège de Nha Trang ainsi que du Petit Lycée Yersin. Les élèves vietnamiens des classes primaires du Lycée Marie-Curie et des centres Colette et Saint-Exupéry sont regroupés dans ces deux centres. Pour la rentrée 1968, il est prévu de transférer ce qui restera des lycées Marie-Curie, Jean-Jacques-Rousseau, Yersin[959], Blaise-Pascal et du Collège de Nha Trang, en réservant la « *priorité d'utilisation des salles* » aux classes secondaires françaises encore en fonctionnement[960].

Tableau 19. Écoles et effectifs de l'enseignement public français au Sud-Vietnam en avril 1966[961]

Établissements	**Effectifs enseignement primaire**	**Effectifs enseignement secondaire**	**Effectifs totaux**
Lycée Jean-Jacques-Rousseau, **Lycée Marie-Curie**, **Lycée Yersin**, **Lycée Blaise-Pascal**, **Collège de Nha Trang**, Centre scolaire Saint-Exupéry, Centre Scolaire Colette, Centre Scolaire Lamartine, École Française de Cholon	6492	5132	11624

Les établissements avec des classes secondaires sont écrits en **gras**

Une conséquence immédiate est la quasi-disparition de l'enseignement primaire français, qui passe de 155 classes à 50, les classes restantes étant désormais réservées aux élèves français, aux Vietnamiens de mère française et aux étrangers. Il reste alors moins de 1800 élèves dans le primaire public en avril 1968[962] et à peine plus de 1000 (essentiellement regroupés dans le Centre Scolaire Colette) en 1973[963]. Les élèves vietnamiens du primaire

[957] Jean SIRINELLI, *Rapport de mission*, *op. cit.*

[958] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 1.

[959] *Ibid.*, p. 4.

[960] TRẦN VĂN ĐỖ, *Lettre du Ministère des Affaires étrangères de l'Etat du Vietnam au Consul Général de France, N° 102/BNG/JA/VH*, MAE de l'Etat du Vietnam, 24 juillet 1967, CADC, Série Direction générale des Relations culturelles, scientifique et technique, sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Carton 75.

[961] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1965-1966*, *op. cit.*, p. 12.

[962] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968*, *op. cit.*, p. 10.

[963] *Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I*, *op. cit.*

français, soit 80% des effectifs, sont tous transférés dans le système national, une partie rejoignant 100 « *classes pilotes* » où le français est enseigné 6 heures par semaine[964] et qui emploient pour cela des instituteurs français, qui sont en partie ceux qui y enseignaient avant[965]. Ces classes sont intégrées dans des Centres pilotes, installés généralement dans leurs locaux d'origine et gérés par le Vietnam. Du côté français, ces classes relèvent désormais de la Coopération culturelle et technique et non plus du Service d'enseignement. Il est prévu, en principe, que la suppression des élèves vietnamiens dans le primaire français les fasse disparaître à terme des lycées français (où ils sont encore largement majoritaires), dégageant ainsi des moyens importants que les Français pensent affecter aux Centres pilotes[966]. Selon Philippe Bréant, sous-directeur de l'enseignement en coopération au MAE, les Centres pilotes sont pour les autorités vietnamiennes un « *moyen de pression* » sur la politique française à leur égard :

> Les Centres pilotes ont constitué un véritable baromètre des relations franco-vietnamiennes. Lorsque ces relations s'amélioraient, la contraction de notre dispositif était ralentie et la mise en place des « centres » était freinée. Au contraire, lorsque les prises de position du gouvernement français étaient jugées défavorables, ou lorsqu'une personnalité hostile accédait à la tête du ministère de l'Éducation, alors le processus était accéléré et, parallèlement, des restrictions étaient apportées pour limiter l'entrée des élèves dans les premières classes des « centres ».[967]

En 1969, le proviseur du Lycée Yersin se plaint de son côté d'une « *obstruction systématique* » qui freine le transfert des élèves des Centres pilotes vers le secondaire français, et il faut une intervention conjointe du Ministère de l'éducation vietnamien et de du conseiller culturel adjoint pour aplanir les difficultés. Il constate aussi l'effet négatif de la disparition du primaire français sur le niveau des élèves arrivant dans le secondaire, qui ne maîtrisent plus du tout « *l'outil de base* », c'est-à-dire la langue française :

> En 6ème et en 5ème, dans le cycle d'observation, l'enseignement dans toutes les disciplines devient plus une leçon de langage qu'un cours systématique de la matière enseignée.[968]

La rétrocession des lycées prenant du retard, un nouvel échange de lettres vient en repréciser les conditions le 20 août 1970. Le Lycée Jean-Jacques-Rousseau, maintenant appelé Lê-Quý-Đôn, est rendu au Vietnam et une partie des élèves sont transférés à Marie-Curie (qui devient alors mixte). La rétrocession des autres lycées est reprogrammée : une partie du Lycée Blaise-Pascal, une partie du Collège de Nha Trang et la moitié des classes du

---

[964] Elles incluent l'Ecole de Cholon (maintenant Centre Scolaire Hồng-Bàng), les classes primaires du Lycée Jean-Jacques-Rousseau (Centre Scolaire Lê-Quý-Đôn), du Lycée Blaise-Pascal (Centre Nguyễn Hiền), du Collège de Nha-Trang (Centre Hàn Thuyên), du Petit Lycée Yersin (Centre Hùng Vương) ainsi que les classes réservées aux Vietnamiens des centres Colette et Saint-Exupéry.

[965] Yersin est partiellement endommagé lors de l'offensive du Tết en janvier 1968. *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, op. cit.*, p. 1.

[966] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam, op. cit.*, p. 9‑10.

[967] *Ibid.*, p. 7‑8.

[968] René ZIMMERMANN, *Lycée Yersin, Dalat. Rapport annuel. Année scolaire 1968-1969, op. cit.*, p. 1.

Lycée Marie-Curie doivent revenir au Vietnam à la rentrée 1973[969], le reste de Marie-Curie devant être rendu à la rentrée 1975[970]. L'échange de lettres indique aussi que les lycées français ne doivent plus accueillir d'élèves vietnamiens, sauf de façon exceptionnelle[971].

Cette dernière mesure n'est qu'en partie appliquée. Quelques mois plus tard, un nouvel échange de lettres (17 avril 1971) autorise à nouveau l'accueil des Vietnamiens en 6e dans les Centres scolaires Colette et Saint-Exupéry[972]. En dépit des engagements pris de diminuer les effectifs d'élèves vietnamiens dans les lycées, ces effectifs augmentent à nouveau (passant de 100 à 240 élèves en 6e entre 1970 et 1972)[973]. Le cas du Lycée Yersin est significatif : après l'accord de 1970, l'établissement reste sous tutelle française, contrairement à ce qui était prévu en 1967. Les bâtiments du Grand Lycée sont récupérés par les autorités vietnamiennes, tandis que le lycée en tant que tel est transféré dans les bâtiments du Petit Lycée, à nouveau loués à la France pour 7 ans[974]. Les notables de Đà Lạt font pression sur le gouvernement vietnamien pour ré-autoriser le recrutement d'élèves vietnamiens à partir de la 6e[975]. Il y a une vraie « résistance » vietnamienne à la volonté du gouvernement de fermer l'accès des Vietnamiens aux écoles françaises. Sous l'indépendance comme sous la colonisation, des parents vietnamiens décidés parviennent toujours à faire inscrire leurs enfants dans les lycées français, quels que soient les circonstances et les règlements.

Tableau 20. Écoles et effectifs de l'enseignement public français au Sud-Vietnam en 1970[976]

Établissements	**Effectifs enseignement primaire**	**Effectifs enseignement secondaire**	**Effectifs totaux**
Lycée Marie-Curie, Lycée Yersin, Lycée Blaise-Pascal, Collège de Nha Trang, Centre Scolaire Colette, Centre scolaire Saint-Exupéry	1289	5281	6570

Les établissements avec des classes secondaires sont écrits en **gras**

En 1973, les effectifs du Lycée Marie-Curie sont trop importants pour que les élèves puissent être rapatriés comme prévu sur Saint-Exupéry, dont la DGRCST n'a pas financé

[969] Jacques de FOLIN, *a/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion*, *op. cit.*, p. 2.

[970] *Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I*, *op. cit.*

[971] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 7.

[972] Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), « 17 avril 1971. Echange de lettres relatif à l'admission d'enfants vietnamiens aux Centres Scolaires Colette et Saint-Exupéry, signé à Saigon », *in* Roger PINTO et Henry ROLLET (eds.), *Recueil général des traités de la France : 2e série. 3e vol., 1970-1972*, Documentation française, 1981, p. 212.

[973] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 7.

[974] Claude EMOND, Témoignage recueilli par courrier, 14 mars 2013.

[975] Jacques de FOLIN, *a/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion*, *op. cit.*, p. 5.

[976] *Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1970-1971*, *op. cit.*, p. 4.

l'agrandissement prévu. Une nouvelle négociation repousse de deux ans la rétrocession[977]. En échange, le Lycée Blaise-Pascal est rendu dans sa totalité dès la fin de l'année scolaire 1972-1973[978]. Quant au Collège de Nha Trang, il semble que tout ait été rendu en septembre 1973, à l'exception de quelques bâtiments[979].

Les classes secondaires françaises se vident progressivement pour atteindre 4200 élèves en 1973[980]. Pourtant, le conseiller culturel Pierre Garreau note en février 1973 que « *la demande vietnamienne auprès de nos établissements est, sauf pour les lycées de province, infiniment supérieure à l'offre que nous pouvons faire* ». Il ajoute plus loin : « *à chaque rentrée nous ressentons cruellement la distorsion entre ces moyens et la demande qui déferle vers nous* »[981].

Il est possible que les deux dernières années avant la réunification aient vu un léger rebond des effectifs : comme nous l'avons vu, les notables vietnamiens faisaient pression pour la réouverture des 6e françaises à leurs enfants. Un article américain de juillet 1973 mentionne des échauffourées qui auraient eu lieu lors des inscriptions au Lycée Lê-Quý-Đôn (anciennement Jean-Jacques-Rousseau), pourtant totalement vietnamien depuis 1970[982].

En 1975, juste avant la réunification, il ne reste du réseau d'établissements publics français que deux Lycées, Yersin et Marie-Curie, et deux groupes scolaires, Colette et Saint-Exupéry, auquel s'ajoute le Collège Fraternité, établissement privé sous supervision française. Tout le reste, ou presque, a été intégré à l'enseignement national vietnamien. Après la réunification, les établissements français restants sont nationalisés dans les mois qui suivent.

Dans les années 1970, la réduction dramatique du dispositif d'enseignement public coexiste avec trois autres phénomènes qui en modèrent quelque peu l'impact.

Le premier est la persistance d'un secteur privé francophone dont les effectifs sont importants, quoique difficiles à quantifier. Un rapport évoque 20.000 élèves inscrits dans 14 écoles religieuses en 1972[983] tandis qu'un autre parle de 12 écoles accueillant 11.350 élèves en 1973[984]. Le Collège Fraternité de Saïgon Cholon, dont nous avons vu les liens étroits avec le Service culturel, devient « *une solution de remplacement aux élites locales qui ne peuvent*

---

977 Jacques de FOLIN, *a/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion*, *op. cit.*, p. 3.

978 Il a été réquisitionné en mai 1972 pour héberger des réfugiés fuyant les combats au nord de la ville. Jacques de FOLIN, *A/s situation des établissements français au Viêt-Nam - N° 3154/DC.E*, Consulat Général de France à Saigon, mai 1972, CADC, Série Asie-Océanie, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

979 *Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I*, *op. cit.*

980 *Ibid.*

981 Pierre GARREAU et Jacques de FOLIN, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 2.

982 Fox BUTTERFIELD, « The French in South Vietnam are seeing their influence revive », *New York Times*, 18 juillet 1973.

983 Jacques de FOLIN, *a/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion*, *op. cit.*, p. 10.

984 *Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I*, *op. cit.*

plus faire scolariser leur enfants dans nos établissements, principalement dans le primaire »[985], assumant pleinement son rôle officieux de lycée public français. Cet établissement devient dans les années 1970 un des plus grands lycées francophones à l'étranger, avec plus de 6400 élèves répartis dans 146 classes[986] dont 4500 dans la section française[987]. Le secondaire privé est lui aussi tenu d'appliquer progressivement les textes sur la vietnamisation, mais cela est fait « *avec plus ou moins de lenteur et de bonne volonté* » selon le Consul Jacques de Folin[988]. Le Collège Fraternité perd cependant 14 postes d'enseignants en 1969-1970 et il ne reste après sa vietnamisation plus que 4 professeurs français titulaires[989].

L'autre phénomène est le développement des Centres scolaires pilotes, anciennes classes primaires françaises passées sous tutelle vietnamienne, qui se transforment avec le temps en établissements secondaires francophones : les 6e sont ouvertes en 1970 et les terminales sont prévues en 1977. Ces classes où les élèves ont 8 heures de français par semaine accueillent 4000 élèves en 1973, l'objectif visé par le MAE étant de 10.000 élèves en 1976[990].

Le dernier phénomène important est le développement des Centres culturels. En dépit de problèmes multiples, ces centres participent activement à l'enseignement de la langue française et l'Institut Français de Saïgon accueille à lui seul 6000 élèves en 1973[991].

4. Derniers espoirs avant la chute

Après les Accords de Paix de Paris en janvier 1973, certains Français voient avec espoir les Américains partir. Le Consul Général de France Jacques de Folin envoie à sa hiérarchie deux longues notes concernant « *l'urgence conjoncturelle créée par le cessez-le-feu* »[992]. Folin propose de renverser la « *tendance à la dégradation* » des positions françaises, d'abord sur le plan de la langue et de la culture. Son espoir est que le Vietnam d'après-guerre, soucieux de « *rééquilibrer* [des] *relations extérieures* » fasse appel aux Français pour

[985] Pierre GARREAU et Jacques de FOLIN, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 2.

[986] Michel BRUN, « Il y a un peu plus de 100 ans … à Cholon Le Lycée Franco-Chinois. Devenu il y a 50 ans … Le Collège Fraternité », *op. cit.*

[987] Pierre GARREAU et Jacques de FOLIN, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 2.

[988] Jacques de FOLIN, *Développement de la langue et de la culture française au Viêt-Nam (2ème partie)*, *op. cit.*, p. 2.

[989] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

[990] Jacques de FOLIN, *Développement de la langue et de la culture française au Viêt-Nam (2ème partie)*, *op. cit.*, p. 2‑4.

[991] Pierre GARREAU et Jacques de FOLIN, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam*, *op. cit.*, p. 5.

[992] Jacques de FOLIN, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie)*, *op. cit.*, p. 6.

« *combler le vide* » laissé par les Américains[993]. Folin propose que la France renforce son influence culturelle en étendant son réseau d'établissements. Il voudrait ainsi faire passer le nombre de bacheliers de 630 (en 1972) à 2000-3000 (en 1976). Il préconise aussi un renforcement, via des institutions francophones à créer (« *université indochinoise ou asiatiqu*e »), des échanges entre les pays indochinois, y compris entre les deux Vietnam. Il estime le prix de cette redynamisation de la politique culturelle à 20 millions de francs, à ajouter aux 30 millions du budget courant.

Ce plan ambitieux ne reçoit pas l'aval du MAE, loin de là. Le responsable de l'Enseignement et de la Coopération, Philippe Bréant, répond par une note qui est aussi une critique de l'état de la coopération culturelle avec le Sud-Vietnam. Après avoir remarqué en préambule que les pays de l'ancienne Indochine française ne « *sont pas ceux qui semblent promis, actuellement, à l'avenir le plus brillant* »[994], tels la Thaïlande et l'Indonésie, Bréant est d'accord avec Folin sur le fait que ces pays souhaitent rééquilibrer leurs relations au profit de la France et notamment leurs relations culturelles.

> Il est clair, en effet, que les élites vietnamiennes souhaitent continuer de faire appel au système éducatif français dans la mesure où il constitue une référence et, aussi, une barrière contre l'assimilation. Ce qu'elles nous demandent c'est, essentiellement, une aide politique et culturelle leur permettant de résister à l'invasion du mode de vie et de pensée américain et qui leur évite de se trouver un jour dans la position des Philippines, ou même seulement de la Thaïlande.[995]

Bréant conserve l'objectif qui est depuis 1954 celui de la Mission culturelle : « *le maintien, au Sud-Vietnam, d'une élite francophone suffisamment nombreuse pour jouer un rôle* »[996]. Simplement, il considère que l'ensemble du dispositif hérité de la colonisation est maintenant caduc. Comme Folin, il constate aussi les lycées français, avec leur production annuelle de 600 bacheliers (contre 40.000 issus du système national), ne peuvent plus avoir l'influence qu'ils avaient autrefois. Mais sa conclusion est radicalement différente :

> En conclusion, le bilan qualitatif de notre action culturelle au Sud-Vietnam fait apparaître que, cramponnés à nos lycées, nous avons maintenu une certaine permanence, sans nous rendre compte pour autant que l'accroissement des effectifs scolarisés dans le système éducatif vietnamien remettait en cause la place et l'importance de cette élite francophone, appelée à se diluer dans une masse vietnamisée, ou américanisée. Pour préserver notre influence nous devons procéder à une reconversion rapide de nos modes d'action.[997]

Pour Bréant, il faut abandonner purement et simplement le secondaire français destiné aux Vietnamiens tel que l'avait créé Charton après la guerre.

---

[993] *Ibid.*, p. 4.

[994] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, *op. cit.*, p. 1.

[995] *Ibid.*, p. 4.

[996] *Ibid.*, p. 7.

[997] *Ibid.*, p. 6.

> Le maintien d'un dispositif qui nous coûte plus de dix millions de francs chaque année et qui n'aurait pour objet que de satisfaire les nostalgiques d'une époque dépassée n'a plus, désormais, aucun sens.[998]

« *Cramponnés à nos lycées* », « *nostalgiques d'une époque dépassée* » : la critique, cinglante, eût paru hérétique quelques années plus tôt, et on peut imaginer qu'elle choqua ceux, qui comme Folin, étaient toujours attachés à l'Indochine française. Bréant suggère même de réserver l'accès des lycées aux seuls élèves français, comme prévu par les accords de 1970. Pour lui, le futur de la présence culturelle française au Sud-Vietnam réside essentiellement dans le développement des relations avec l'Université : envoi de professeurs français au Vietnam, formation en France de professeurs vietnamiens, bourses et stages. Encore faut-il s'assurer que le Vietnam reste suffisamment francophone et que les élites formées à la française « *ne soient pas submergées par la montée des cadres de formation américaine ou vietnamienne* »[999]. Pour cela, il faut une meilleure coordination des efforts, des méthodes plus efficaces, des moyens accrus, le tout pour « *de nombreuses années* »… Fin 1973, la DGRCST fait parvenir à l'ambassadeur une note d'instructions générales largement inspirée des idées de Bréant : repli des lycées sur leur clientèle française, tentative d'amélioration de l'enseignement du français dans les centres pilotes, efforts en direction de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique... A ces initiatives s'ajoutent des propositions de renforcement de collaboration technique dans les domaines de la médecine et de l'agronomie[1000]. Mais tout cela est d'une très grande prudence, bien compréhensible compte tenu de la volatilité de la situation politique. La présence culturelle française au Vietnam vit alors ses derniers mois.

L'offensive finale du FNL début 1975 met fin aux écoles françaises. Fin mars, face à une situation qui empire, le proviseur du Lycée Yersin, Claude Emond, décide de fermer l'établissement avec l'accord du conseiller culturel. Les internes sont renvoyés chez eux et les enseignants sont invités à rentrer à Saïgon en empruntant les petits avions des plantations d'hévéas. Le 2 avril, alors que les troupes sud-vietnamiennes basées à Đà Lạt partent en faisant sauter derrière elles leurs stocks de munition, Emond et quelques membres du personnel de Yersin se retrouvent dans l'impossibilité de partir, leur avion n'ayant pu atterrir. Ils reviennent s'installer au lycée, en armes, pour le protéger des pillages en attendant l'arrivée du FNL[1001]. A cette date, les personnels de province (Đà Nẵng, Huế, Đà Lạt et Nha Trang) sont alors presque tous rapatriés sur Saïgon.

---

[998] *Ibid.*, p. 5.

[999] *Ibid.*, p. 14.

[1000] *Notes d'instructions générales à l'intention de notre Ambassadeur au Sud-Vietnam, op. cit.*

[1001] Claude Emond et ses collègues de Yersin ne seront rapatriés qu'en août 1975, après de longues péripéties. Claude EMOND, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

> D'après le témoignage de M. Pottier, qui a été le dernier français à s'échapper, notre centre culturel était, à la veille de la prise de Da Nang, le seul bâtiment officiel intact, encore que menace, dans une ville en proie à l'anarchie et au pillage.[1002]

L'ambassadeur Jean-Marie Mérillon autorise ces personnels à rejoindre la France en urgence. Il accepte aussi le départ des 59 enseignantes de Saïgon et de leurs enfants, sous réserve que des collègues masculins puisse les remplacer, « *l'idée étant de maintenir nos établissements à effectifs plein et de n'avoir ici aucun enseignant en surnombre* ». Le 5 avril, le gouvernement vietnamien ferme les classes primaires et secondaires, sauf les terminales qui doivent rester en activité jusqu'à mi-mai pour le Baccalauréat. Mérillon autorise alors le rapatriement au frais de l'État des agents qui n'y ont pas droit statutairement et propose de faire partir tous les enseignants à l'exception de ceux nécessaires à l'organisation du BEPC et du Baccalauréat[1003]. Dans le Lycée Yersin presque vide, Claude Emond négocie pour la forme la rétrocession du lycée avec les nouvelles autorités :

> Nous étions toujours dans le lycée et même s'il n'y avait aucun cours, il était difficile pour elles de prétendre que le lieu était inoccupé et ainsi de pouvoir s'y installer. Nous dérangions donc et il leur était urgent de nous voir partir. C'est pour cette raison qu'ils ont accepté, sur ma demande et après de longues tractations de me signer une convention de prise en charge de l'établissement avec tout ce qu'il contenait. Ceci a été fait après une visite des locaux en leur compagnie. Je ne suis pas bien sûr que le signataire, appartenant au Comité d'Administration militaire de la ville, avait toutes qualités pour le faire mais enfin les formes ont été respectées. Pour moi, en quittant les lieux, je savais que c'en était fini du Lycée Yersin et de l'enseignement français au Vietnam. Je ne crois pas en avoir été détrompé par la suite.[1004]

Très symboliquement, le dernier acte de la présence culturelle française au Vietnam est la tenue de la session du Baccalauréat au Lycée Marie-Curie, au mois de mai 1975[1005].

[1002] Jean-Marie MERILLON, *Mission culturelle française au Vietnam, Télégramme à l'arrivée N° 445/450*, Ambassade de France au Viet-Nam, 2 avril 1975, CADC, Série Asie-Océanie, Vietnam Conflit, Vol. 175.

[1003] Jean-Marie MERILLON, *Établissements français, Télégramme à l'arrivée N° 495/99*, Ambassade de France au Viet-Nam, 5 avril 1975, p. 2, CADC, Série Asie-Océanie, Vietnam Conflit, Vol. 175.

[1004] Claude EMOND, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

[1005] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Histoire parallèle des lycées C.-L./ Jean-Jacques Rousseau et Marie Curie », *op. cit.*

Chapitre 5 : Soufre, Sel et Mercure

> Pour les hermétistes, les trois principes Soufre, Sel et Mercure se retrouvaient dans tous les corps, le Soufre, le contenu, se réunissant au Sel, le contenant, et au Mercure, l'ambiance. Écolier vietnamien dans un Lycée français, ne sommes nous pas un mélange de Soufre, de Sel et de Mercure, le Soufre étant le jaune de l'œuf, le Sel, sa coquille, et le Mercure son blanc, comme l'exprime la composition hermétique de l'œuf ?[1]

1. Une histoire objective de la subjectivité

1.1. Les enjeux du témoignage

Comme le dit Robert Frank, la mémoire est le « *présent du passé* » dans la mesure où elle est la perception présente du passé[2]. Le témoignage sous forme de récit est une façon de raconter le passé et donc de le représenter. Il constitue, selon Paul Ricoeur, « *la structure fondamentale de transition entre la mémoire et l'histoire* »[3]. Le témoignage est un récit ou une narration impliquant un processus de transfert du témoin à celui qui reçoit le témoignage. Il n'est pas la perception elle-même, mais l'interprétation porteuse d'un discours cherchant à donner un sens. Le témoin transmet donc le témoignage des faits et le témoignage du sens[4].

> Témoigner, ce n'est donc pas seulement raconter, mais s'engager et engager son récit devant les autres : se faire responsable par sa parole – de l'histoire ou de la vérité d'un événement.[5]

Le recours aux témoignages, et particulièrement aux témoignages oraux, permet de faire émerger la subjectivité des individus quand ceux-ci relatent les sentiments et les émotions qu'ils ont vécues lors d'évènements passés. Le témoignage oral est un « *révélateur essentiel pour aider à une reconstitution de l'atmosphère d'une époque car elle met en relief une série de petits faits vrais qui tissent l'existence* »[6]. Après avoir été dédaigné comme « *ontologiquement non fiable* » par les historiens de l'école positiviste, le sujet témoignant a

[1] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 14‑15.

[2] Robert FRANK, « La mémoire et l'histoire », *op. cit.*

[3] Paul RICOEUR, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, *op. cit.*, p. 26.

[4] François BÉDARIDA, « Le temps présent et l'historiographie contemporaine », *Vingtième Siècle*, vol. 69, n° 1, 2001, p. 159.

[5] Shoshana FELMAN, « À l'âge du témoignage : Shoah de Claude Lanzmann », *in Au sujet de Shoah, le film de Claude Lanzmann*, Paris, Belin, 1990, p. 55.

[6] Dominique VEILLON, « Technique de l'entretien historique », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

connu dans les décennies récentes un regain d'intérêt pour ses potentialités descriptives, narratives et même explicatives dans l'écriture de l'histoire[7]. L'historienne Danièle Voldman définit deux grands types de témoin, le « grand témoin », ou « témoin-sujet », qui a pris des initiatives lors d'évènements historiques et construit son identité sur une action volontaire, et le « petit témoin », ou « témoin-objet », que l'historiographie passée considérait comme simple spectateur subissant « *les évènements, le cours et le poids de l'histoire* » et qui est le type de témoin que nous avons généralement rencontré. Les grands témoins, fortement conscients d'avoir participé aux évènements de leur temps, tendent à colorer leurs récits par de l'auto-proclamation, tandis que les petits témoins sont plus enclins à minimiser leur rôle, affirmant souvent n'avoir rien à dire. Cependant, pour Voldman, grands et petits témoins peuvent les uns et les autres présenter un discours organisé et maîtrisé, ou au contraire livrer une parole moins ordonnée et plus spontanée. En nouant un dialogue avec le témoin, l'historien peut transformer un « témoin-objet » en « témoin-sujet » et l'aider à construire son récit[8]. L'historien Denis Peschanski propose de son côté une taxinomie basée sur l'utilisation même que l'historien fait du témoignage, en distinguant le « témoignage complément », qui vient appuyer une recherche fondée sur des sources écrites, le « témoin objet d'histoire », dont le récit de vie est au cœur de la recherche, l'approche biographique devenant elle-même instrument d'investigation, et le corpus d'archives orales, où le nombre et la représentativité sont privilégiés[9].

Pour le sociologue Jean Peneff, le groupe de témoignages n'est pas une galerie d'autoportraits ni un inventaire de cas mais une entité réunissant des individus des caractéristiques communes, ou qui ont vécu les mêmes évènements importants[10]. La question de la quantité et de la représentativité (via le nombre de cas réunis) n'est pas primordiale comme dans le cas d'enquêtes statistiques, car il s'agit d'abord d'assurer la diversité des visions et des parcours personnels. On peut choisir de mettre des exemples fréquents, de présenter des cas individuels mais significatifs, ou encore de présenter des cas atypiques, mais en expliquant leur singularité. La mise en rapport des témoignages permet d'écarter des colorations rétrospectives et de s'approcher plus des faits et pratiques que de leurs représentations[11]. En confrontant les expériences d'individus ayant vécu une même situation sociale, il devient possible de dépasser leurs singularités pour parvenir à une représentation sociologique des caractéristiques sociales et collectives propres à la situation. Dans notre recherche, nous nous efforcerons ainsi de mettre à jour des processus de parcours individuels perçus sous un même angle, tel que le choix de scolarisation des enfants par leurs parents selon leur perception de l'école française, ou les ruptures de scolarité induits par la partition

[7] Danièle VOLDMAN, « Définitions et usages », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

[8] *Ibid.*

[9] Denis PESCHANSKI, « Effets pervers », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

[10] Jean PENEFF, *La méthode biographique*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 80.

[11] Daniel BERTAUX, *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*, 2e édition., Armand Colin, 2005, p. 41.

du pays en 1954. L'étude de témoignages à des fins de reconstitution de trajectoires permet la comparaison des effets d'un même processus.

Les critiques sur la valeur intrinsèque de la mémoire en termes de vérité et de fidélité restent cependant pertinentes. La mémoire est sélective, même de façon inconsciente, nous dit Todorov : « *on se souvient avant tout du bien que l'on a fait et du mal que l'on a subi* »[12]. Il appartient donc au chercheur d'analyser et de nuancer les témoignages par un travail de confrontation et de critique, chaque témoignage étant considéré comme un fragment de la vérité, reflétant à la fois la réalité vécue et la représentation du passé par le témoin. Mais cela n'est pas un obstacle, car les témoignages recueillis dans le cadre de notre travail n'ont pas comme objectif premier de vérifier ou de compléter les archives (ils ne sont généralement pas des « témoignages compléments » selon Peschanski), mais bien de faire émerger une mémoire collective avec toute la subjectivité propre aux individus, une subjectivité que viendra éclairer notre connaissance des faits. Ainsi, les témoignages concernant les situations vécues par les anciens élèves, quand elles correspondent aux mêmes évènements, pourront être confrontés entre eux et interprétés à la lumière de ce que nous savons de ces évènements et de ce que nous savons du témoin à travers les autres éléments de son « récit de vie ». Comment diffèrent, par exemple, les témoignages d'élèves vietnamiens de ceux d'élèves français ou d'élèves eurasiens ? A travers la mémoire collective de ce groupe, nourrie des souvenirs et des perceptions, nous espérons apporter une vision plurielle, reconstruite du passé, qui n'est pas un simple miroir déformé par la subjectivité mais bien une image alternative et intrinsèquement humaine de celle créée à partir des archives.

1.2. Des mémoires individuelles à la mémoire collective

Les humains, êtres explicitement communicants, trouvent en autrui une extension de leur mémoire interne[13]. La mémoire individuelle est une possession privée, faite de conscience de soi, mais également de conscience d'autrui, « *ces gens qui comptent pour nous et pour qui nous comptons* »[14]. Nous avons des souvenirs avec et sur les autres personnes de notre entourage et ceux-ci gardent des souvenirs avec et sur nous. Ces souvenirs mutuels et réciproques se rapportent à un même passé mais sont relatés par chacun de façon différente. Ces relations entre *mes* souvenirs et *leurs* souvenirs, permettent de passer de la mémoire individuelle à la mémoire collective.

> Si la mémoire collective tire sa force et sa durée de ce qu'elle a pour support un ensemble d'hommes, ce sont cependant des individus qui se souviennent en tant que membres du groupe. Nous dirions volontiers que chaque mémoire individuelle est un point de vue sur la mémoire collective.[15]

[12] Tzvetan TODOROV, « La mémoire devant l'histoire », *op. cit.*

[13] Nadjat HADDAM, « La mémoire implicite : le lien entre mémoire individuelle et mémoire collective », *in Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*, Solal., 2008, p. 27.

[14] Paul RICOEUR, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli, op. cit.*, p. 161.

[15] Maurice HALBWACHS, *La Mémoire collective*, Albin Michel, 1997, p. 94.

Cette mémoire collective peut être définie comme la transmission et le partage d'expériences retenues collectivement par un groupe ou une communauté qui se reconnait dans des souvenirs et représentations communes.

> C'est à partir d'une analyse subtile de l'expérience individuelle d'appartenir à un groupe, et sur la base de l'enseignement reçu des autres, que la mémoire individuelle prend possession d'elle-même. […] C'est essentiellement sur le chemin du rappel et de la reconnaissance, ces deux phénomènes mnémoniques majeurs de notre typologie du souvenir, que nous croisons la mémoire des autres.[16]

Quelle représentativité accorder dans ce contexte à la mémoire individuelle ? Le sociologue Maurice Halbwachs fait remarquer que la mémoire individuelle est déterminée à partir de ses dimensions sociales. La mémoire collective, quant à elle, est la condition première des mémoires individuelles et ne se réalise que dans sa réappropriation par les mémoires individuelles, parce que ce sont les individus qui se souviennent dans les cadres assignés par leur environnement et plus largement par la société[17]. Aussi personnels que soient les sentiments et les pensées, ils prennent source dans des milieux et des circonstances définis et les souvenirs sont ainsi reconstruits sur la base de représentations communes à une communauté ou société. Ainsi, la mémoire collective forme et structure l'identité du groupe. Comprendre la mémoire collective des groupes permet donc de comprendre leurs identités culturelles, politiques et sociales.

> Les individus ne sont jamais vraiment seuls, ils construisent leurs propres souvenirs dans une relation réciproque avec les souvenirs des autres. Au bout du compte, la mémoire individuelle et collective (ou sociale) fonctionne en réseau.[18]

Robert Frank distingue quatre composantes dans la mémoire collective : la « mémoire officielle », la « mémoire de groupe », la « mémoire savante » et la « mémoire publique »[19]. La mémoire collective de nos témoins est une « mémoire de groupe » qui est aussi une construction identitaire de ce groupe. Comme la mémoire de chaque individu du groupe est partielle, chaque témoignage représentant un fragment de la réalité vécue, la mémoire collective du groupe doit être construite comme le résultat de la confrontation d'une pluralité de mémoires particulières. On notera d'ailleurs que lorsque les souvenirs individuels ou collectifs sont mis sous forme d'un discours, le narrateur de ces récits hésite souvent entre le *je* individuel et le *nous* collectif.

1.3. Approche biographique et récit de vie

Les témoins interrogés pour ce travail sont dans leur majorité d'anciens bacheliers du système d'enseignement français au Vietnam d'après 1945, et les années vécues au sein de ce système sont au cœur de leur témoignage. Pourtant, l'expérience scolaire d'un individu ne

[16] Paul RICOEUR, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli, op. cit.*, p. 147.

[17] Maurice HALBWACHS, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994, 374 p.

[18] Philippe BARRIÈRE, *Histoire et mémoires de la seconde guerre mondiale, op. cit.*, p. 20.

[19] Robert FRANK, « La mémoire et l'histoire », *op. cit.*

saurait se résumer à la seule période passée dans l'établissement, tant elle peut influencer son parcours personnel ultérieur, en tant qu'élève puis en tant qu'adulte. Elle est aussi liée au contexte familial, d'autant plus important ici que mettre ses enfants à l'école française relevait pour ces familles vietnamiennes des années 1950 d'un choix délibéré. Pour ces raisons, nous avons adopté une approche biographique du recueil de témoignage et choisi la méthode du « récit de vie ». Celui-ci est obtenu par un « entretien narratif », au cours duquel le chercheur demande au témoin de lui faire le récit de tout ou partie de son expérience vécue. Le récit de vie, « *récit de pratiques en situation* »[20], prend la forme d'une description narrative, genre dialogique produit par un entretien de type narratif[21].

L'approche biographique permet de présenter certaines caractéristiques sociales d'un individu, son itinéraire familial et scolaire, sa trajectoire socioprofessionnelle. Elle révèle l'influence de l'environnement (pays, famille, époque) sur l'individu, ses perceptions de la société, ses tendances politique et sentimentale, les caractères de sa personnalité, et son destin au cours de l'Histoire[22].

Selon le sociologue Michael Pollak, l'approche biographique par récit de vie a aussi l'avantage de faire émerger des dispositions et des pratiques propres aux individus et aux collectivités, révélant ainsi des vies moins continues, cohérentes et linéaires que ce que l'on mettrait en évidence par des approches déterministes ou téléologiques[23]. Au niveau du témoin, le récit de vie permet de décrire son existence interne, ses logiques d'actions et ses actions dans des contextes qui lui sont propres. A un niveau plus global, le récit de vie constitue un « *fragment de réalité sociale-historique* »[24], incluant la succession des situations objectives rencontrées par le témoin et la manière dont il les a vécues, les actions de l'individu étant structurées par des processus sociaux. Selon Bertaux, le discours du récit de vie nous renseigne sur trois ordres de réalité[25]. La première réalité est historico-empirique : c'est l'histoire réellement vécue par le témoin, qui inclut à la fois la succession de situations objectives et la manière dont le témoin les a vécues. La seconde réalité est psychique et sémantique : elle est constituée par ce que le sujet sait et pense rétrospectivement de son parcours biographique. Elle résulte de la totalisation subjective que le sujet a fait de ses expériences, influencée par ses facultés intellectuelles, et ses bagages culturels et idéologiques. La dernière réalité est celle produite par le discours lui-même : le dialogue entre le chercheur et le témoin révèle ce que ce dernier souhaite dire explicitement de son parcours.

Notre étude des témoignages est centrée sur des trajectoires individuelles mises en relation avec des facteurs sociaux (milieu socioculturel de la famille et transmission familiale du savoir) et avec des facteurs structurels (mutations profondes d'une société marquée par la

[20] Daniel BERTAUX, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, p. 48.

[21] *Ibid.*, p. 11.

[22] Jean PENEFF, *La méthode biographique, op. cit.*

[23] Michael POLLAK, « L'entretien en sociologie », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

[24] Daniel BERTAUX, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, p. 48.

[25] Daniel BERTAUX, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*

guerre d'indépendance et par la division du pays en deux régimes politiques opposés). Tous ces facteurs sont mis en perspective selon trois plans : la personnalité du sujet lui-même, les relations intersubjectives (le sujet et son espace social) et la situation objective du sujet. Dans le domaine des sciences de l'éducation, la méthode du récit de vie permet de comprendre des itinéraires de formation, de mettre en lumière des modes d'apprentissage et d'enseignement, de décrire les répercussions du contexte sociopolitique sur l'environnement scolaire, pédagogique ainsi que les interactions entre la politique et l'éducation. La contribution des récits de vie des témoins à ces recherches peut être précieuse dans la mesure où ils auront fait émerger de leur récit ce qui est pour eux porteur de sens et déclencheur d'éveil ou de transformations.

2. Recueil des témoignages

> Qui n'a pas entendu ces voix qui nous viennent du passé ne peut comprendre la fascination qu'exerce l'enquête orale. Ce lien charnel est en définitive un don auquel on ne renonce pas facilement quand on aime l'histoire.[26]

2.1. Relation avec les témoins

Le recueil du récit de vie nécessite une interaction profonde entre enquêteur et enquêté, surtout lorsqu'il s'agit d'entretiens longs durant lesquels la confiance doit s'établir entre l'un et l'autre[27]. Cette interaction est complexe, surtout dans le cas d'entretiens non-directifs où existe le risque d'un « *glissement relationnel* » où le chercheur peine à garder une distance nécessaire avec le témoin, en devenant par exemple un confident ou parce que le chercheur est personnellement concerné par les sujets abordés[28]. Nos entretiens étaient de nature semi-directive et traitaient d'un sujet moins intime que ceux faisant généralement l'objet d'entretiens non directifs (dont la méthodologie a été élaborée au départ en psychothérapie), et le risque de glissement était donc *a priori* moins important. Nous n'étions par ailleurs pas liés directement (de façon familiale ou autre) à ces témoins. Il reste que notre relation a à la fois bénéficié et souffert du fait que l'enquêtrice est une citoyenne du Vietnam d'aujourd'hui, pays avec lequel de nombreux témoins ont une relation très personnelle voire conflictuelle, pour ceux issus de la diaspora vietnamienne. A l'inverse, en tant que Vietnamienne, rencontrer des gens ayant vécu des moments très particuliers de l'histoire de notre pays a été une véritable expérience. Une forme de personnalisation de l'entretien était donc inévitable, qui s'est traduite par exemple, lors des rencontres, par l'utilisation à notre égard par nos interlocuteurs de pronoms personnels familiers (*cháu*, *con*) en remplacement de pronoms plus formels (*cô*, *chị*) utilisés en début d'entretien. Cette personnalisation n'est pas forcément

[26] Philippe JOUTARD, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983, p. 246.

[27] Michael POLLAK, « L'entretien en sociologie », *op. cit.*

[28] Benoît GAUTHIER, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1984, p. 259.

contreproductive, comme l'estime Philippe Joutard dans sa préface au travail de Nicole Lapierre sur les Juifs de Plock :

> Si Nicole Lapierre a pu être acceptée par ces survivants […], c'est parce que sa recherche ne procédait pas d'une simple curiosité intellectuelle mais l'impliquait complètement, et ici se trouve justifiée une subjectivité affirmée à tous les instants.[29]

Dans cette présentation de la démarche de recueil des témoignages, il nous semble préférable, en tant que chercheur, de passer temporairement du *nous* au *je*, afin d'insister sur cet aspect personnel de notre démarche de recherche, qui a impliqué une relation avec les témoins allant plus loin que celle d'une enquête scientifique.

Cette utilisation du « je » est en effet plus à même d'exprimer mes liens personnels, privés et privilégiés avec les témoins. Rencontrer d'anciens élèves du système français a été en effet une aventure enrichissante, dépassant largement le cadre de la thèse. Ces personnes ont été pour moi bien plus que de précieuses sources orales : les rencontrer m'a permis de discuter, de dialoguer avec une partie de l'histoire même de mon pays, en tant que chercheuse mais aussi en tant que Vietnamienne et héritière de cette histoire. Pour reprendre l'expression de Nicole Lapierre, « *la remémoration ouvre la possibilité d'une alliance entre les générations* »[30].

Mais le fait même d'être vietnamienne, née dans le Vietnam pacifié de 1980, si différent du Vietnam en guerre connu par de nombreux témoins, a joué un rôle important au cours de l'enquête. Comme je l'ai signalé plus haut, ces témoins correspondent à des profils variés et leur parcours personnel reflète souvent les aléas et les drames de l'histoire vietnamienne du XX^{e} siècle. Il y a parmi ces témoins, des Vietnamiens vivant au Vietnam, des Vietnamiens expatriés en France ou en Amérique (devenus depuis Français, Américains, Canadiens etc.), des Français de familles installées en Indochine sous la colonisation (dont des Eurasiens) et rapatriés avant ou après 1954 etc. La politique est un sujet toujours brûlant pour ces générations, et les fractures sont encore vives entre Vietnamiens nationalistes, anticommunistes ou communistes, expatriés ou non. Au sein même des témoins de la diaspora vietnamienne, les *Việt Kiều*, deux groupes se distinguent. Le premier comprend des personnes qui se sont exilées définitivement et ont rompu tout lien affectif et familial avec leur pays natal, sans jamais y retourner. Ces personnes gardent du Vietnam l'image du pays qu'ils ont quitté voilà trente ou cinquante ans. Un second groupe de témoins ont pu conserver ces liens au cours du temps, ou les ont renoués plus récemment, notamment suite à la « perestroïka » vietnamienne de 1986, le *Đổi Mới*. Ces personnes reviennent régulièrement au Vietnam pour y retrouver leur famille, voire pour développer une activité professionnelle entre le Vietnam et leur pays de résidence.

Au fur et à mesure des prises de contact puis des rencontres proprement dites, je me suis rendue compte que la perception qu'ont les témoins de ma personne était très variable et dépendait fortement de leur origine et de leur parcours. Certaines réactions sont communes :

[29] Nicole LAPIERRE, *Le silence de la mémoire : à la recherche des juifs de Plock*, Paris, Plon, 1989, 292 p.

[30] *Ibid.*, p. 21.

face à cette jeune doctorante – qui a souvent l'âge de leurs petits-enfants – venue s'intéresser à leurs anciennes études et à leurs parcours personnels et familiaux, les témoins commencent souvent par manifester de l'étonnement : « *Vous êtes la première personne qui me pose des questions sur mon passé* », « *vous êtes la première personne à qui je raconte tout ça* », « *je n'ai jamais raconté tout ça à personne de ma vie* » ou bien « *cela fait des décennies que je n'écrit plus, ne parle plus, à personne de tout ça* ». Une première différence est perceptible entre anciens élèves d'origine française métropolitaine (ci-dessous appelés « Français » [31]) et anciens élèves d'origine vietnamienne (ci-dessous appelés « Vietnamiens »). Les Français se soucient assez peu de mon parcours : ils semblent voir en moi une chercheuse avant tout. Les Vietnamiens, en revanche, veulent d'abord savoir qui je suis, d'où je viens, qui sont mes parents – ce qui, il est vrai, est toujours important dans la culture vietnamienne –, et quel est mon parcours scolaire et personnel.

Pour les Vietnamiens, je suis d'abord avant tout une Vietnamienne, une citoyenne du Vietnam issu des victoires de 1954 et 1975, qui sont autant de défaites pour nombre de témoins rencontrés. J'ai de multiples « visages » selon le point de vue politique, l'expérience vécue, et surtout la force des liens qui attachent aujourd'hui le témoin au Vietnam. Pour les témoins de nationalité vietnamienne et pour les *Việt Kiều* qui ont gardé des liens avec le pays, je suis une Vietnamienne d'aujourd'hui, née bien après les guerres. En revanche, pour les exilés de longue date qui ne sont jamais retournés au Vietnam depuis leur départ en exil, je suis associée à l'image d'un pays quitté voilà plusieurs décennies, avec ce que cela peut avoir de positif (une compatriote) et de négatif (une représentante de « l'ennemi »). J'ai eu ainsi quelques rares refus de témoigner de la part de *Việt Kiều* français dont les raisons m'ont été rapportées par les personnes ayant servi d'intermédiaire : *elle est vietnamienne, elle est de Hanoï, elle parle avec l'accent du Nord, elle est Nordiste, elle est (donc) communiste*... Pour les Vietnamiens qui acceptent de me recevoir, la réserve initiale est souvent palpable. Seuls trois témoins (ou couples de témoins) m'ont reçue chez eux à bras grands ouverts, en me préparant un repas. La majorité des personnes vivant au Vietnam ou les Vietnamiens (ou Eurasiens) de la diaspora ont accepté de me recevoir sur les recommandations d'un ami ou d'une connaissance (souvent un témoin précédent) et, malgré ce bouche-à-oreille positif, ils ne sont pas parfaitement à l'aise. Je suis interrogée dès les premières minutes sur l'objectif de mes recherches, et ce avec une certaine réserve : « *Pourquoi vous avez besoin de m'interviewer ?* », « *A quoi ça sert vos entretiens ?* », mon travail est-il destiné à réhabiliter ou remettre en cause les « *choses du passé* », cette thèse est-elle « *dictée par une ligne politique* », « *recommandée* » par une institution… La question sous-jacente est celle de ma neutralité, de mon objectivité, une question qui devient parfois explicite une fois l'entretien terminé : les témoins avouent s'être méfiés avant d'accepter l'entretien. Parmi les Vietnamiens habitant au Vietnam, certains me disent douter de mes recherches, craignant qu'elles ne portent un point de vue occidental, voire qu'elles soient instrumentalisées par

[31] La distinction est ici culturelle et non due à la nationalité. Les témoins « Français » sont tous français mais les « Vietnamiens » sont de nationalités diverses : Vietnamiens, Français, Américains etc.

l'Occident. Une fois cette « glace » brisée, cependant, l'entretien se déroule sans problème et la parole se libère[32].

Enfin, pour certains témoins, cette période de leur vie, plutôt heureuse, a été suivie de souffrances liées aux évènements politiques. Ma rencontre avec ces personnes a été particulièrement porteuse d'émotion, car ils semblent avoir trouvé dans nos entretiens, bien au-delà d'une occasion de témoigner sur leur scolarité passée, une sorte de *catharsis* leur permettant enfin de parler de sentiments enfouis et refoulés depuis de longues années, et auxquels ma présence et mon écoute ont apporté pour la première fois une véritable reconnaissance.

2.2. Déroulement des entretiens

Le lieu de l'entretien est choisi par le témoin, généralement chez lui et sans la présence des proches. Quelques entretiens ont lieu à l'extérieur, souvent dans un café à proximité : certains expliquent alors que ce lieu hors de la présence des membres de la famille permet de rendre la conversation plus libre[33]. Je propose de filmer les entretiens, ce qui est généralement poliment refusé, et de toute façon impossible quand l'entretien se passe dans un lieu public trop bruyant pour assurer une qualité d'enregistrement adéquate. Même quand la caméra est acceptée, il arrive que le témoin demande d'arrêter l'enregistrement avant d'aborder des souvenirs délicats (« *cela, c'est entre nous, vous gardez ça pour vous mais n'enregistrez pas !* »). D'autres enregistrements sont purement audio, la caméra fixant un pot de fleur… Une fois l'enregistrement terminé, certains témoins se livrent à de véritables confessions ou à des commentaires plus libres, en expliquant qu'ils ne voulaient pas que ces propos soient enregistrés. Au final, nous n'avons filmé qu'une dizaine d'entretiens.

Les premières minutes consistent à me présenter ainsi que mon travail de thèse et à expliquer les objectifs du recueil de témoignages. Je suis ensuite le plan du guide d'entretien, en débutant par une description de leur environnement familial et social et de leur parcours scolaire. Cette entrée en matière faisant appel à des souvenirs simples et quotidiens semble avoir été efficace pour libérer la parole, une fois passées les premières inquiétudes. Toutefois, chaque entretien se déroule de façon différente, en fonction du parcours personnel de chaque témoin. J'ai pu distinguer ainsi trois types de témoins.

Le premier type de témoins, le plus fréquent, semblent manifester à la fois un besoin de parler, de raconter leurs souvenirs, mais une certaine réserve dès qu'il s'agit d'analyser le passé, alternant ainsi moments de grande franchise et moments de fermeture. Il a été relativement facile de leur faire décrire leur milieu socio-familial ou leur environnement scolaire, qu'ils racontent en multipliant les anecdotes, mais ils se montrent plus hésitants dès

[32] Notre expérience recoupe donc celle de Blanchet et Gotman, qui notent que « *l'accueil le plus réticent ne préjuge en rien de la suite de l'entretien qui peut se révéler particulièrement fructueux* ». Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2e éd., Armand Colin, 2007, p. 53.

[33] Nous verrons plus loin que ce souci n'est pas irraisonné.

qu'il s'agit de leur faire porter un jugement sur les situations ou les évènements passés. Pour ces témoins, l'appréciation du passé leur semble encore difficile, voire risquée. Ce groupe recoupant toute la diversité de la population des témoins, les causes de cette réserve sont certainement multiples, allant de leur personnalité à des soucis liés à leur histoire propre. Les Vietnamiens ayant vécu les années de guerre, qu'ils soient partis ou restés au pays, peuvent avoir diverses raisons pour ne pas livrer, au-delà de l'anecdote, leurs sentiments concernant un passé souvent douloureux (perte de leur pays, exil, déclassement social).

Un peu moins nombreux sont les témoins enthousiastes, parlant avec entrain de leur passé et s'exprimant librement et ouvertement sur tous les sujets. Ils ont une représentation positive de leur passé : ils sont fiers d'avoir été scolarisés dans une école française et d'avoir été francophiles, quel que soit le stigma associé plus tard à ce terme. Ces témoins dissocient sans difficulté les aspects éducatifs des aspects politiques liés au contexte historique. Ils semblent généralement ne pas avoir souffert de discrimination scolaire ou, plus tard, sociale, contrairement à d'autres camarades dont le passé contient des situations traumatiques. Ce sont notamment des élèves Vietnamiens du Nord ou du Sud dont la scolarité s'est terminée avant 1954, ainsi que des Français. Pour ces derniers, cette période « vietnamienne » de leur vie correspond à de beaux souvenirs qu'ils évoquent de façon nostalgique.

Un dernier groupe de témoins, assez réduit, se livre peu, ne donnant que des témoignages brefs et imprécis, comme si le passé était pour eux une porte close. Il m'est difficile d'interpréter cette réserve. Peut-être considèrent-ils que leur passé est trop privé pour être confié à une étrangère, qui plus est à une « nordiste » ? Ils me font comprendre qu'ils n'ont accepté l'entretien que parce qu'un de leurs amis (un témoin précédent) leur a demandé. Ils s'inquiètent des contradictions possibles avec les témoignages des autres témoins (« *Est-ce que mon ami vous a raconté la même chose ?* », « *Ils n'ont pas dit comme moi ?* » ou « *Oh, vous pouvez demander ça à mon ami…* »). Ces cas sont cependant trop peu nombreux pour que l'on puisse interpréter pertinemment l'attitude de ces témoins.

Le sociologue Michael Pollak note que la situation d'entretien n'est pas toujours limitée au couple enquêteur-enquêté : des personnes tierces, telles que des familiers du témoin, peuvent aussi intervenir de façon favorable ou défavorable par rapport au projet d'entretien voire lors de son déroulement[34]. C'est effectivement une situation que nous avons rencontré dans les deux des trois cas où les entretiens ont concerné des couples (un en France, deux au Vietnam). Dans le cas du couple résidant en France, l'épouse, elle-même ancienne élève d'un lycée français au Vietnam, s'est tenue à l'écart de la conversation, bien que je lui ai proposé de partager son expérience si elle le désirait (son mari n'a pas non plus insisté). En revanche, dans le cas des deux couples interviewés au Vietnam (l'un à Hanoï, l'autre à Hô-Chi-Minh-Ville), l'attitude des épouses a été hostile. Elles sont restées dans la pièce, sans participer directement à la conversation, mais en intervenant régulièrement, coupant la parole à leur mari pour l'empêcher de dire telle ou telle chose, pour le corriger, voire pour le contredire, ou essayant d'écourter la conversation sous divers prétextes (fatigue, emploi du temps chargé…).

[34] Michael POLLAK, « L'entretien en sociologie », *op. cit.*

Les maris, pendant ce temps, essayaient de continuer l'entretien (« *Ca va, ça va, nous continuons…* », « *Oh non, je ne suis pas si malade que ça, tu nous laisses, on est en train de parler* ». L'une des épouses a autoritairement mis fin à l'entretien (« *Madame, soyez compréhensive, ça suffit, il faut qu'il s'arrête de parler, il est trop faible et fatigué* »), contre l'avis du mari visiblement gêné. L'autre épouse m'a téléphoné peu après le rendez-vous en me demandant d'effacer la photo prise avec son mari comme souvenir[35] au prétexte qu'« *il est mal vu, par la société, qu'un homme de quatre-vingt ans soit pris en photo avec une jeune femme* » (l'épouse était en fait présente sur la photographie). Dans les deux cas, les maris étaient d'anciens élèves d'Albert-Sarraut : en évoquant ces incidents avec des personnes de leur entourage, il m'a été expliqué que les maris, considérés comme « bourgeois » de par leurs origines dans le Vietnam socialiste, avaient été victimes depuis plusieurs décennies de discriminations diverses. Pour ces personnes, parler de soi, de son passé, a longtemps été risqué et source de rétorsions possibles de la part de l'administration ou de leur hiérarchie. Bien que ces risques soient moindres depuis une vingtaine d'années, les deux épouses continuaient à protéger leur époux contre toute imprudence de leur part, comme celle consistant à raconter son passé à une inconnue. Nous avons aussi vécu une situation en quelque sorte inverse : au moment de débuter l'entretien qui se déroulait chez lui, le témoin a insisté pour que nous nous isolions totalement du reste de sa famille, qu'il ne voulait surtout pas mettre dans la confidence de ses souvenirs et de ses émotions.

Cette première typologie des témoins, très subjective, nous montre comment sur un sujet *a priori* peu sensible – mes questions portent sur l'enfance et l'adolescence sans entrer dans l'intimité des témoins – le passé reste souvent difficile à évoquer. Bien que cette période de leur vie soit généralement jugée positive par les témoins (comme nous le verrons dans l'analyse), le contexte politique et social et les évènements douloureux vécus par la suite – exil, discrimination – continuent à peser sur leur existence, et les amènent à témoigner de façon prudente, sans qu'il soit évident, pour l'enquêteur, de faire la part entre l'oubli, le refoulement ou le refus. Dans un cas, le témoin, peut-être par méfiance vis-à-vis d'une enquêtrice vietnamienne venant de France, a largement passé sous silence sa propre participation la résistance anti-française au sein de son lycée, bien que ce patriotisme, comme celui de sa famille, soit bien connu et tout à fait honorable au Vietnam. D'un autre côté, il y a aussi, dans le même temps, un véritable désir de témoigner, car, pour certains, j'étais la première personne à leur demander de parler d'une période qu'ils avaient enfouie en eux mais qui leur restait chère et dont ils n'avaient jamais parlé auparavant. Nous avons eu des cas où, après avoir refusé de témoigner par écrit, des témoins ont proposé un entretien où ils ont laissé couler les souvenirs et les sentiments.

En ce qui concerne les questionnaires, cette forme directive de recueil, qui laisse aussi au témoin un contrôle plus précis de sa parole, semble avoir eu un effet positif et apaisant sur les réactions. Les réponses fournies ont parfois dépassé le cadre de questions, certains anciens élèves profitant de notre demande pour écrire de façon remarquable leur récit de vie, avec

[35] Avec leur accord, j'ai pris une photo avec chaque témoin pour la garder comme souvenir de notre rencontre.

beaucoup d'émotion et de réflexion, voire de recul. Ceci m'a amené à plusieurs reprises à les relancer afin d'approfondir leurs témoignages, et ce type d'entretien par écrit a duré plusieurs mois dans certains cas.

3. Environnement familial et choix de la scolarité française

Les témoignages insistent sur trois déterminants principaux du choix de la scolarité française pour les familles vietnamiennes. Le premier déterminant est l'existence d'un environnement familial privilégié : ce sont essentiellement les familles vietnamiennes aisées qui ont les moyens de mettre leurs enfants dans les écoles françaises. Le second déterminant est la proximité culturelle et sociale de ces familles vis-à-vis des intérêts français : il s'agit de familles francophones, liées historiquement à la France et qui connaissent bien le système scolaire français pour en avoir bénéficié par le passé. La troisième raison est la volonté qu'ont ces familles d'assurer à leurs enfants le meilleur avenir possible via l'accès à un enseignement de qualité. On retrouve dans ces trois déterminants du choix les notions de capital économique, capital social[36] et capital culturel[37] développées par Pierre Bourdieu : ces familles bénéficient du capital économique (argent), social (réseau) et culturel (langue française) nécessaire pour faire acquérir à leurs enfants un capital culturel accru, notamment sous la forme institutionnalisée du Baccalauréat, qui sera à son tour convertible en capital économique et social.

3.1. Un milieu socioculturel privilégié

La grande fierté des autorités françaises dans le Vietnam d'après-guerre est que leurs écoles sont très demandées par les élites vietnamiennes, qu'elles espèrent ainsi garder dans l'orbite culturelle et politique française. Nous avons vu que, jusqu'en 1958, le fait que les classes soient ouvertes à tous entraîne une certaine mixité sociale : les lycées français scolarisent les enfants de la haute bourgeoisie et de la haute administration vietnamienne mais aussi des enfants de familles plus modestes, généralement liées à la France (employés et petits fonctionnaires, militaires etc.). Après 1958, l'arrêt de la gratuité pour les familles vietnamiennes entraîne une sélection plus forte par l'argent, et les familles moins aisées devant alors se tourner soit vers les écoles publiques vietnamiennes, soit vers des écoles privées proposant le programme français.

L'existence d'un capital économique est pratiquement un pré-requis pour les familles vietnamiennes. Les anciens élèves que nous avons interrogés viennent soit des classes supérieures, soit des classes moyennes. La pauvreté n'est pas inconnue : certaines familles ont

[36] Pierre BOURDIEU, « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, n° 1, 1980, pp. 2‑3.

[37] Pierre BOURDIEU, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n° 1, 1979, pp. 3‑6.

des parents ou des grands-parents ayant commencé dans la pauvreté, et d'autres familles perdent leur fortune et leur statut social à l'occasion des guerres. Mais ces familles sont financièrement à l'aise au moment où elles envoient leurs enfants dans les écoles françaises : cette scolarité nécessite un statut social privilégié. Le milieu socioculturel et professionnel des parents, qui les a amenés à connaitre d'une façon ou d'une autre l'école française, est déterminant dans leur choix de l'enseignement français pour leurs enfants et dans l'acceptation de ces derniers dans les écoles. Deux témoins racontent :

> Pour être admis à l'école française, il y a plusieurs critères. Il fallait passer un concours d'entrée, en 6ème par exemple, donc le 1er critère était le bon niveau scolaire de l'élève, être bon en français. Mais l'origine sociale et professionnelle de sa famille était aussi très importante, par exemple, enfants de famille de hauts fonctionnaires, de la haute société, de familles aisées. Parfois ce facteur est déterminant pour accepter un dossier d'un candidat en liste d'attente. Et il n'est jamais dicté verbalement.[38]

> En général, les familles de fonctionnaires, de la classe aisée envoient les enfants aux lycées français. Mon père, ingénieur des travaux publics, diplômé à Hanoï, parlait français. Tous mes frères et sœurs sont scolarisés à l'école française. Vivant en ville, citadins, nous faisons partie du milieu bourgeois et privilégié, ce qui nous permettait facilement d'accéder aux études de l'école française.[39]

Il existe des différences entre les écoles françaises. Le Lycée Yersin, situé à Đà Lạt, lieu de villégiature traditionnel des Français et des Vietnamiens riches, a une clientèle scolaire plus huppée que Chasseloup-Laubat/Jean-Jacques-Rousseau à Saïgon, comme en témoigne un ancien élève de milieu modeste passé par les deux lycées :

> Les élèves du Lycée Yersin sont issus essentiellement de l'aristocratie, grande bourgeoisie, pouvoir politique tandis que l'ambiance et l'environnement à Chasseloup-Laubat semble plus populaire[40].

Si l'on ne dispose pas de statistiques sur la composition sociale des écoles françaises après 1955, les témoignages nous présentent différents profils de familles vietnamiennes et françaises durant toute la période.

Le premier profil représenté est celui de la haute bourgeoisie vietnamienne de Hanoï ou de Saïgon. Ce sont des familles riches de commerçants, d'industriels, de propriétaires terriens et de hauts fonctionnaires, souvent anciennes. Elles sont liées historiquement à la France par leurs activités et sont dans tous les cas francophones, même quand elles s'opposent politiquement à la France, comme nous le verrons. Les pères et grands-pères ont parfois eu des responsabilités politiques locales – député, mandarins, chef de province –, et ils ont fait eux-mêmes, dans certains cas, leurs études en France. Voici quelques exemples de familles du Nord :

> Mon père est un grand commerçant de Hanoï, fréquentant le milieu francophone. Avant 1946, il était député et il soutenait le gouvernement de Ho Chi Minh.[41]

[38] TRỊNH KHẢI, Taberd, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[39] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[40] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> Mon père était un marchand de soieries très connu à Hanoï (Établissements Tan Vinh de la Rue de la Soie) et avait des relations d'affaires avec des importateurs français (surtout à Lyon)[42].
>
> Trois générations de ma famille sont francophones. Mon père était un grand commerçant en broderie, il recevait des commandes de France, de Belgique et fait fabriquer dans son village, c'est le métier du village. Le français est donc pour lui la langue de travail.[43]
>
> Nous sommes des urbains, mon père est architecte, ma mère est commerçante, bourgeoise. Lors de la nationalisation […], l'État a repris à notre famille deux usines, cinq villas et dix voitures. Nous sommes d'une famille de onze générations installée à Hanoï depuis 1739. Les grands-pères étaient soit lettrés soit chefs de district.[44]

Voici ensuite trois exemples de familles du Sud. Certaines familles sont naturalisées françaises depuis longtemps, une situation plus courante en Cochinchine, colonie *sensu stricto*, que dans les protectorats d'Annam et du Tonkin :

> Mon père, magnat à l'époque, possédait trois compagnies : la première exportait du sable blanc au Japon, la deuxième, à Cà Ná, fournissait en sel tout le pays, et surtout les sociétés productrices de nước mắm et la troisième, la plus grande, avait l'exclusivité de l'approvisionnement de l'armée vietnamienne en nourriture sous forme de boîtes de conserve. Nous avions une grande propriété à Cà Ná avec un personnel à notre service : chauffeur, serviteurs…[45]
>
> Mon père était le seul dans sa fratrie à ne pas poursuivre ses études en France, et s'occupait à gérer le personnel qui travaillait dans les rizières dans le Sud du Viêt-Nam (Soc Trang). Installé à Saïgon vers les années 50 avec ma mère, il avait pris la gérance de 3 usines (usine de pneus Michelin, d'ampoules pharmaceutiques, et de clous. Ma mère tenait une bijouterie à Saïgon.[46]
>
> Mon grand-père est délégué administratif (*đốc phủ sứ*), l'un des premiers Cochinchinois naturalisé français par décret[47].
>
> Je suis issu d'une famille de Cochinchine francophone et naturalisée française depuis cinq générations, depuis la concession de la Cochinchine comme colonie. Mon père a eu son baccalauréat en 1928 au Vietnam, pour pouvoir couvrir ses frais d'études en France, il a décidé de vendre son héritage de rizières pour poursuivre ses études supérieures de Sciences Po à Grenoble. Après ses études, il est retourné au Viet Nam travailler comme

[41] NGUYỄN TỪ HÙNG, LAS, 1955. Témoignage recueilli par entretien à Paris, 2010.

[42] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

[43] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[44] La nationalisation dont il est question est celle intervenue au Nord après 1954. BÙI ĐÌNH THẢNG, LAS, 1964. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[45] YOU & ME, *Heureux qui comme... un élève au Collège français de Nha Trang*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/heureux%20qui%20comme.html.

[46] Solange LY, CO-LMC, 1971. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[47] Le titre de *đốc phủ sứ* correspond à un préfet de région dans les cadres indigènes de l'administration coloniale. Il s'agit là typiquement d'une famille dont le statut social est intimement lié à sa proximité avec la colonisation française. Henri DƯƠNG VĂN HUYÊN, LCL, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mai 2010.

> fonctionnaire et devenu après directeur général des Chemins de fer pour un salaire correct et modeste.[48]

Certaines familles sont d'ascension sociale plus récente. Un des témoins est un des frères du général Trần Văn Đôn, dont nous avons déjà parlé dans les chapitres précédents[49]. Son père, également appelé Trần Văn Đôn, est le fils d'un sampanier du Delta du Mékong. Repéré au début du XX^{e} siècle par un médecin français qui lui offre une éducation supérieure à Saïgon puis en France, Trần Văn Đôn père est naturalisé français et devient après la Première Guerre mondiale un médecin prospère et un propriétaire terrien avant d'entamer une carrière politique et diplomatique[50]. Ses fils passent en partie leur jeunesse en France et feront eux aussi carrière dans la politique ou la diplomatie. Notre témoin est scolarisé dans les grands lycées français, en France, au Vietnam et plus tard à Londres[51].

Le père d'un autre témoin est lui aussi issu d'une famille pauvre du Sud. Élève d'une école catholique, il devient instituteur à l'école Puginier de Hanoï dans les années 1930, avant de fonder une école privée qui fait sa fortune et le mène à une carrière politique locale (maire de Thị Nghè et Bình Thạnh, deux quartiers de Saïgon, de 1945 à 1955). Dans les années 1950, la famille est désormais riche et « *bien placée* », avec ses entrées au gouvernement[52].

A côté de ces grandes familles bourgeoises voire aristocratiques, on trouve des familles appartenant à la classe moyenne. Le rôle du capital économique est ici moins important, même si ces familles restent largement privilégiées socialement par rapport au reste de la population. Le capital social est ici mobilisé, car c'est grâce à leur appartenance à un « *réseau durable de relations* »[53] que ces familles souhaitent et parviennent à faire inscrire leurs enfants dans les écoles françaises. Le père est souvent un fonctionnaire lié à l'administration française (et coloniale avant 1945) ou ayant des liens étroits avec la France. Certains pères ont de bons diplômes : ingénieur des travaux publics[54], « *agent technique du Cadastre et de Topologie* »[55]. D'autres sont fonctionnaires des Douanes[56] ou des Chemins de fer[57], assistant administratif à l'école de Médecine[58].

---

[48] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, JJR, 1965. Témoignage recueilli par entretien à Paris, 2010.

[49] Officier français puis vietnamien, un des auteurs du putsch contre Ngô Đình Diệm en 1963 et plus tard homme politique.

[50] TRẦN VĂN ĐÔN, *Our endless war inside Viêtnam*, *op. cit.*, p. 3‑4.

[51] Robert TRẦN VĂN ĐÔN, LCL, 1951. Témoignage recueilli par questionnaire, mars 2010.

[52] Antoine NGUYỄN-VĂN-HOÀNG, LY-Collège d'Adran, 1965. Témoignage recueilli par questionnaire, novembre 2010.

[53] Pierre BOURDIEU, « Le capital social », *op. cit.*

[54] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[55] HÀ ĐÌNH THAO, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

[56] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[57] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

[58] NGUYỄN ĐỐC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, février 2010.

D'autres familles, enfin, sont réellement modestes : le père « *interprète à Huê, seulement diplômé du Brevet d'études primaires nécessaire pour devenir fonctionnaire* »[59], « *fonctionnaire, interprète au Tribunal* »[60], « *interprète à la Résidence supérieure de Huê* »[61], etc. Si ces familles peuvent mettre leurs enfants à l'école française, leur relative pauvreté n'est pas sans conséquences en 1954. Un père, « *innocent et crédule* », se fait escroquer par une connaissance à qui il a confié son argent. Ruinée, la famille ne peut partir à Saïgon et les enfants restent au Lycée Albert-Sarraut[62].

La ruine peut aussi toucher des familles aisées : ainsi, Lucy Nguyen-Hong-Nhiem, fille d'un chef de canton et propriétaire terrien catholique de Kontum au début des années 1950, est envoyée par son père à Sainte-Enfance (Saïgon) puis au Couvent des Oiseaux de Đà Lạt. Quand son père est fait prisonnier par le Việt Minh en 1954, elle se trouve à la fois coupée de sa famille et sans ressources, tous les biens familiaux ayant été saisis par le nouveau régime. Menacée de devoir quitter le lycée, elle obtient une bourse auprès du Chef de Cabinet de Bảo Đại – on voit là tout l'avantage de posséder un capital social ! – et, à 14 ans, devient à temps partiel enseignante de vietnamien auprès des réfugiés catholiques du Nord, qui lui permet de terminer sa scolarité correctement[63].

Les familles françaises métropolitaines représentées chez nos témoins sont, paradoxalement, d'un rang social inférieur aux familles vietnamiennes. Cela peut-être dû bien sûr à un échantillon limité à six témoins. Par ailleurs, il est certain que les grandes familles françaises d'Indochine envoyaient leurs enfants dans les lycées français de Hanoï et Saïgon : nous avons ainsi retrouvé dans les archives le diplôme de baccalauréat (Hanoï, 1952) du Comte Henri de Montpezat, actuel Prince Consort du Danemark, issu d'une famille de planteurs installée en Indochine depuis 1894[64]. Mais on peut aussi supposer que ces familles, à l'instar de celle d'Henri de Montpezat (qui retourna en France aussitôt son diplôme obtenu), envoyèrent leurs enfants finir leurs études en métropole dans les années 1950 compte tenu de la situation politique et militaire. Il est donc peut-être significatif que sur six témoins, on trouve trois fils de proviseur, censeur ou surveillant général d'établissements français, une fille de professeur (le médecin et vietnamologue Pierre Huard) et deux enfants de militaires. Ces familles n'avaient peut-être pas tous les moyens d'envoyer leurs enfants en France. Une ancienne élève française, elle-même de famille vietnamienne naturalisée, résume de la façon suivante la diversité des Français du Vietnam :

[59] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[60] VÕ THÀNH THỌ, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, janvier 2010.

[61] BỬU Ý, Hue-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Huế, août 2006.

[62] Ce témoin demande de rester anonyme, LAS, 1958. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[63] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 40‑43.

[64] Joseph VALYNSEELE, *Les Laborde de Monpezat et leurs alliances*, Chez l'auteur, 8 rue Cannebière 75012 Paris, 1975, p. 104.

> Il y avait des français riches et des français pauvres…il y avait les français blancs de peau et les français métissés, un peu jaune de peau…[65]

La situation des familles eurasiennes est très particulière. Là encore l'échantillon est trop réduit pour en tirer des conclusions générales, mais les histoires familiales racontées par les témoins restent significatives. Dans tous les cas, il s'agit d'un père européen ou eurasien marié (ou vivant maritalement) avec une Vietnamienne, mais les situations sociales diffèrent. On trouve, d'une part, des enfants de hauts fonctionnaires français (Résidents, Résidents adjoints et autres fonctions). La haute position sociale du père ne signifie pas forcément que la vie des enfants en est simplifiée. Les fils de René Schneyder, qui exerça de très hautes fonctions administratives au Vietnam, au Laos et au Cambodge de 1924 à 1951, ont ainsi à souffrir de leur statut d'Eurasiens : bien que leur mère soit la fille d'un mandarin catholique de la cour royale, éduquée au Couvent des Oiseaux à Paris en même temps que la future impératrice Nam Phương, l'administration française refuse longtemps le mariage des parents : ce type d'union est toléré pour les petits fonctionnaires, les simples soldats et les sous-officiers, mais est interdit pour les hauts fonctionnaires et les officiers supérieurs. En conséquence, les enfants du couple portent le nom de leur mère et doivent commencer leur scolarité dans une école vietnamienne. Devant la multiplication des situations de ce type, le gouverneur de Cochinchine Pierre Pagès autorise en 1939 les mariages entre hauts fonctionnaires et femmes locales, et les enfants Schneyder sont alors admis à Chasseloup-Laubat. Selon notre témoin, ce type de situation était aussi celui d'autres couples franco-vietnamiens de sa connaissance[66]. Un autre cas de figure est celle de la famille d'Alfred Richardson, un des premiers colons installés en Indochine. Les membres de cette famille épousent des Vietnamiennes, tel le Pasteur Paul Richardson, membre éminent du clergé protestant et fondateur de plusieurs institutions religieuses, dont le temple protestant de Đà Lạt, ville où sa petite-fille est scolarisée au Lycée Yersin[67].

A côté des ces familles eurasiennes de haut niveau social, il existe des familles plus modestes dont le père, comme nous le dit un témoin, « *un fonctionnaire modeste gagnant suffisamment pour nourrir une famille de neuf enfants* »[68]. Certaines de ces familles sont anciennes, comme celle fondée par Victor Le Lan :

> Mon grand père, Victor Le Lan, médecin de la Marine arrivé à Tonkin en 1885, marié à une Vietnamienne, travaillait dans l'assistance publique. Leur fils, donc mon père était aussi marié à une Vietnamienne. Nous faisons partie des familles françaises d'Indochine. Mon grand père, érudit et curieux de la civilisation d'Extrême-Orient[69], a appris et parlait

[65] Claudine LY-LAP, LMC, 1971. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[66] Marcel SCHNEYDER, LCL, 1951. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

[67] Anna OWHADI-RICHARDSON, LY, 1961. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[68] Maurice LAVOCAT-DUBUIS, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Paris, février 2010.

[69] Ses photographies sont notamment publiées lors de l'exposition Universelle de 1900. Victor Le Lan rédige également ouvrages et articles sur l'Indochine.

> couramment le vietnamien et il a fréquenté le milieu intellectuel indochinois, par exemple, l'écrivain Pierre Loti était l'un des ses invités. [70]

L'itinéraire de Le Lan n'est pas sans rappeler celui du Lieutenant-colonel Bonifacy, militaire lui-aussi passionné de culture locale, mariée à une Vietnamienne issue d'une minorité ethnique, père d'une fille Eurasienne (qui fait ses études à Albert-Sarraut[71]) et qui est au début du XX^{e} siècle un ardent défenseur de la cause métisse et des minorités.

Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, les métis issus d'unions « temporaires » entre militaires français et Vietnamiennes sont un problème récurrent pour les autorités scolaires françaises, ces enfants abandonnés étant de nationalité française mais de culture vietnamienne. Cependant, nous avons dans notre échantillon de témoins plusieurs contre-exemples de cette situation, où des enfants de père militaire et de mère asiatique, grâce à la persévérance de leur famille, reçoivent une bonne éducation. Un exemple remarquable est celui de la famille Szabo. En 1930, un jeune sous-officier de la Légion Étrangère d'origine hongroise, Étienne Szabo, arrive en Indochine. Il en repart en 1936[72], abandonnant une compagne sino-vietnamienne et un enfant (notre témoin). L'année suivante, cette femme se marie avec un autre sous-officier de la Légion, d'origine allemande. Cet homme prend en charge la famille de Szabo, qu'il agrandit de deux autres enfants. A la mort de la mère de notre témoin en 1950, le beau-père se remarie avec une Vietnamienne (qui a déjà une fille) et lui fait trois autres enfants. Dans les années 1950, notre témoin fait donc partie d'une famille « recomposée » de huit enfants, multilingue et multiculturelle, qui n'est pas sans rappeler celles qui étonnent tant le Docteur Alfred Bigot lors de son étude « ethnique » de Chasseloup-Laubat en 1949 :

> Notre mère était chinoise, mon père était hongrois, mon beau-père allemand, certes, mais nous étions « Français » dans nos têtes […] Si notre mère nous parlait plus volontiers en vietnamien, mon beau-père nous parlait toujours en français. […] Avec mes origines, puis-je parler de ma « langue maternelle », car ma mère parlait chinois avec sa cuisinière et mon beau-père allemand avec ses amis. Mais tous les deux s'efforçaient de parler français avec les enfants. Le vocabulaire ne devait pas être très riche[73].

A ce handicap culturel, s'ajoute des conditions matérielles difficiles, la famille suivant le beau-père dans ses déplacements :

---

[70] André LE LAN, LAS-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[71] Cette dame est décédée à l'âge de 99 ans et demi en 2011. Nous n'avons pu l'interroger, mais sa présence active aux réunions d'anciens d'Albert-Sarraut jusqu'en 2007 montre combien ce passé lointain – son père s'est illustré dans les opérations de pacification en Indochine à la fin du XIX^{e} siècle ! – ne l'est pas tant que ça.

[72] L'histoire d'Étienne Szabo ne s'arrête pas là. Après s'être battu sur plusieurs fronts, Szabo rejoint la France Libre en juin 1940 et épouse deux mois plus tard une jeune anglaise, Violette Bushell, avec qui il fait un enfant avant de mourir au combat à El-Alamein en 1942. Sa veuve s'engage alors dans le Special Operations Executive pour lequel elle exécute des missions de renseignement en France. Capturée par la Gestapo, elle est torturée, déportée puis fusillée à Ravensbrück en 1945. La vie de Violette Szabo, héroïne célèbre au Royaume-Uni, a fait l'objet d'un film et de plusieurs livres. En 2000, sa fille a pris contact avec son demi-frère, notre témoin, qui ignorait presque tout de son père biologique, renouant ainsi le fil d'une histoire familiale liée intimement à la « grande » histoire et répartie sur trois continents.

[73] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

> Nous avons vécu au rythme de ses affectations, Việt Trì, Phú Thọ, Yên Bái... et même jusqu'à Battambang où ma mère nous y avait emmenés pour le retrouver ! Retour immédiat à Hà Nội, elle et les trois enfants car c'était la guerre contre les Siamois qui avaient envahi le Cambodge ! Ma scolarité en primaire en a pas mal souffert.

La situation ne s'améliore pas pendant la guerre, mais, en dépit de ces difficultés, notre témoin parvient à se faire inscrire à Yersin (sa demi-sœur va à Marie-Curie tandis qu'un demi-frère est envoyé en France). Les années 1950 sont encore difficiles pour la famille – la solde du beau-père ne suffit pas – mais le témoin passe son bac avec succès, et part en France en 1954, à la fois grâce à de l'argent gagné en tant que surveillant d'externat et grâce à l'aide apportée par un camarade de combat d'Étienne Szabo en Égypte, auquel Szabo avait demandé de veiller sur sa famille peu avant de mourir.

Un autre exemple est celui de la famille Jacquetti. Ce militaire épouse une Vietnamienne et les deux enfants du couple vont d'abord à l'école primaire française, tout étant hébergés chez la grand-mère vietnamienne à Huế, un « *arrangement destiné à nous donner une certaine stabilité* », le père changeant souvent d'affectation. Après 1944, il regroupe sa famille à Ban Mê Thuột, et fait suivre à ses enfants des cours particuliers donnés par un vieux maître vietnamien. Suite au coup de force japonais du 9 mars 1945, le père se retrouve au chômage et c'est la mère qui s'occupe pendant deux ans de l'éducation de ses enfants. Finalement, notre témoin est inscrit à Yersin en 1948[74].

Ces deux exemples montrent que même dans un milieu aussi mal vu des autorités françaises que celui des militaires du rang – des légionnaires d'origine étrangère dans le cas de la famille Szabo –, toujours suspects d'e*ncongaïllage* et accusés d'abandonner leurs enfants, une solidarité à la fois militaire et interculturelle pouvait jouer et pousser coûte que coûte les enfants vers les meilleures études. C'est bien dans ce capital social que ces familles puisaient les ressources nécessaires. Le premier témoin conclut :

> Le fait qu'il y avait une grande solidarité dans la communauté mixte « Franco-Vietnamo-Chinoise » des familles de sous-officiers et qu'à cause du climat, on vit plus dehors qu'à l'intérieur de la maison, on trouvait naturel d'être chez les uns, chez les autres. L'arrivée de nouveaux membres dans une famille ne provoquait pas de jalousie particulière. Ils étaient vite intégrés. Une grande ouverture d'esprit. Et aussi une morale moins stricte ?

Une autre communauté représentée dans les lycées français est celles des Pondichériens. Les enfants de ces commerçants et fonctionnaires indiens, qui sont de nationalité française depuis 1897, représentent 10% des effectifs de Chasseloup-Laubat en 1946, selon le Docteur Bigot[75]. Le docteur a vraisemblablement étudié avec intérêt plusieurs membres de la famille Beaumont, scolarisés cette année-là dans ce lycée. Les Beaumont, comme les Szabo, sont un cas extrême de famille recomposée : le père, fonctionnaire Pondichérien de l'administration pénitentiaire (il a été gardien à Poulo Condore et a fini sa carrière comme gardien-chef à la Prison Centrale de Saïgon), a eu 14 enfants de cinq épouses ou compagnes différentes, françaises et vietnamiennes. La dernière est une jeune Vietnamienne de la campagne, épousée

[74] Bernard JACQUETTI, LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[75] Alfred BIGOT, « Analyse ethnique de la population scolaire d'un lycée français d'Indochine », *op. cit.*

en 1940 après 14 ans de concubinage. Le niveau socioéconomique de la famille oscille entre petite bourgeoisie (terres, domestiques) et pauvreté : après la retraite du père en 1943 et les destructions de la guerre, les Beaumont connaissent des fins de mois difficiles au début des années 1950. Comme chez les Szabo, les enfants sont poussés dans les études – à coup de ceinture s'il le faut – avec plus ou moins de succès. A partir de 1945, la famille compte 4 filles scolarisées à Marie-Curie, 3 garçons à Chasseloup-Laubat et un à l'Institution Taberd. Certains des garçons sont en échec scolaire et, faute de baccalauréat, s'engagent dans l'armée. A partir de 1953, les membres de la fratrie prennent tour à tour la route de l'exil vers la France, pour y terminer leurs études, ou pour y vivre avec leur conjoint[76]. Une seule des filles reste sur place jusqu'en 1975, et ses enfants sont également tous scolarisés à Colette, Saint-Exupéry et Marie-Curie.[77]

Il faut enfin évoquer le cas particulier du Lycée Fraternité, lycée privé sino-français soutenu à partir des années 1960 par la Mission culturelle. Ce lycée accueille comme les lycées français une population scolaire assez diversifiée, comme le rappelle son ancien proviseur Michel Brun :

> Il y en avait de plusieurs milieux, donc très divers et varié. Imaginez, l'école se situe à Cholon, quartier des Chinois, mes élèves Chinois donc viennent soit des familles très pauvres de Cholon qui, par exemple, une famille de 6 enfants vivant ensemble dans une seule pièce et un seul enfant « autorisé » à aller à l'école, pour eux, il faut au moins un qui s'en sorte pour aider la famille après. Pour ces enfants-là, nous leur donnons des bourses. Sinon, j'avais aussi des enfants des familles chinoises très riches de Cholon. Quant aux élèves vietnamiens, leurs parents sont en majorité bourgeois. […] Les élèves Français, mais aussi Eurasiens, étrangers, de « faux Gaulois », c'est-à-dire ils ont la nationalité française, sont les moins nombreux. Ils peuvent être fils de planteurs de caoutchouc ou contrôleurs de plantation, de banquiers… en gros, du milieu bourgeois.[78]

Les lycées français au Vietnam sont donc fréquentés par des privilégiés, mais pas seulement. Comme le résume un témoin :

> On nous reprochait d'être des privilégiés […] Privilégiés ? Oui d'une manière générale, mais trouver des camarades de classe disposant de moins de facilités matérielles est fort facile ; il n'y avait pas que des « riches ». Et nous venions très majoritairement en vélo, ou, pour les plus chanceux, en vélomoteur.[79]

[76] Jean BEAUMONT, *La famille*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr, consulté le 24 mars 2013. Ce paragraphe utilise également les témoignages d'autres membres de la famille cités par Jean Beaumont.

[77] Denise BEAUMONT, *Denise se souvient*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=91, consulté le 24 mars 2013.

[78] Michel BRUN, Témoignage recueilli par entretien téléphonique, *op. cit.*

[79] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 9‑11.

3.2. Une francophilie culturelle

Plus que l'argent, le point commun à toutes les familles des témoins est leur appartenance à des réseaux économiques, politiques, intellectuels et territoriaux ayant des attaches avec la France. Ce capital social a été acquis essentiellement sous la colonisation, dont ces familles sont les « clientes » historiques. Elles doivent à la France soit leur ascension sociale, quand le père où le grand-père se sont vu accorder titres et fonctions par le colonisateur, soit la conservation de leur statut quand celui-ci était antérieur à la colonisation : c'est le cas de grandes familles commerçantes et/ou latifundiaires – qui ont bénéficié du commerce avec la France – ou mandarinales – passées de l'administration impériale à l'administration coloniale ou des protectorats. Nous avons cité précédemment quelques exemples de mobilité sociale récente. Nombres de nos témoins sont des descendants directs de personnalités vietnamiennes ou franco-vietnamiennes, hommes politiques et intellectuels, et ils sont liés à d'autres familles du même type. Un témoin fait partie de la célèbre famille Nguyễn Ngọc, dont de nombreux membres sont passés par Chasseloup-Laubat et par les Grandes Écoles. Le grand-père, Nguyễn Ngọc Tương, a été le pape du Caodaïsme de 1935 à 1951. Ses fils Nguyễn Ngọc Bích et Nguyễn Ngọc Nhựt ont fait respectivement Polytechnique et Centrale[80]. Le témoin, fils de Nguyễn Ngọc Bích, a également fait Centrale[81]. Nguyễn Ngọc Bích a épousé la docteure Henriette Bùi Quang Chiêu, première vietnamienne diplômée de la Faculté de Médecine en France et elle-même fille de Bùi Quang Chiêu, grand propriétaire terrien, ancien de l'Institut National Agronomique, fondateur du Parti Constitutionaliste en 1919… et de l'amicale des Anciens de Chasseloup-Laubat[82].

L'école française joue un rôle fondamental dans l'acquisition de ce capital social, notamment quand c'est l'accès à cet enseignement par les parents et les grands-parents qui a facilité la mobilité sociale de la famille. Ce capital social se traduit notamment par un capital culturel précis, la maîtrise de la langue française, sésame historique de la communication avec le colonisateur puis outil de pouvoir politique et économique. Après 1945, à un moment où cette langue n'est plus maîtrisée par les jeunes Vietnamiens issus des classes populaires, passés par les écoles primaires nationales, il faut savoir parler français pour entrer à l'école française :

> Le seul privilège a été de pouvoir initialement balbutier le français, sésame de l'admission en primaire.[83]

Il est d'ailleurs significatif que certaines des familles vietnamiennes modestes ayant accès à l'école française sont des familles d'interprètes. On voit ici comment la transmission

[80] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Quelques anciens élèves connus du lycée », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2007.

[81] NGUYỄN NGỌC CHÂU, JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

[82] Ralph Bernard SMITH, « Bui Quang Chiêu and the Constitutionalist Party in French Cochinchina, 1917-30 », *Modern Asian Studies*, vol. 3, n° 2, 1969, pp. 131‑150.

[83] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

d'un capital culturel – la langue française –, en plus d'un capital économique et social, participe à la stratégie de reproduction sociale décrite par Bourdieu.

Dans le Sud, notamment, la francophonie se déploie jusque dans la sphère familiale. Un de nos témoins raconte ainsi comment, dans une famille du Sud francophone depuis plusieurs générations, le français est parlé couramment en famille :

> Cependant, avec notre formation française, mon père, mon frère et moi, nous parlions souvent en français entre nous à la maison mais nous avions plusieurs autres membres de notre famille qui parlaient parfaitement le français sans être français mais ont passé chacun plus de dix ans en France pour leurs études. C'était le cas de beaucoup de familles vietnamiennes durant la période coloniale française.[84]

On notera que cette francophonie affichée, sinon revendiquée, de nos témoins est en décalage avec les remarques des officiels français des années 1950 et 1960 se plaignant à leur hiérarchie de la forte baisse du niveau de français des élèves. Ceci peut être le résultat d'un biais méthodologique : nos témoins ont été « recrutés » essentiellement par les réseaux d'anciens basés en France et leur francophonie familiale est peut-être plus élevée que la moyenne. Mais il est aussi certain que les élèves vietnamiens des lycées français d'avant 1940 (et minoritaires au sein de ces lycées) étaient triés sur le volet : leur niveau de français était sans doute meilleur que ceux des élèves des décennies ultérieures, plus nombreux et moins sélectionnés. Cela n'empêche pas la maîtrise de la langue française d'être discriminante dans l'après-guerre.

A partir des années 1940, quand le pouvoir français commence à faiblir du fait de la montée en puissance des nationalismes asiatiques, la possession d'un capital social fortement lié à la colonisation met ces familles en porte-à-faux vis-à-vis des nouvelles autorités. Dans les décennies qui suivent, ces familles doivent gérer cette contradiction entre francophilie culturelle et nationalisme anti-français. Après 1954, ce conflit prend un tour dramatique au Nord, où ces familles ont désormais le choix de rester sur place, au risque de se voir ostraciser par le nouveau régime, et le départ en exil. Au Sud, dans la mesure où ces familles restent largement dans l'orbite du pouvoir, la contradiction est assumée de façon relativement tacite. Comme l'explique Pierre Brocheux, à la fois témoin et historien :

> Les familles vietnamiennes choisissent de scolariser leurs enfants à l'école française, même si elles sont antifrançaises politiquement elles restent en général pro-français culturellement. Vous savez, Madame Nhu faisait venir mes collègues au palais présidentiel comme répétiteur à ses enfants et moi-même j'avais trois fils de M. Ngo Dinh Nhu comme élèves alors que sa fille était au Couvent des Oiseaux. Et l'un de ces petits me racontait qu'à la maison, ils parlaient français en partie. Pour ces familles-là, c'est toute une génération qui a été imprégnée de culture française et elles veulent transmettre cela à ses enfants mais cela ne veut pas dire qu'elles sont pro-françaises ou plus exactement elles sont contre la politique du gouvernement français. En tout cas, il y a des liens très forts, très serrés.[85]

[84] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[85] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

Nos témoins sont nombreux à insister sur la cohabitation, au sein d'une même famille, entre une francophilie culturelle bien vécue et un nationalisme qui n'est désormais plus tabou après 1945. Une famille liée à la colonisation peut se définir à la fois comme francophile et nationaliste :

> Je suis issu d'une famille francophone, fortement nationaliste et non anti-française. Mon grand-père est un grand mandarin à la cour de Huế, mon père fonctionnaire sous la colonisation. Même si mon père est très nationaliste, il voulait que je fasse des études françaises car il respecte la culture française et la considère comme celle qui forme l'homme.[86]

Après un passage à Chasseloup-Laubat, ce témoin part en France en 1949 passer son Baccalauréat et terminer ses études.

On sent parfois, dans les propos rapportés, comme une défense *a posteriori* de l'attitude des parents, nationalistes qui mettent leurs enfants à l'école française alors que l'on pourrait s'attendre à ce qu'ils soutiennent l'école vietnamienne. Le témoin suivant utilise les termes « *évident* », « *par tradition* », « *simple* » pour désigner la volonté parentale de privilégier l'avenir de leurs enfants à la conformité idéologique du moment :

> Comme mon grand père et mon père ont fait des études françaises, il est évident que leurs enfants le font, par tradition, si on peut dire. De plus, mon père travaillait à la Mission culturelle comme délégué du gouvernement de Bảo Đại. Le fait de nous inscrire dans une école française était plus simple. Il ne faut donc pas comprendre que mon père travaille pour les colonialistes.[87]

Vivre la francophonie dans une famille nationaliste, cela peut être aussi compartimenter la sphère familiale vietnamophone et la sphère scolaire ou professionnelle francophone, comme dans ces deux familles du Nord :

> Nous sommes du milieu francophone, mon père diplômé en France et ses enfants suivant les études françaises mais nous ne parlions que vietnamien à la maison.[88]

> Trois générations de ma famille sont francophones […] mais à la maison, il était interdit de parler français, si quelqu'un le fait, il fallait mettre un sou dans la boîte, c'est le règlement de notre père. Il n'aime pas les manières francisées, il a une fierté nationale.[89]

Certaines familles sont amenées à faire des choix plus radicaux, comme celle de Nam Sơn, un des pionniers de la peinture moderne vietnamienne. Ce grand peintre doit beaucoup aux Français : c'est Louis Marty, conseiller politique d'Albert Sarraut, qui le présente en 1922 au peintre Victor Tardieu[90], avec lequel Nam Sơn fonde l'école des Beaux-arts de l'Indochine trois ans plus tard. Pour gagner sa vie, Nam Sơn doit enseigner le dessin au Lycée Albert-Sarraut, « *comme un phénix égaré dans une basse cour* », selon l'expression d'un de ses

[86] NGUYỄN CÔNG HÀN, LCL, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[87] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[88] NGUYỄN QUANG TRÁC, LAS, 1954. Témoignage recueilli par entretien à Paris, mars 2010.

[89] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[90] NGÔ KIM KHÔI, « Nam Sơn, du disciple au maître », *in Du Fleuve Rouge au Mékong. Visions du Viêt Nam*, Editions Findakly., Suilly-la-Tour, coll. « Paris Musées », 2012, pp. 40‑43.

anciens élèves[91]. Il envoie ses nombreux enfants à l'école française, en France pour les plus âgés. En 1954, Nam Sơn choisit pourtant de se rallier à Hồ Chí Minh, et, très symboliquement, son ralliement s'applique aussi à l'éducation de ses enfants, comme en témoigne une de ses filles :

> Mon père a eu la médaille d'argent d'Art du gouvernement français. Il est trop nationaliste, il a refusé l'invitation de la France d'aller vivre en France en 1954. Mieux, il a appelé tous ses enfants faisant des études en France au moment même de rentrer au Viet Nam car le pays est indépendant, l'Oncle Hồ est revenu.[92]

Nam Sơn n'est pas le seul parent à faire des compromis entre leur nationalisme et l'impératif de scolarité française, comme en témoignent les témoins suivants.

> Moi-même et mon frère cadet sommes scolarisés dans un lycée français depuis le début, tandis que mon frère aîné a d'abord été scolarisé dans une école vietnamienne à cause du patriotisme de mon père.[93]

> Il n'était pas question d'envoyer mes frères et sœurs dans les établissements dans les grandes villes pour deux raisons : moyens financiers améliorés mais toujours restreints de mes parents et le changement de régime politique au Sud-Vietnam. Quoiqu'on puisse en dire, l'administration mise en place par Ngô Đình Diệm donnait à la population une certaine idée nationaliste, surtout dans les premières années du régime. Ngô Đình Diệm avait la réputation d'être anticolonialiste. Mon père jugeait qu'il n'y avait plus nécessité de faire suivre mes frères et sœurs un enseignement français.[94]

Même quand les familles sont ouvertement opposées à la présence française, des compromis sont trouvés pour que les enfants continuent leur scolarité française. C'est le cas de la famille de Bùi Đức Tịnh, linguiste et intellectuel communiste. Sa fille témoigne en mettant bien l'accent sur l'aspect culturel de sa francophilie :

> Ma famille est francophone et francophile (depuis le grand-père) par contact culturel et livresque avec la culture française mais pas par contact avec les Français dans le travail. Mes parents sont anticolonialistes.[95]

Après un début de scolarité dans l'enseignement vietnamien, elle prépare le concours d'entrée à Marie-Curie… et est arrêtée la veille du concours avec son père, accusé de communisme par le régime de Ngô Đình Diệm. Libérée (son père reste en prison de 1960 à 1963), elle intègre Marie-Curie en dépit des difficultés financières causées par la perte du salaire paternel.

Nous avons évoqué plus haut les hommes de la famille Nguyễn Ngọc, tous passés par l'école française, qui sont aussi de fervents nationalistes, comme le raconte son fils :

> Ils luttent contre les Français, sont faits prisonniers, se voient offrir par les Français des postes de ministre, après refus, l'un fût sauvé par des Polytechniciens officiers de l'armée

[91] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[92] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[93] VŨ THIỆN ĐẮC, LAS-LCL, 1964. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[94] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[95] BÙI TRẦN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> Française sur place [Nguyễn Ngọc Bích], l'autre mourut fou le jour de sa sortie de prison [Nguyễn Ngọc Nhựt]… Les Français croient toujours que quand on est formé par eux, la plupart d'entre nous deviennent leurs obligés. Ces histoires montrent le contraire. [96]

Un autre témoin, qui continuera ses études en France après 1954 et y obtiendra le Baccalauréat, est lui aussi issu d'une famille opposée aux Français. Il explique ainsi la contradiction entre l'anticolonialisme familial et le fait d'envoyer ses enfants à l'école française.

> Mon père est parti faire la Résistance, ma mère, rentrée avec nous, ses enfants, à Hanoï, avait préféré nous envoyé au Lycée Albert-Sarraut qu'elle avait toujours estimé. Malgré son amour pour la souveraineté du pays chez le Vietnamien de toute tendance, le désir d'assurer aux enfants une éducation qui l'aide à progresser dignement dans la vie est commun à tous les parents.[97]

Il faut enfin citer le cas particulier des familles vietnamiennes catholiques, historiquement liées à la présence européenne, parfois depuis plusieurs générations. Dans ces familles, le lien est particulièrement fort entre foi catholique et éducation. La religion fait pleinement partie du capital social. Ainsi, le grand-père d'un témoin, né dans la pauvreté, est scolarisé gratuitement dans une école confessionnelle : son ascension sociale se traduit notamment par la scolarisation de ses « *nombreux enfants et petits-enfants* » à l'école française[98]. Le père d'un témoin fait fortune dans l'enseignement catholique, d'abord comme enseignant puis comme fondateur d'une école[99]. Dans ces familles, les enfants commencent leur scolarité dans les écoles confessionnelles.

> De religion catholique, mes parents souhaitaient me donner une éducation religieuse dans leur foi.[100]

Ce témoin, comme d'autres filles de familles catholiques, fait toute sa scolarité dans les meilleures écoles religieuses françaises : Institution Sainte-Marie à Hanoï puis Couvent des Oiseaux à Đà Lạt. Un autre témoin – un garçon – issu d'une ancienne famille catholique commence une scolarité secondaire à Yersin avant d'être envoyé avec ses deux frères au Collège d'Adran de Đà Lạt, école confessionnelle très coûteuse « *réservée aux familles riches et catholiques* »[101].

Ce capital social lié à la francophilie culturelle, déconnecté des opinions politiques des familles, fait que ces dernières connaissent déjà bien le système scolaire français et souhaitent « naturellement » y mettre leurs enfants. Un de nos témoins, dont le père avait lui-même bénéficié d'une bourse lui permettant de suivre des études d'ingénieur, plaçant ainsi la famille dans l'orbite française, résume ainsi sa situation d'élève :

---

[96] NGUYỄN NGỌC CHÂU, JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[97] PHẠM GIA KHẢI, LAS, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[98] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*, p. -.

[99] Antoine NGUYỄN-VĂN-HOÀNG, LY-Collège d'Adran, 1965. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[100] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[101] Antoine NGUYỄN-VĂN-HOÀNG, LY-Collège d'Adran, 1965. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

> Oui, j'étais dans le système. Même mon père était dans le système et il a été assez intelligent pour monter de plus en plus haut, jusqu'au sommet, dans le système scolaire. Et il y avait ce grand lycée à Saïgon, Jean-Jacques Rousseau, et [...] mon père est allé dans ce lycée et moi-même j'y suis allé plus tard[102].

Ce même témoin :

> Nos parents étaient assez fortunés. Déjà dans les années 1930, le père de Robert était devenu docteur en médecine[103] et le mien ingénieur des travaux publics de formation française, ils parlaient couramment le français et occupaient des postes importants dans la société vietnamienne de leur temps. Il est donc facile de comprendre qu'ils ont envoyé leurs enfants dans les écoles françaises.[104]

Dans les familles aisées, tous les enfants vont à l'école française. Ce sont des fratries entières, souvent nombreuses – « *famille de neuf enfants tous à l'école française* »[105], « *six frères et sœurs scolarisés à l'école française* »[106], « *cinq enfants, tous scolarisés à l'école française* »[107], « *famille catholique de huit enfants (cinq garçons et trois filles), tous scolarisés à l'école française* »[108] – qui sont envoyées à Albert-Sarraut, Chasseloup-Laubat/Jean-Jacques-Rousseau, Yersin et Marie-Curie, où dans les grands établissements privés, comme le Couvent des Oiseaux.

Les familles modestes mettent aussi tous leurs enfants à l'école française quand elles le peuvent. Un autre témoin, de mère naturalisée française et lui-même naturalisé (avec ses frères et sœurs) dans les années 1960 :

> Nous sommes d'une famille francophone et de classe moyenne. Mon père, ancien fonctionnaire du système français, trésorier, souhaitait que les enfants poursuivent les études en français.[109]

On peut supposer ici que la nationalité française des enfants leur a permis d'éviter des frais de scolarité trop élevés. Elle leur permettra aussi d'être rapatriés en France en 1977 alors que le témoin, de nationalité vietnamienne, restera au Vietnam et sera envoyé en rééducation.

D'autres familles modestes doivent faire des choix, comme dans le cas d'un de nos témoins : aîné d'une famille de huit enfants, il est désigné par son père pour faire des études au lycée français :

> Mon père était un petit fonctionnaire administratif de l'administration coloniale. Comme certains de ses confrères, il investissait les moyens financiers très restreints de notre famille

[102] NGUYỄN XUÂN PHONG, Interview conducted by Richard Burks Verrone, Ph.D. September 25, 2002. The Vietnam Archive Oral History Project, 2002. Cet entretien avec Nguyễn Xuân Phong a été réalisé par un chercheur américain 8 ans avant notre propre entretien.

[103] Il s'agit de Trần Văn Đôn père, dont nous avons déjà parlé.

[104] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[105] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[106] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[107] VÕ THÀNH THỌ, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[108] Alphonse PHẠM VĂN ANH, LAS-JJR, 1955. Témoignage recueilli par entretien à Paris, Février 2010.

[109] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

> dans ma formation « à la française » en espérant que plus tard, une fois les études réussies, je prendrai en charge celles de mes frères et sœurs en tant que futur « chef de famille ».[…] Il n'était pas question d'envoyer mes frères et sœurs dans ces établissements [les lycées français] pour deux raisons : moyens financiers améliorés mais toujours restreints de mes parents et le changement de régime politique au Sud-Vietnam.[110]

En 1960, le témoin part terminer ses études en France, tandis que ses sept frères et sœurs restent dans le système public vietnamien, ce qui n'empêchera d'ailleurs pas quatre d'entre eux de continuer des études universitaires à l'étranger.

Ce panorama de la francophilie culturelle serait incomplet si l'on ne mentionnait pas le fait suivant : dans les zones contrôlées par le Việt Minh, des familles de la Résistance continuent à faire donner des cours de français à leurs enfants par des professeurs vietnamiens enthousiastes, une pratique qui n'est finalement bannie formellement qu'en 1952, quand le Việt Minh décrète comme seules langues étrangères utiles le Chinois et le Russe[111].

3.3. L'école française, un pari sur l'avenir

Il est tentant, quand on examine la façon dont les élites vietnamiennes de l'après-guerre plébiscitaient l'enseignement français, d'y voir un exemple appliqué de la théorie la reproduction sociale élaborée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leurs ouvrages *Les héritiers*[112] et *La reproduction*[113]. Le fait est que la scolarité dans les lycées français au Vietnam ou en France, et le passage par l'université française ou les Grandes Écoles de métropole qui en est la suite attendue, sont un moyen pour les élites vietnamiennes de transmettre l'ensemble de leur patrimoine social et culturel à la génération suivante. On peut mettre en avant le poids de la tradition confucéenne, mais l'attitude des familles vietnamiennes ne semble guère différente de celles des familles françaises décrites par Bourdieu et Passeron : nous avons vu précédemment ce qu'avait souvent de « traditionnel » le passage par l'école française, les enfants étant poussés « naturellement » à suivre les pas de leur père et de leurs grands-pères, à en reproduire le succès académique et à convertir ensuite ce succès en capital social et économique.

> C'était naturel de se scolariser puisque mon père est dans le milieu francophone, par le prestige éducatif du milieu, par une bonne qualité de l'enseignement. Il veut que son fils réussisse dans la vie grâce aux études. Pour ce faire, il faut choisir une bonne école, un bon enseignement. Et à l'époque, il n'y a rien d'autre que l'école française. La raison est donc toute simple et courante pour les mentalités des parents Vietnamiens. [114]

---

[110] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[111] Susan BAYLY, « Vietnamese Intellectuals in Revolutionary and Postcolonial Times », *op. cit.*, p. 326‑327.

[112] Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, Éd. de Minuit, 1964, 196 p.

[113] Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, coll. « Sens Commun », 1970, 284 p.

[114] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

Il faut remarquer ici que certains témoins ne se reconnaissent pas dans cette vision utilitariste du choix fait par ces familles vietnamiennes de mettre leurs enfants à l'école française. Pour le témoin suivant, la part sentimentale est prépondérante :

> Comme le baccalauréat vietnamien est reconnu équivalent au baccalauréat français, le fait de scolariser des enfants dans les écoles françaises représentait, aux yeux des familles vietnamiennes, un sentiment de nostalgie et d'affection pour la culture française et n'était pas déterminé par des enjeux économiques ou sociaux. Ce prestige est lié à la puissance culturelle de la France. L'attachement à la culture française des Vietnamiens est pour ces derniers le résultat de « la conquête des cœurs » des Français[115].

Même si cette affection est réelle, elle reste malgré tout fortement corrélée aux intérêts familiaux. On notera que le capital culturel *français* si recherché par les familles vietnamiennes leur est – littéralement – étranger. Si ces familles manifestent une connaissance, voire un goût pour la culture française, elles n'en restent pas moins de culture vietnamienne. A l'exception des familles eurasiennes ou de grandes familles bourgeoises (naturalisées ou non) ayant déjà des racines en France, les familles des témoins que nous avons interrogés ne sont généralement pas acculturées et sont même fières de leur « vietnamité » :

> Notre vie familiale était toujours marquée fortement par le confucianisme et les us et coutumes traditionnels : discipline, respect et obéissance aux grandes personnes, importance accordée à l'éducation.[116]

Malgré cela, elles persistent à faire inculquer à leurs enfants une culture qui n'est pas la leur et ne ménagent ni argent ni efforts pour que leurs enfants maîtrisent l'imparfait du subjonctif ou l'histoire de France... Nous verrons que pour les enfants cette transition quotidienne entre culture familiale vietnamienne et culture française reçue à l'école n'est pas toujours facile à vivre.

Cette volonté familiale est d'autant plus étonnante que le capital culturel et le capital social correspondant ne sont plus aussi valorisables dans le Vietnam d'après-guerre qu'ils l'étaient sous la colonisation. « *Bourgeoise* » et « *traître* » pour le régime nord-vietnamien après 1954, l'école française, cette « *école de riches* », est également contestée au Sud, où cette contestation est instrumentalisée par les régimes qui se succèdent et qui font défiler contre elle des milliers de lycéens. Ce capital culturel si désiré par les élites proches du pouvoir colonial d'avant guerre devient dans les années 1950 un objet à dissimuler, comme en témoignent les commentaires ironiques des officiels français sur les ministres ultra-nationalistes qui mettent presque en cachette leurs enfants dans les lycées français.

Aussi, on ne peut mettre la volonté des élites vietnamiennes de « franciser » culturellement leur descendance sur le seul compte du déterminisme et de la reproduction sociale. Au vu des témoignages, cette volonté reflète aussi, très prosaïquement, une stratégie rationnelle et délibérée de survie à un moment et incertain de l'histoire du Vietnam. Si les

[115] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, JJR, 1965. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[116] NGUYỄN QUANG TRÁC, LAS, 1954. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

élites vietnamiennes des années 1950 ne souhaitent pas devenir françaises, elles savent plus ou moins consciemment qu'elles pourront être amenées à prendre le chemin de l'exil, qui est déjà une réalité pour les familles bourgeoises du Nord après 1954.

La position unique de l'école française au Vietnam dans l'après-guerre est le résultat d'une stratégie délibérée des Français, qui, tout en se retirant politiquement, ont conservé l'usage des établissements les plus prestigieux, à savoir les grands lycées. Ils laissent aux nouvelles autorités vietnamiennes l'enseignement primaire et les moins côtés des établissements secondaires : à côté du système éducatif vietnamien naissant, massif, surchargé, peine à trouver ses marques faute de moyens et d'enseignants, le système français apparaît objectivement comme le seul système éducatif de qualité disponible au Vietnam. Les Américains ne sauront ni ne voudront s'y substituer. Il n'est donc pas surprenant que cet enseignement reçoive les faveurs des familles qui ont le capital économique, social et culturel suffisant pour y mettre leurs enfants.

Outre ses qualités pédagogiques et les bonnes conditions matérielles qu'elle offre, l'école française est perçue comme une garantie de la réussite dans la vie. A une époque où la langue française est encore valorisée sur le plan international et reste langue véhiculaire à l'université vietnamienne, l'école française apparaît comme une porte de sortie, dans un sens tant symbolique que littéral, notamment vers l'étranger.

> J'avais bien compris la différence entre un collège vietnamien et un collège français à l'époque. En revenant à Hanoï en 1948, j'avais aussi compris que la guerre ne pourrait pas cesser dans un avenir proche. Ceci m'incitait à choisir le Lycée Albert-Sarraut, car c'était le seul moyen probable de poursuivre mes études à l'étranger et dans ce cas, c'était la France ayant des universités renommées.[117]
>
> La majorité de l'enseignement universitaire était donné en français. Par conséquent, les étudiants qui suivaient un curriculum [vietnamien] étaient très désavantagés quand ils devaient concourir dans les facultés très compétitives comme la médecine ou l'architecture.[118]
>
> Les écoles vietnamiennes étaient rares et toujours pleines. Autre raison possible : plus d'ouverture pour ceux qui suivent le système scolaire français comme à ce moment, le français était la langue véhiculaire à l'université et l'enseignement postuniversitaire se faisait presqu'exclusivement en France.[119]
>
> Suivre l'enseignement français est la meilleure voie de la réussite dans la vie en général. Une porte ouverte à plusieurs voies : études supérieures à l'étranger et la promotion sociale et professionnelle.[120]

Au vu des cursus supérieurs suivi ultérieurement par les témoins, on peut noter l'importance des carrières médicales, scientifiques (sciences « dures ») et d'ingénierie[121].

---

[117] LÊ THẾ PHONG, LAS, 1952. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, décembre 2010.

[118] HỒ VĂN HIỀN, *Seas and mulberry fields*, Hien V. Ho, MD, FAAP, http://drho.itgo.com.

[119] NGUYỄN LÊ HIẾU, LAS-JJR, 1957. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[120] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> Ceux qui ont obtenu le Bac au Vietnam ou en France ont exercé des professions « importantes » : ingénieurs, chercheurs dans le nucléaire, professeurs de Maths, de Physique Chimie, de Lettres à la Fac, au lycée, médecins, officiers des armées de Terre, de l'air, de la Marine…[122]

> Les élèves vietnamiens choisissent l'école française pour sa notoriété et sa valeur et préfèrent choisir les sections Moderne et Sciences car elles débouchent aux études supérieures en France en technologie, en science, domaines demandés pour un jeune pays indépendant.[123]

Un ancien élève de la classe de Pierre Ansart en 1955 note qu'un seul élève de cette classe a continué en philosophie : les autres sont presque tous devenus médecins[124]. On voit au passage s'opérer une évolution : jusqu'aux années 1940, les Français reprochaient aux étudiants vietnamiens de se désintéresser des carrières scientifiques ou d'ingénierie au profit du droit ou de l'administration. Cette image du Vietnamien « littéraire » est tellement ancrée dans les esprits français que c'est avec étonnement que les ethnologues Pierre Huard et Maurice Durand notent en 1963 que « *fait étrange, cette jeunesse nouvelle se révéla apte aussi bien aux mathématiques et aux sciences qu'à la littérature* »[125]. A partir des années 1950, ce sont bien vers des carrières « STEM »[126] que s'orientent les élèves vietnamiens des écoles françaises et ces carrières sont alors recherchées dans un Vietnam en plein développement. Mais de telles études supérieures ne peuvent être suivies qu'à l'étranger, atout fondamental dans les années 1960 où la conscription menace.

> Mes parents ont fait cela probablement dans l'optique de nous envoyer à l'étranger afin d'éviter le danger du service militaire au pays.[127]

Le Baccalauréat a comme en France le rôle d'un capital culturel institutionnalisé, le titre scolaire permettant selon Bourdieu et Passeron « *d'établir des taux de convertibilité entre le capital culturel et le capital économique en garantissant la valeur en argent d'un capital*

---

[121] Il est difficile, faute de statistiques précises, de quantifier plus précisément cette orientation, reflétée également par les témoignages d'anciens élèves, quand ils mentionnent l'occupation postuniversitaire de leurs camarades. Les femmes semblent s'être tournées davantage vers les sciences humaines : dans le chapitre 2 de cette thèse, nous avons noté le faible nombre d'élèves filles en 1953 dans les classes de Terminales Mathématiques (11%) alors qu'elles sont à parité en Philosophie (49%) et presqu'à parité en Sciences expérimentales (42%).

[122] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[123] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[124] ĐINH TRỌNG HIẾU, « Une photo de classe avec le professeur Ansart », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 24‑25.

[125] Pierre HUARD et Maurice DURAND, « La science au Viêt-Nam », *Bulletin de la Société des études indochinoises*, vol. 33, n° 3-4, 1954, p. 545.

[126] Acronyme américain pour *Science, Technology, Engineering, Mathematics*. Faut-il y voir le prélude du stéréotype du *nerd* asiatique, immigré ou enfant d'immigré, surdoué en mathématiques et technologie, qui prévaut aujourd'hui dans les médias occidentaux ? Ce stéréotype est décrit par exemple dans Qin ZHANG, « Asian Americans Beyond the Model Minority Stereotype: The Nerdy and the Left Out », *Journal of International and Intercultural Communication*, vol. 3, n° 1, 2010, pp. 20‑37.

[127] TRẦN DUY TRÍ, LY, 1969. Témoignage recueilli par questionnaire, mai 2010.

scolaire déterminé »[128]. L'obtention du Baccalauréat par leurs enfants permet aux parents de valoriser leur investissement initial en le convertissant en capital social et économique, c'est-à-dire « *avoir une bonne situation* ».

> Le baccalauréat français, un produit occidental, était très bien accepté dans cette société où on met en valeur ou juge les gens par leur diplôme.[129]
>
> Lorsqu'un élève vietnamien dans les années 1950 a le baccalauréat complet en main, il a le chemin grand ouvert devant lui pour entrer à l'université et devenir quelqu'un de respectable, et les parents consentiraient à faire de grands sacrifices pour financer son éducation.[130]

Le ratage du Baccalauréat implique en retour une perte de capital social (déshonneur) :

> La pression de l'examen venait surtout de la famille. La famille est déshonorée si le fils rate son Bac !!![131]
>
> J'ai échoué deux fois au baccalauréat 2ème partie, série Mathématiques. Le sentiment que j'ai eu à ce moment là était celui d'une personne ayant reçu un coup de fouet en pleine poitrine ou ayant été brûlé par un fer rougi au feu! Le baccalauréat étant si prisé dans la famille vietnamienne que les parents ne pardonnent pas les enfants qui ont échoué.[132]

Un témoin nous a signalé un Vietnamien naturalisé, qui, refusé à Chasseloup-Laubat, s'inscrit dans un cours privé mais échoue au Baccalauréat et tente de se suicider.[133]

Cela est vrai même pour les familles modestes et multiculturelles, comme la famille Szabo que nous avons déjà mentionnée, où le beau-père allemand et la mère chinoise poussent tous deux leurs enfants aux études :

> Très important, bien sûr. C'était la « clé d'entrée au Paradis », c'est-à-dire la France pour continuer ses études et « avoir une bonne situation ». Ma mère, considérait que si j'obtenais déjà le Brevet ce serait déjà très bien. Elle voulait que je devienne infirmier, elle qui, atteinte de tuberculose en était décédée en juin 1950 à Saïgon, estimait que c'était un beau métier. J'étais en train de passer l'oral du BEPC au Lycée Yersin. Mon beau-père a demandé à l'administration du lycée de ne pas annoncer son décès pendant les épreuves pour ne pas me perturber. C'est dire l'importance qu'on attachait aux diplômes !!! Je suis reconnaissant à mon beau-père de m'avoir persuadé d'aller le plus loin possible dans mes études. Lui, rêvait de me voir « ingénieur frigoriste ». Un métier d'avenir, disait-il, qui me donnerait un salaire plus confortable que celui d'infirmier ![134]

Nous avons vu dans le Chapitre 4 comment dans les années 1960 le Baccalauréat était devenu l'objet de trafics et de corruption, acquérant ainsi une valeur économique non plus symbolique mais bien réelle.

---

[128] Pierre BOURDIEU, « Les trois états du capital culturel », *op. cit.*

[129] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[130] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[131] NGUYỄN KIM LUÂN, LAS-JJR, 1960. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[132] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[133] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[134] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

Enfin, dans ce pays en guerre, le diplôme a une valeur de survie, soit en permettant de partir à l'étranger, soit permettant d'accéder au statut plus sûr d'officier pour ceux qui ne peuvent éviter la mobilisation.

> Il me permettait soit de devenir enseignant, soit de continuer les études supérieures, soit de trouver un emploi. Il avait même un avantage si nous étions mobilisés puisque les militaires ayant le baccalauréat sont admis officiers automatiquement.[135]

> Le baccalauréat était utile pour devenir fonctionnaire en matière de salaire et de promotion ou d'affectation comme mon cas. J'étais promu immédiatement officier dans l'armée et grâce à mon baccalauréat encore valorisé dans les années 1960, ayant réussi un concours d'administration, j'ai eu une promotion. Le baccalauréat jouait le rôle magique du « sésame ouvre-toi» dans certains cas.[136]

> Il faut passer la 2ème partie, la première partie n'ayant pas pratiquement pas de valeur, même pour trouver du travail. J'ai eu des amis qui échouent à la deuxième partie et ils ont dû entrer dans une école militaire, au lieu de choisir une carrière de docteur ou d'ingénieur.[137]

Un jeune Français, métis indo-vietnamien qui a raté son Baccalauréat en 1949, se souvient du peu d'options qui l'attendent après son échec :

> A cette époque deux métiers, bien payés, demandant peu de disposition intellectuelle, attirent les jeunes, comme moi, en échec scolaire. Ce sont les métiers de radiotélégraphiste et de conducteur de Caterpillar.[138]

Il passe un CAP de radiotélégraphiste, qui lui permet de retarder son incorporation d'un an, et rejoint l'armée française, et le front, en 1950.

Quand la mobilisation fait des résultats scolaires une question de vie ou de mort, les familles peuvent changer de stratégie. Dans certains cas, il apparaît que l'école française, quels que soient son prestige et sa qualité, ne permet pas d'éviter la mobilisation aussi rapidement que l'école vietnamienne : les familles optent alors pour cette dernière.

> Dans les années 60, les élèves vietnamiens des lycées français avaient une méthode pour éviter la mobilisation. A la fin de la 1re, on passe à l'école vietnamienne pour suivre la terminale, comme ça, on pouvait avoir le baccalauréat vietnamien plus tôt, et donc aller tout de suite à l'université ou à l'étranger.[139]

En 1969-1970, le renforcement des mesures de mobilisation provoque une fuite des élèves au Collège Français de Nha Trang :

> En parallèle, une autre réglementation, étroitement liée à la situation politique du pays, a influencé indirectement l'effectif du Collège : la mobilisation générale des hommes de 18 à

[135] NGUYỄN PHÚ PHONG, Lycée vietnamien, 1958. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[136] Maurice LAVOCAT-DUBUIS, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[137] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[138] Jean BEAUMONT, *Pas doué pour les études, choix d'un métier*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=39, consulté le 24 mars 2013.

[139] S'il est moins côté que le baccalauréat français, le baccalauréat vietnamien ouvre aussi les portes de l'université et des écoles d'officiers. NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

> 45 ans. Était appelé à joindre l'armée tout jeune en retard sur ses études, fut-ce d'une seule année. Dès son annonce, elle entraîna une véritable hémorragie dans les classes supérieures du Collège, les parents s'empressant de transférer vers les écoles vietnamiennes leurs garçons qui avaient été obligés de redoubler dans les petites classes […]. L'évaporation s'est également fait sentir chez les filles, le Collège n'offrant que la section D (Sciences naturelles) à partir de la classe de Seconde. C'est ainsi que l'unique classe de Première de l'année 1969-70 s'est retrouvée avec 18 élèves dont seulement 3 garçons ![140]

Cette vision utilitariste, plus que déterministe, de l'école française, a fini par payer, mais d'une façon que les familles vietnamiennes n'osaient pas imaginer : c'est bien grâce à leurs diplômes français et à l'accumulation d'un capital culturel acquis durement dans les écoles françaises que nombres d'anciens élèves poussés à l'exil après 1954 ou 1975 ont pu trouver une place sans trop de difficultés dans leurs pays d'accueil, et ce en dépit de la ruine de leurs familles et de la perte de leurs réseaux : c'est en France, au Canada, aux États-Unis ou en Australie, et non au Vietnam, qu'ils sont devenus ingénieurs et médecins.

4. Des parcours familiaux et scolaires tourmentés

Les parcours scolaires sont indissociables des parcours familiaux. Au Vietnam, pays en guerre permanente de 1940 à 1975, ces parcours sont totalement conditionnés par les circonstances militaires, politiques et sociales. On peut distinguer deux grandes catégories de parcours familiaux et scolaires.

Le premier type de parcours, typique des familles originaires du Sud, est de type « sédentaire ». Une fois passé le chaos de 1945-1946, et jusqu'au milieu des années 1960, les familles de Saïgon sont relativement peu atteintes par les conflits successifs[141].

> Après la signature des accords de Genève en 1954, après l'écrasement des sectes dont celui des Binh Xuyên à Cholon par Ngô Dinh Diêm, il n'y a eu que quelques années de vraie paix, où il faisait bon parcourir les provinces du Sud, où certaines maisons n'avaient pas de clefs aux ports, ni de portes d'ailleurs, et où l'hospitalité n'était pas qu'un simple mot.[142]

Les élèves peuvent suivre une scolarité à peu près normale dans le système français, allant du primaire au secondaire et s'achevant par le baccalauréat français. Le second type de parcours, majoritaire dans les témoignages que nous avons recueillis, est de type « nomade » : les élèves passent d'un établissement à l'autre en fonction des tourmentes qui agitent le pays. C'est le cas notamment des familles du Nord ou des familles provinciales du Sud ou du Centre. Dès les années 1940, beaucoup de ces familles choisissent de s'exiler dans les centres urbains du Sud (Saïgon ou Đà Lạt), ou en France, afin d'échapper à des conditions de vie qui se durcissent et aux conséquences des conflits qui menacent Hanoï ou les villes de provinces

---

[140] BÍCH DIỆP, *Le collège français dans la tourmente politique*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/tourmente%20politique.html.

[141] Saigon connaît le chaos des années 1945-1946, des séries d'attentats en 1951-1953, la « guerre des sectes » début 1955 et les troubles liés aux coups d'état successifs mais ce n'est qu'en 1963 que Saigon entre véritablement en guerre avec des attentats systématiques du FNL contre les troupes américaines.

[142] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

plus exposées. Initié pendant la Seconde Guerre mondiale (suite aux bombardements américains sur les villes occupées par les Japonais), poursuivi pendant la Guerre d'Indochine, ce mouvement migratoire devient massif en 1954-1955 après la victoire du Việt Minh, quand une grande partie de la bourgeoisie du Nord choisit l'exil vers le Sud ou en France. Pour les lycéens d'Albert-Sarraut ou des écoles privés de Hanoï, cela se traduit souvent par un transfert vers Jean-Jacques-Rousseau, Marie-Curie, Yersin et les écoles privées de Saïgon et Đà Lạt, mais de nombreuses configurations existent, parfois très chaotiques. Ces élèves subissent une scolarité incomplète et discontinue, avec des interruptions (notamment entre 1945 et 1947 pour les plus âgés, mobilisation pour d'autres dans les années 1960), des changements plus ou moins fréquents d'établissements, avec des allers-retours entre école française et école vietnamienne, école publique et école privée, externat et internat, avec ce que cela suppose de difficultés d'intégration et d'adaptation.

Chaque génération subit des parcours scolaires difficiles. Pour les élèves ayant commencé leur scolarité à la fin des années 1930, les évènements des années 1940, occupation japonaise puis le chaos de 1945-1948, sont particulièrement pesants :

> Parcours très tumultueux. De la langue française (Collège Français à Tourane) au sino-vietnamien (Lycée Khai Dinh ou Quôc Hoc à Hué) puis de nouveau le français au Lycée Chasseloup-Laubat à Saïgon, quel parcours scolaire difficile durant cette période ardente de réveil nationaliste ! Je faisais partie de jeunes gens et d'une génération de jeunes qui ont subi beaucoup de bouleversements dans les études en peu de temps en passant d'une école à l'autre, d'un système à l'autre. Par exemple, moi-même, au primaire, j'étais dans une école française à Hue, ensuite au lycée Khai Dinh car mon grand père préfère que j'apprenne les caractères chinois au français. Je l'ai donc fait pendant 2 ans, vers l'âge de 11 ans. En 1945, après le coup d'état des japonais, je suis entré en 5ème au lycée Chasseloup-Laubat en tant qu'interne.[143]

> Ma première école était l'école primaire française de Huê. Nous sommes restés à Huê jusqu'en 1944, et comme les Japonais avaient envahi le Vietnam. Pour des raisons de sécurité, mon père nous a récupérés afin de grouper toute la famille à Ban Mê Thuôt où il était alors en poste. Cela dura jusqu'au coup d'état des Japs en Mars 1945 où nous fûmes par décision des occupants transférés à Huê. Pendant plus de deux ans, pas d'école, notre père, au chômage, nous faisait travailler à la maison.[144]

La génération d'après souffre également de la fin de la Seconde Guerre mondiale, et enchaîne sur la Guerre d'Indochine. Un parcours « nomade » d'un témoin dans les années 1940-1950 se déroule ainsi : primaire à Albert-Sarraut en 1945, interruption de 1945 à 1947, quelques mois dans le privé catholique, puis dans le privé vietnamien, retour à Albert-Sarraut, départ en 1955 et scolarisation à Yersin, puis en 1956 à Jean-Jacques-Rousseau[145]. D'autres parcours sont encore plus compliqués : un témoin a ainsi commencé sa scolarité secondaire en France, puis en revenu au Vietnam en 1955 où il a changé trois fois d'établissement (privé,

[143] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *op. cit.*, p. 49.

[144] Bernard JACQUETTI, LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[145] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

Blaise-Pascal puis Yersin) entre la seconde et la Terminale[146]. Lors des migrations, certains enfants se retrouvent seuls : une élève, qui a commencé ses études à Hanoï dans une école catholique, est envoyée 1954, à 10 ans, comme pensionnaire au Couvent des Oiseaux de Đà Lạt[147]. Une autre élève suit un parcours en zig-zag :

> J'étais un élève « voyageur », envoyé d'une ville à l'autre selon les caprices des adultes, en commençant par Sài Gòn, Lycée Jean-Jacques-Rousseau : de CP jusqu'en 7è. A 10 ans, je connus mon premier transfert : en 6è, en internat à Đà Lạt, juste le temps de m'habituer à ce climat de haut plateau, à apprécier chaque jour, au réveil, ce brouillard si cher, si matinal ! […] Après un an de scolarité, je réintégrai mon Lycée Jean-Jacques Rousseau à Sài Gòn. Mes parents connaissant une famille à Nha Trang, décidèrent de nouveau notre changement d'école et nous voilà, mon jeune frère et moi, à la conquête de Nha Trang.[148]

L'historien Nguyễn Thế Anh a raconté dans une interview son propre itinéraire, partagé entre trois pays : né au Laos, il y commence sa scolarité primaire avant d'être évacué vers la Thaïlande en 1946, où il est déscolarisé pendant deux ans faute d'école (il en profite pour apprendre l'écriture thaï par lui-même). La famille revient au Laos an 1949, où il peut commencer ses études secondaires, puis part en 1953 à Saïgon, où il s'inscrit à Chasseloup-Laubat. Il passe finalement le Baccalauréat en 1956, à 20 ans, avant de bénéficier d'une bourse de la Mission culturelle qui l'envoie à l'université en France[149].

Tous les parcours existent : du public vietnamien vers le public français, du privé français vers le vietnamien, du privé français vers le public français. Les seuls parcours non représentés chez nos témoins sont ceux des enfants de *cán bộ* du Sud qui arrivent au Nord après 1954[150].

Au Nord après 1954, certains parcours sont singuliers : une élève doit ainsi quitter le Couvent des Oiseaux de Hanoï pour Albert-Sarraut, suite à la fermeture des établissements religieux[151]. Certains élèves du Nord sont aussi « invités » à quitter le très politiquement suspect Lycée Albert-Sarraut pour entrer dans une école vietnamienne qui leur permettra d'entrer avec moins de difficulté à l'université[152]. Au Sud, pour les élèves entrés dans le secondaire au milieu des années 1950, la mobilisation peut venir interrompre leur scolarité : un témoin, scolarisé au Collège d'Adran de Đà Lạt, est mobilisé en Première en 1960 et reste dans l'armée jusqu'en 1963. Il reprend ensuite des cours dans une école privée et passe le baccalauréat en candidat libre en 1965[153].

---

[146] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[147] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[148] YOU & ME, « Heureux qui comme... un élève au Collège français de Nha Trang », *op. cit.*

[149] NGUYỄN THẾ ANH, « Grand témoin : Je ne me considère pas comme quelqu'un d'un seul pays », *Pastel*, n° 3, Mars 2012, pp. 59‑64.

[150] Nous avons vu que selon Gérard Tongas les enfants de *cán bộ* du Sud étaient scolarisés à part. Il est vraisemblable qu'ils n'étaient pas scolarisés au Lycée Albert-Sarraut et nous n'en avons pas rencontré.

[151] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[152] BÙI ĐÌNH THẢNG, LAS, 1964. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[153] Antoine NGUYỄN-VĂN-HOÀNG, LY-Collège d'Adran, 1965. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

Les parcours « nomades », faits de séparations familiales et de changements de vie souvent brutaux, ont été vécus diversement par les témoins, qui se livrent d'ailleurs assez peu sur ce sujet. Les transitions les plus difficiles sont celles où l'élève passe d'un milieu scolaire vietnamien provincial à un milieu scolaire français urbain. Ces transitions s'accompagnent en outre d'une séparation familiale, l'enfant devant quitter sa famille et son « pays natal » pour un internat dans une grande métropole.

Certains témoins considèrent ces épreuves comme formatrices. Un témoin, originaire de Đà Nẵng, et scolarisé très jeune en internat à Saïgon, évoque l'effet de ce nomadisme scolaire sur sa personnalité.

> Je faisais partie d'une jeune génération qui a subi beaucoup de bouleversements dans les études en peu de temps en passant d'une école à l'autre, d'un système à l'autre. Par exemple, moi-même, au primaire, j'étais dans une école française à Hue, ensuite au lycée Khai Dinh car mon grand père préfère que j'apprenne les caractères chinois que le français. Je l'ai donc fait pendant 2 ans, vers l'âge de 11 ans. En 45, après le coup d'état des Japonais, je suis entré en 5ème au Lycée Chasseloup-Laubat en tant qu'interne. En intégrant Chasseloup-Laubat, j'étais mauvais en français et manquais beaucoup de connaissances et je devais travailler énormément pour rattraper. Je lisais des livres français de Georges Sand, *La mare au diable*… […] Comme je quittai la famille dès jeune âge, à l'âge de 11-12 ans, cela m'a forgé une capacité d'adaptation et d'autonomie.[154]

Exclu de Chasseloup-Laubat pour avoir participé à des manifestations fin 1949, il est aussitôt envoyé en France pour terminer ses études par un père inquiet de la situation politique. Le témoin ne reverra jamais sa famille.

Un autre témoin est lui aussi plutôt fier d'avoir traversé ces épreuves :

> Mes études ne sont pas interrompues à cause des troubles et de la guerre. Je vivais avec et sans être traumatisé. Notre génération a traversé tous les maux : guerres, famine, pénurie, troubles, souffrance, exil, conditions matérielles pauvres. Finalement c'est un atout, un avantage pour relativiser les choses dans la vie après.[155]

D'autres anciens élèves ont vécu cette période avec plus de souffrance. Un témoin, interne à Chasseloup-Laubat au sortir de la Seconde Guerre mondiale, évoque les difficultés d'adaptation d'un élève de province :

> En sixième, j'étais admis comme interne au lycée Chasseloup-Laubat loin de ma famille que je voyais seulement une fois par an. Je survivais ainsi dans un climat permanent d'angoisse et de demi-brouillard pendant deux ou trois ans, le temps de rattraper mon retard au prix d'un travail acharné. Notre génération, bac 54, était une génération sacrifiée, à cause de la guerre. Je prends mon cas personnel : le terrain d'initiation préalable n'existait pas. Deux années seulement d'école primaire (indigène) suivies de deux années d'exode dans une région éloignée de toute civilisation où je menais une existence de petit paysan du moyen âge sans jamais toucher à un livre ou à un cahier. Le réveil a été dur.[156]

[154] NGUYỄN CÔNG HÀN, LCL, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[155] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[156] LÊ QUAN THANH, LCL, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

Ces problèmes d'adaptation touchent aussi des élèves issus de milieux intellectuels et francophiles, comme la fille du linguiste Bùi Đức Tịnh. A la fin des années 1950, son transfert du primaire vietnamien – où elle a pris goût à la langue française – au premier cycle secondaire de Marie-Curie, ne se passe pas très bien au début :

> Mes connaissances du français étaient insuffisantes, je n'ai pas aimé ni apprécié cet enseignement et le nouvel environnement scolaire (nouveaux amis et professeurs) m'a beaucoup perturbé. Me sentant plus « paysanne » que ces nouveaux amis dont la majorité est issue de l'enseignement français primaire, je ne m'entendais pas bien avec eux. Normalement, il fallait deux années de 7ème spéciale, mais j'ai fini la 1re année brillamment et passé directement dans 6ème Moderne. Cette année de 6ème était difficile pour moi, entendant mal les cours, je laissais des trous en prenant les notes. Le cours d'histoire était particulièrement difficile car je ne connaissais pas du tout l'histoire occidentale, l'histoire égyptienne. Par exemple, le mot « sarcophage » m'était totalement inconnu.[157]

Les lycéens d'Albert-Sarraut obligés de rejoindre un lycée vietnamien pour pouvoir continuer des études supérieures au Nord dans les années 1960 connaîtront des difficultés inverses :

> Au programme vietnamien, on s'adaptait au début très difficilement car la langue véhiculaire est le vietnamien, beaucoup de mots nouveaux pour nous. Il fallait également apprendre l'histoire vietnamienne, on apprenait beaucoup pour rattraper.[158]

Pour les enfants du Hanoï ayant émigré au Sud à partir de 1954, le passage d'Albert-Sarraut à Chasseloup-Laubat, Marie-Curie ou Yersin à partir de 1954 a lui aussi été vécu de façon diverse. Un témoin a ressenti une sorte de déclassement en arrivant à Chasseloup-Laubat :

> [Le Lycée Albert-Sarraut] représentait à Hanoï le milieu des élites, il bénéficie de la notoriété d'un lieu prestigieux d'éducation et de culture français, et être élève du Lycée Albert-Sarraut signifie qu'on est privilégié. Nous étions une minorité respectée et privilégiée. A Saïgon, je trouvais que l'influence française affaiblie et estompée. Le lycée français est banalisé et considéré comme une école étrangère, comme toutes les autres. Le lycée était comme un ghetto. Nous étions maintenant d'une minorité mal aimée. On nous reprochait de ne pas maîtriser le vietnamien, notre langue maternelle.[159]

Trois élèves du Nord envoyés à Yersin ne gardent pas une bonne impression de leurs premiers temps à Đà Lạt. Ils n'apprécient pas ce lieu de villégiature pour familles riches :

> A peine « réfugié » du Nord, je continuais mes études au lycée Yersin. J'étais tout le temps triste et nostalgique. A Đà Lạt, j'avais froid par manque de vêtements chauds, seulement une chemise et un pull-over pour toute l'année scolaire. L'année suivante, en 1956, descendu à Saïgon, une ville très animée, bruyante et chaude, alors Đà Lạt me manquait.[160]
>
> Je suis un élève du Nord. Ma famille fuyant le communisme et s'installe à Nha Trang en 1954. Comme il n'y a pas de lycée du programme français à Nha Trang, j'ai dû aller à Đà

[157] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[158] BÙI ĐÌNH THẢNG, LAS, 1964. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[159] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[160] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> LẠt, au lycée Yersin, pour la classe de 5e, en tant qu'interne. Comme c'était la première fois que je vivais loin de ma famille, et que personne ne s'occupait de moi, je suis tombé malade et j'ai été hospitalisé à l'hôpital Catroux pendant plus d'un mois.[161]

> Il n'y avait rien à manger. Il fallait sortir manger dehors, avec notre maigre argent, nous n'osions acheter que des œufs durs au marché. Contre la faim, nous nous levons très tard et nous couchons très tôt. Quand nous n'avons plus eu d'argent, j'ai envoyé un télégramme de secours et notre père nous en a envoyé mais l'argent a été perdu, il n'y a que l'enveloppe vide. Nous étions obligés de manger ce que laissaient les gens. Après, pendant toute l'année scolaire, je n'avais qu'une chemise grise, de type militaire, la femme de ménage me regardait avec mépris. Nous, les rapatriés du Nord, sommes méprisés par les gens de haute société de Dalat, ils ne connaissaient pas encore la guerre. Pendant les vacances, nous étions presque les seuls à rester à l'internat et nous voyons les enfants de familles riches rentrer chez eux. Nous en profitions pour travailler, c'est une revanche contre la vie.[162]

D'autres élèves ont en revanche plutôt bien vécu la transition. Pour eux, qu'il s'agisse d'Albert-Sarraut, de Chasseloup-Laubat ou de Marie-Curie, un lycée français reste un lycée français :

> Une fois intégré à l'école dans le Sud, je ne me sentais pas isolé ou dépaysé car il s'agit du même environnement scolaire, l'école française, la culture française.[163]

Mieux encore, ils retrouvent au Sud de nombreux camarades d'Albert-Sarraut réfugiés en même temps qu'eux. Le fait de se retrouver entre eux en milieu scolaire a permis aux anciens élèves du Nord d'adoucir les effets de l'exil et des conditions d'arrivée difficile, ces familles souvent bourgeoises étant d'abord installées dans des camps de réfugiés, mode de vie précaire auxquelles elles n'étaient pas habituées.

> Lors de l'évacuation de ma famille vers Saïgon, je n'ai pas vraiment besoin de m'adapter, l'enseignement à Chasseloup-Laubat ne différant en rien de celui d'Albert Sarraut. Par ailleurs je n'étais pas trop « dépaysé », y ayant retrouvé bien des anciens du Lycée Albert-Sarraut. Je m'étais fait aussi quelques nouveaux amis, français et vietnamiens habitant Saïgon depuis toujours. Les problèmes d'adaptation qui s'étaient posés à moi, concernaient plutôt la vie de tous les jours, hors du lycée. Je découvrais en Saïgon une ville, étouffante de chaleur, quasiment européenne avec des « buildings » énormes, mais aussi le mode de vie plus « cool » des gens du sud, des gens au vocabulaire et à la mentalité légèrement différents du mien. J'avais surtout à m'adapter aux conditions matérielles déplorables des « camps de réfugiés », des baraquements où vivaient côte à côte, sans séparation aucune pour aménager un minimum d'intimité, trente ou cinquante personnes et où il était impossible de s'isoler pour étudier tard le soir.[164]

De cette première année scolaire au Sud, les anciens exilés se rappellent surtout, avec nostalgie, qu'elle fut assez agitée, Chasseloup-Laubat ayant d'abord été réquisitionné pour héberger des réfugiés avec pour effet de retarder la rentrée. Comme le lycée héberge alors

---

[161] HOÀNG GIA BẢY, « Cái chết của một người Hướng Đạo sinh [Mort d'un Scout] », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des anciens élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 82‑84.

[162] André LE LAN, LAS-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[163] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[164] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

deux populations d'élèves, les « Sudistes » et « Nordistes », les uns et les autres se découvrent avec plus ou moins d'enthousiasme. Un ancien Sudiste évoque ainsi :

> C'était une année pleine d'émois et d'aventures pour les petits gosses de notre âge, avec l'arrivée des réfugiés du Nord, l'importation soudaine de la culture tonkinoise tout à fait étrangère pour nous »[165].

Durant plusieurs mois en 1955, Nordistes et Sudistes s'affrontent en batailles rangées dans la cour de récréation, dans une « *guerre de boulettes* » à base de lance-papiers et de sarbacanes improvisées[166] – les Sudistes raillant l'accent des Nordistes au cri de « *Bắc kỳ ăn cá rô cây* »[167]. Mais ces rivalités s'estompent rapidement :

> L'insouciance de l'adolescence nous aidait très vite à oublier les différences et l'hostilité entre les groupes dès la fin de l'année scolaire. [168]

Qu'ils soient « sédentaires » ou « nomades », les parcours scolaires se terminent chez nos témoins, en majorité (75%), par un exil vers l'étranger, généralement la France. Ce départ peut avoir lieu lors des dernières années du secondaire et l'élève passe alors son Baccalauréat en France : il arrive même que des élèves passent la première partie au Vietnam et la seconde en métropole[169]. Adolescents vietnamiens ou français nés en Indochine, ils quittent la chaleur de Saïgon ou la douceur de Đà Lạt pour la grisaille hivernale de Louis-le-Grand ou de Saint-Louis. Ils découvrent la France réelle, « *moche, sombre, froide* »[170], loin du pays mythifié par la littérature, les films et les chansons. Ils débarquent un jour à Orly, seuls, et posent leur valise sur un trottoir du Quartier Latin.

> Le trajet était long, le taxi me déposa enfin devant un hôtel, le chauffeur se paya […] avec le billet de banque que je lui tendis. Après avoir remercié et pris la monnaie, et comme une entrée dans une nouvelle vie, comme un nouvel accouchement en douleur sans forceps, j'entrai résolument et crânement dans l'hôtel.[171]

D'autres passent le Baccalauréat au Vietnam et partent ensuite à l'université en France ou dans d'autres pays, comme l'astrophysicien Trịnh Xuân Thuận, parti en Suisse et qui termine son parcours en Californie. Tous ceux qui partent ne restent pas à l'étranger : certains,

---

[165] NGUYỄN VĂN HIẾU, « Souvenirs autour d'une photo », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 17‑19.

[166] NGUYỄN THÀNH ĐỨC, « La guerre des boulettes », *Good Morning*, n° 60, Avril 2006.

[167] Jeux de mots intraduisible sur les différences de prononciation entre Nord et Sud : avec l'accent du Nord, la phrase signifie « Les Nordistes mangent des tilapias arbre » tandis qu'avec l'accent du Sud elle signifie « Les Nordistes mangent la peau des arbres ». TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 86‑87.

[168] NGUYỄN VĂN HIẾU, « Souvenirs autour d'une photo », *op. cit.*

[169] Alphonse PHẠM VĂN ANH, LAS-JJR, 1955. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.* et Louise BROCA, LAS, 1950. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[170] Pierre OLIER, LCL, 1954. Témoignage recueilli par entretien à Paris, février 2010.

[171] ĐỖ TRỊNH KỲ, « Les élucubrations d'un ancien élève de JJR », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 88‑91.

comme l'historien Nguyễn Thế Anh, reviennent au Vietnam après leurs études en France. Parmi ceux qui restent, pour cause de mobilisation notamment, ou parmi ceux qui sont revenus, certains arrivent à quitter le Vietnam dans les années 1970. D'autres, enfin, restent au Vietnam après 1975 : enfants de familles restées au Nord après 1954 ou jeunes étudiants du Sud, dont certain passeront quelque temps en « rééducation » avant de retrouver leur famille.

Nous voyons ainsi que ces parcours familiaux et scolaires, tout en étant d'une grande diversité, relèvent d'une certaine communauté d'expérience. Ces adolescents passent une partie de leur jeunesse dans un monde en guerre. Privilégiés à l'origine, ils ne sont pas épargnés et doivent faire preuve de résilience, ballottés à travers le Vietnam d'un établissement à l'autre, souvent coupés de leur famille, avec, pour les garçons, la perspective d'être mobilisés en cas d'échec scolaire. Comme nous allons le montrer, les écoles françaises leur apparaissent, dans ce contexte difficile, comme un sanctuaire qui les isole et les protège du monde extérieur.

5. Environnement scolaire

5.1. Un monde à part

A partir de 1945, les établissements français au Vietnam apprennent à satisfaire les nouveaux maîtres du pays. Les intérêts des élites vietnamiennes et des autorités françaises convergent : les premiers veulent pour leurs enfants une éducation de qualité, et les seconds veulent faire de ces lycées un fer de lance (discret) de leur action diplomatique. Les écoles sont donc culturellement françaises mais délivrées en principe de l'idéologie coloniale et, à partir de 1954-1955 aussi neutres politiquement que possible. Nous avons vu dans les paragraphes consacrés aux enseignants français combien l'administration est sourcilleuse quant à leur comportement politique. Nous avons également vu comment les familles vietnamiennes, mêmes quand elles sont nationalistes et opposées à la présence française, mettent néanmoins leurs enfants dans ces écoles. Il en résulte une sorte de « sanctuarisation » des établissements, ilots dédiés au savoir et à la culture que les Français et les élites vietnamiennes s'efforcent de préserver comme tels. « *Havre de paix* », « *monde à part* », « *cocon* », « *tour d'ivoire* », « *écrin* »… Le vocabulaire utilisé par nos témoins met bien en évidence cette sanctuarisation des lycées au sein d'un monde plongé dans la violence, tant physique que morale. Georges Nguyễn Cao Đức écrit :

> Dans une telle situation, le lycée pallie les déficiences de la société. Dans un monde (celui de l'époque) qui se délite, le lycée nous a gardés dans un écrin de valeurs permanentes.[172]

Après le chaos des années 1945-1947, la vie reprend son cours dans les lycées français tant à Hanoï qu'à Saïgon. Une fille du professeur Pierre Huard, scolarisée avec ses trois sœurs

[172] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

au Lycée Albert-Sarraut, témoigne de l'atmosphère du lycée dans les premières années de la Guerre d'Indochine :

> Ce climat d'angoisse du quotidien n'est pas perceptible au Lycée Albert-Sarraut, personne ni professeur ni élève ne parlait de cette situation. L'école est un havre de paix. Nos professeurs ont la sagesse de nous faire comprendre que notre seule préoccupation est les études et par la suite le baccalauréat, le but le plus important.

Pierre Huard fait néanmoins rapatrier ses filles en 1951 du fait de la dégradation de la situation. Albert-Sarraut ne restera pas longtemps un sanctuaire : nous avons vu comment ce lycée est progressivement vietnamisé par la RDVN à partir de 1955.

Au Sud, les établissements français parviennent jusqu'au bout à isoler en partie leurs élèves des pressions du monde extérieur. Après avoir passé dix ans au Lycée Yersin de Đà Lạt, le professeur Riou note dans son journal personnel :

> De temps en temps, un article sur un journal, un coup de main vietminh aux environs, une poignée de tracts au lycée, la disparition d'un « boy » au Cercle Hôtel avec vol d'un fusil, les blessés de l'hôpital Catroux. […] Dans notre cocon de Dalat, nous ne sommes pas informés (ni radio ni journaux crédibles) des évènements qui se passent dans le sud où la guerre civile a éclaté pour le pouvoir, sous le regard neutre des troupes françaises.[173]

Pour certains, les écoles françaises sont des lieux où sont abolies – ou du moins réduites – les discriminations sociales ou ethniques. Le premier témoin est un ancienne élève des écoles confessionnelles catholiques, tandis que le second vient de Jean-Jacques-Rousseau.

> L'école Sainte-Marie à Hanoï, le Couvent des Oiseaux dans le Vietnam du Sud, où j'ai donc passé ma prime jeunesse, recevaient les enfants des familles françaises, des fonctionnaires et hauts fonctionnaires français et étrangers, et nous fournissait à nous jeunes filles vietnamiennes la même éducation, le même enseignement, sans distinction de race, d'origine, de fortune. [174]

> Privilégiés ? Oui d'une manière générale, mais trouver des camarades de classe disposant de moins de facilités matérielles est fort facile; il n'y a avait pas que des « riches ». Et nous venions très majoritairement en vélo ou, pour les chanceux, en vélomoteur.[175]

Chasseloup-Laubat est décrit par un ancien comme véritable forteresse, capable de protéger les élèves de l'extérieur violent et corrompu :

> Derrière ses grilles et ses hauts murs d'enceinte, le lycée constituait un monde à part, un univers particulier où Rabelais et Victor Hugo côtoyaient Descartes et Nietzche, où venaient mourir les échos de l'horrible tragédie qui embrasait notre terre natale durant de longues années. […] Le portail franchi, je retrouvais la rue ainsi qu'un autre univers rempli de turpitudes. Aussi avais-je hâte de regagner le lycée, ce refuge rassurant où je pouvais m'ébattre dans toute l'étendue de mon insouciance et de mon inconscience. [176]

---

[173] Extrait du journal personnel de Jean Riou, écrit dans les années 1950. Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[174] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[175] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[176] Jean-Pierre DE MENDITTE, « Le temps des flamboyants : 1947-1954 », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 53‑54.

Ce terme d'*insouciance* revient avec régularité dans les témoignages, qui nous décrivent une jeunesse lycéenne heureuse, simplement préoccupée de ses études, de ses loisirs et de ses amours, vivant dans une sorte de bulle à l'écart du monde *extra muros*. La première citation est tirée d'un texte intitulé « *Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale* », et marque bien la différence entre l'*intra muros* paisible et l'e*xtra muros* livré à la guerre :

> Les trois années successives au Lycée Chasseloup (de 46 à 49), malgré l'éloignement familial, furent pour moi une période d'insouciance et de bonheur.[177]
>
> Nous étions heureux, mêlant l'insouciance des jeux à l'application aux études.[178]
>
> Malgré le climat politique très compliqué, nous vivions avec insouciance, notre devoir était bien travailler. […] Nous vivions dans une sorte de tour d'ivoire. Nous n'avions pas de contact avec la vie et l'environnement sociaux.[179]
>
> C'était un temps bien paisible pour nous, jeunes gens sans soucis regardant toujours « la vie en rose » avec l'esprit naïf.[180]
>
> Et quand je pense à nos facéties orales de l'époque […] fallait-il que nous fussions insouciants malgré les évènements nous entourant quotidiennement ?[181]
>
> Pour moi, comme probablement, pour la plupart de mes camarades de lycée, les centres d'intérêt se limitaient à l'époque aux études, aux sports, aux liens d'amitiés. La vision politique était le moindre de mes soucis dans cette période d'adolescence insouciante.[182]
>
> Jusqu'à 18 ans, c'était la période d'enfance puis d'adolescence, nous vivions dans l'insouciance même si le pays traversait une période trouble, militarisée. Nous prenions à peine conscience que notre pays était en guerre, poussant l'innocence jusqu'à aller contempler les dégâts et les morts après un coup d'état militaire.[183]

Il y a dans ces évocations une part d'idéalisation. Les anciens élèves, en se projetant dans leur passé, font le tri des souvenirs et les réinterprètent : ce n'est pas l'adolescent qui parle, mais la femme ou l'homme d'aujourd'hui qui décrit son *alter ego* d'il y a trente ou cinquante ans. Ce que ressentait vraiment l'adolescent d'alors nous est inaccessible, enfoui sous les sentiments présents du témoin. La dernière personne citée ci-dessus ajoute d'ailleurs que « *le regret de cette époque formidable est moindre que la jubilation et la tendresse que nous procurent nos souvenirs* »[184]. La seule confirmation contemporaine de cette insouciance adolescente nous vient du journal de Claudie Beaucarnot[185] : durant l'été 1943, cette jeune

[177] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *op. cit.*

[178] TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *op. cit.*

[179] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[180] NGUYỄN TRUNG THÀNH, « Quelques souvenirs de ma classe de 5e en 1955-1956 », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, p. 57.

[181] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[182] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[183] ĐỖ TRỊNH KỲ, « Les élucubrations d'un ancien élève de JJR », *op. cit.*

[184] *Ibid.*

[185] Claudie BEAUCARNOT, *Vacances 1943, de Hanoi à Saïgon par le Chemin des Écoliers*, 1943, ANOM, Code 67 APOM, d. 2.

fille de 19 ans, élève à Albert-Sarraut, accompagne son père lors d'un voyage d'affaires en voiture à travers tout le Vietnam. Sur un ton léger, cette adolescente issue d'une famille bourgeoise métissée (sa grand-mère maternelle est vietnamienne) raconte au jour le jour les paysages, monuments, baignades, bons repas et autres incidents de parcours pittoresque sans qu'à aucun moment n'apparaisse quelque inquiétude ou mention des conséquences de la guerre en cours. Il n'est donc pas irréaliste de penser que dix à vingt ans plus tard les condisciples de Claudie Beaucarnot soient eux-aussi insouciants vis-à-vis des évènements en cours, à moins qu'il ne s'agisse simplement d'une volonté consciente ou non d'oublier le monde extérieur une fois dans l'enceinte protectrice de l'école. Un ancien élève raconte ainsi sa dernière visite à Jean-Jacques-Rousseau, après avoir passé le Baccalauréat et peu avant son départ en France en septembre 1959 :

> Avant mon départ, je vins silencieusement regarder pour la dernière fois mon banc, mon pupitre dans la classe terminale ; je parcourus les lieux mémorables de l'école, univers de mon enfance, de mes joies, de mes peines aussi, univers de quiétude où viennent mourir les bruits du monde et où se nouèrent quelques amitiés qui durent une vie.[186]

5.2. La politique intra muros

Les lycées français sont en réalité loin d'être imperméables aux évènements, et la politique parvient inévitablement à s'infiltrer *intra muros*. On peut distinguer deux périodes : celle de la Guerre d'Indochine, où les activités politiques de certains élèves sont dirigées contre la France, et celle de la période d'après 1954, où cet activisme est moins visible.

Être un lycéen vietnamien dans une école française dans les années 1950, c'est être impliqué, volontairement ou non, dans un conflit qui traverse toutes les couches de la société vietnamienne et vient bouleverser les allégeances d'avant-guerre. Très jeunes, les élèves peuvent ressentir la contradiction entre leur « vietnamité » et le fait qu'ils participent à un système contre lequel se battent leurs compatriotes. Une ancienne élève du Couvent des Oiseaux, issue d'une famille bourgeoise catholique très liée au pouvoir colonial, raconte sa découverte de ce qu'elle nomme aujourd'hui un « *étrange artefact du colonialisme* » :

> Dans ce système scolaire, les élèves vietnamiens, dans le pays de leur naissance, devaient choisir l'anglais comme première langue étrangère en 6^{e}, et le vietnamien comme seconde langue en 4^{e}. Et c'est ainsi que j'ai appris ma langue natale comme une seconde langue étrangère ! Une triste chose était que, comme beaucoup d'élèves vietnamiens, nous étions fières d'être « françaises », fières non seulement d'« appartenir » à l'élite du Vietnam, mais aussi, comme nous l'imaginions nous-mêmes, de faire partie de la « civilisation » française.[187]

D'autres sont précoces dans leur nationalisme. A 9 ans, le futur historien Nguyễn Thế Anh se rebelle à sa façon contre l'enseignement français :

[186] LÊ ĐÌNH CHÍNH, « Hommage à mon maître, M. Léon Pouvatchy », *Good Morning*, n^{o} 96, Avril 2009.

[187] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 36.

> J'étais alors dans ma troisième année d'études primaires, et lors des examens sanctionnant la fin de ce premier cycle d'enseignement je fus conduit à manifester des velléités de refus de passer les épreuves facultatives de français, croyant naïvement exprimer de ce fait mon nationalisme.[188]

Une ancienne élève du Couvent des Oiseaux et d'Albert-Sarraut raconte ainsi son éveil au nationalisme pendant la Guerre d'Indochine :

> Je ne sais pas comment étaient les autres élèves vietnamiens scolarisés dans des établissements français. Moi-même, j'ai été éveillée très tôt au nationalisme et au sens de l'honneur de mon pays. Je voyais que les enseignants étaient des étrangers pour nous, et que nous étions aussi des étrangers pour eux. Il m'était important d'affirmer à leurs yeux mon identité vietnamienne. Quand j'étais gamine, tout cela manifestait par des gestes simples et naïfs. Au début des années 50, en sortant de l'école, j'ai assisté à la scène suivante : un cyclo-pousse transporte trois français ivres, peut-être trois soldats français ; quand ils sautent du cyclo, celui-ci vacille, le conducteur réclame des sous mais les trois hommes ne paient pas. J'ai vu toute la scène, cela m'a mise en colère, je me sens humiliée, offensée dans mon nationalisme et j'ai voulu tout de suite rapporter cette histoire à la police.[189]

Un ancien d'Albert-Sarraut raconte ainsi son nationalisme naissant, à la même époque que précédemment :

> La mère de mon ami m'a demandé « *Alors, mon garçon, tu rentreras en France ?* » Cela m'a choqué car pour eux, aller en France était comme si on rentrait à la maison. Mais non, ma maison, mon pays est ici, au Vietnam. [190]

Les uns et les autres, bien que baignant au quotidien dans une atmosphère scolaire française et francophile à l'extrême, se découvrent ainsi Vietnamiens.

Après 1954, même si le gouvernement vietnamien est, au Sud, formellement allié aux Français, l'atmosphère est à un nationalisme parfois débridé. Fréquenter le lycée français, ce temple prestigieux de la culture et du savoir, c'est aussi fréquenter l'ennemi :

> Vietnamiens dans une école française, certains éprouvaient un complexe d'infériorité ou un malaise par le fait d'appartenir à un peuple colonisé tout en suivant l'éducation du colonisateur. Ils étaient méprisés par les deux côtés. Certains Français les méprisaient, peu ou prou, ayant gardé un esprit colonialiste et une certaine idée de la mission civilisatrice consistant à éduquer les jeunes d'un pays pauvre et peu développé. Certains Vietnamiens les prenaient pour des gens déracinés culturellement sur le sol vietnamien. Les réactions et comportements de ces jeunes-là consistaient à accepter cette réalité et à subir ce mépris, mais ils pouvaient voir les choses de façon utilitaire, on se fait scolariser à l'école française pour améliorer ses connaissances et son niveau intellectuel ou, carrément, on quitte le pays faire des études en France. Ces jeunes gens vivaient dans le déchirement entre leur fierté nationale et leur motivation intellectuelle d'aller à l'école française.[191]

---

[188] NGUYỄN THẾ ANH, « Grand témoin : Je ne me considère pas comme quelqu'un d'un seul pays », *op. cit.*

[189] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[190] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[191] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> C'était aussi pour moi un monde de contradiction. D'un côté j'entendais souvent parler de « lutte pour l'indépendance » et donc de combattre les Français, et de l'autre je découvrais une autre culture, un autre univers dans ce lycée même où nous pratiquions la langue de ceux contre qui nous voulions acquérir notre liberté ![192]

Cette contradiction, les élèves des lycées vietnamiens leur reprochent violemment :

> Les élèves Vietnamiens et Eurasiens du lycée Albert-Sarraut étaient considérés par les élèves du lycée Protectorat comme « *viêt gian* » [traîtres][193] et « *déracinés* ». Il s'est produit des bagarres entre les élèves des deux lycées.[194]

Pendant la Guerre d'Indochine, les autorités scolaires françaises tendent à respecter une certaine neutralité. A de rares exceptions près, la politique est censée être absente du lycée français. Les témoignages des anciens ayant connu cette période n'indiquent en rien que les autorités scolaires forçaient les élèves à prendre parti :

> Il faut dire en toute honnêteté que durant tout mon parcours dans les établissements scolaires français à Hanoï et à Paris, pas un seul moment on nous parlait de politique, pas une seule minute où l'on nous obligeait au salut de n'importe quel drapeau, et l'enseignement était libéral, laïc, la liberté d'expression était une réalité.[195]

En pratique, les élèves devaient occasionnellement participer à des cérémonies pro-gouvernementales :

> En 7ème, l'école nous a mobilisés pour une cérémonie d'accueil de BẢo ĐẠi, mais moi et mon ami Đỗ Thông, nous n'y sommes pas allés, ce n'est pas parce que je n'aime pas BẢo ĐẠi mais je n'aimais pas aller agiter le drapeau.[196]

Selon un témoin qui est passé du système scolaire vietnamien au système scolaire français en 1950, « *les élèves des écoles françaises ont été moins influencés politiquement que ceux des écoles vietnamiennes* ». Ces dernières sont handicapées par le manque d'enseignants, « *une partie ayant rejoint la résistance* »[197]. Dans les lycées français, les professeurs, dans leur majorité français, se gardent de tout prosélytisme politique, même si quelques témoignages évoquent des discussions politiques, notamment vers 1954-1955. Un élève se rappelle de sa surprise quand un professeur d'anglais

> passa toute une heure à nous abreuver de ses considérations sur les événements politiques au lieu de nous éclairer sur les subtilités de la langue de Shakespeare.[198]

Un autre témoigne de la difficulté qu'ont certains professeurs à accepter le changement politique intervenu après 1945.

---

[192] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[193] Littéralement, « traître à la patrie vietnamienne ». Ce terme est surtout utilisé au Nord par les communistes.

[194] Maurice LAVOCAT-DUBUIS, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[195] PHẠM GIA KHẢI, LAS, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[196] La scène se déroule vraisemblablement en 1949. ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[197] NGUYỄN VĂN TUẤN, Ecole vietnamienne-LCL, 1951. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[198] Jean-Pierre DE MENDITTE, « Le temps des flamboyants : 1947-1954 », *op. cit.*

> A certain moments, on a eu des discussions parfois tendues avec quelques professeurs français sur des problèmes politiques. […] Très rarement sur la politique. De plus près que je peux me souvenir, c'était au sujet du nom du pays. Nous préférions le nom de Vietnam/Vietnamiens et quelques professeurs continuaient à nous appeler « annamite » comme au temps des colonies, avant la 2e guerre mondiale.[199]

Ce témoignage recoupe celui de Georges Boudarel, quand il décrit ses collègues de 1948-1950, encore imprégnés de pensée et d'attitudes coloniales. Pierre Brocheux note la diversité politique des enseignants :

> Les professeurs Français, nous venons de plusieurs horizons d'expériences politiques. Il y en avait quelques-uns plutôt de gauche, certains conservateurs qui ont connu le régime pétainiste et la cohabitation franco-japonaise.[200]

En revanche, il n'y a pas de témoignage concernant le prosélytisme d'enseignants de gauche, comme Georges Boudarel, Gérard Tongas ou Pierre Ansart. Sur ce dernier, une anecdote mentionne la façon dont il gère la tension qui règne en classe en mai 1954 :

> Juste après la victoire de Điện Biên Phủ, en classe ce jour-là, un élève demande au professeur Ansart une minute de silence en hommage aux soldats morts à la France, M. Ansart répond : « Ne parlons pas de politique en classe, asseyez-vous, s'il vous plait ! ». Quelques jours après, lors du cours de morale, il cite Anatole France « *On croit mourir pour la patrie ; on meurt pour des industriels.* »[201]

Une partie des élèves des écoles françaises sont pourtant politisés de façon plus ou moins radicale et on trouve parmi eux des sympathisants nationalistes, voire des partisans du Việt Minh :

> Il faut comprendre que certains élèves des grandes classes du lycée Albert-Sarraut ne sont pas des communistes infiltrés mais ils sont à la fois francophiles, patriotes ou communistes.[202]

Ces sympathisants apparaissent au grand jour à l'automne 1949, à l'occasion du mouvement de contestation contre le gouvernement de Bảo Đại. Débutée au lycée vietnamien Pétrus-Ky, le mouvement atteint les lycées français de Saïgon, à la grande inquiétude des autorités scolaires. Un ancien élève de Chasseloup-Laubat raconte comment une « grève de la faim » de solidarité est rapidement étouffée :

> Au Lycée, un jour d'octobre-novembre 1949, un mot d'ordre – provenant je ne sais d'où – circulait de bouche à oreille parmi les lycéens vietnamiens : « *Demain matin, tous les Vietnamiens internes au Lycée doivent rester au lit* ». Ce matin-là, lorsque les cloches sonnèrent le lever comme chaque matin, nous sommes tous restés au lit. Alors, je me rappelle encore très bien, les personnalités du Lycée sont accourues au dortoir. M. Mitard, proviseur, M. Olier, censeur, M. Serra, surveillant général, sont venus pour nous supplier de descendre du lit et d'aller prendre le petit-déjeuner. Aussitôt, un mot d'ordre bien précis circulait de lit en lit : « *Ne descendez pas et restez au lit* ». II me semble que nous sommes

[199] NGUYỄN LÊ HIẾU, LAS-JJR, 1957. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[200] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[201] NGUYỄN HỮU KHÁNH, « Người thầy - đồng đội [Maître et compagnon] », *Tuổi Trẻ*, 16 juillet 2005.

[202] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> restés au lit jusqu'à midi et dans l'après-midi, les correspondants de chacun de nous sont venus pour nous faire sortir du Lycée. Trois ou quatre jours après, nous apprenions que nous serions traduits devant le conseil de discipline et tous exclus du Lycée. C'est à la suite de ces événements que les mouvements d'exil (partir pour la France) ou la volonté d'aller au maquis (đi bưng) commencèrent à prendre de l'ampleur.[203]

Le père de ce témoin, bien que nationaliste lui-même, ne prend pas de risques : l'élève est aussitôt envoyé en France poursuivre ces études loin des tentations politiques[204].

Un autre témoin raconte comment il a été pris à distribuer des photos de leaders communistes à Chasseloup-Laubat. Là encore, le père intervient et parvient à faire annuler l'expulsion :

> Ils faisaient circuler des photos de Ho Chi Minh, à côté de Lénine, Karl Marx, il y avait des photos de Mao Zedong, Staline. Oui, ça circulait dans l'école française. J'étais aussi un des garçons qui distribuaient ces photos. Je ne savais pas ce que c'était, mais ensuite nous avons été pris, bien sûr, et mon père a été convoqué et j'ai été expulsé pour le principe. Alors mon père m'a ramené à la maison et m'a donné une grande fessée : « *Pourquoi tu fais des choses comme ça, ne fais pas de choses comme ça* ». « *Je ne sais pas, les gars m'ont donné ces choses, et puis alors ils ont tout simplement disparu, c'est comme ça* ». Donc, il a réussi en quelque sorte à expliquer ce qui était arrivé et on m'a fait retourner à l'école, sans doute il était clair que je ne savais pas ce que je faisais. Je n'avais pas contact avec des organisations, des groupes ou quoique ce soit, et c'est ainsi que ça a été accepté et on m'a fait retourner à l'école.[205]

On voit dans ces témoignages que les élèves de Chasseloup-Laubat sont bien au courant de ce qui se passe dans leur entourage. Les lycéens, qu'ils soient ou non dans des écoles françaises, se communiquent les informations et les appels à manifester. Les relations sont parfois directes entre lycéens : certains ont connu directement Trần Văn Ơn, le lycéen de Pétrus-Ky tué lors de la manifestation du 9 janvier 1950[206]. Un ancien élève de Terminale de Chasseloup-Laubat, qui était à Pétrus-Ky jusqu'en Seconde témoigne des conditions dans lesquelles il a rencontré Trần Văn Ơn :

> J'avais fait la connaissance d'un lycéen appelé Trần Văn Ơn, qui est vite devenu mon ami le plus proche. Nous faisions ensemble des sous-colles de mathématiques, en vue de la première partie du bac. A maintes reprises après notre travail, nous discutions de notre possible avenir en ces temps de guerre. Devant cette grande incertitude, nous nous amusions à comparer nos lignes de la main. Même si nous ne croyions pas formellement en la chiromancie, nous nous disions en rigolant que nous n'aurions pas le même destin. Le 7 janvier 1950, après une séance de révision avec Trần comme à l'habitude, celui-ci me parla d'une grande manifestation étudiante prévue deux jours plus tard, le 9 janvier. Il m'a

[203] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *op. cit.*

[204] NGUYỄN CÔNG HÀN, LCL, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[205] NGUYỄN XUÂN PHONG, Interview conducted by Richard Burks Verrone, Ph.D. September 25, 2002. The Vietnam Archive Oral History Project, *op. cit.*

[206] Vicissitudes de la mémoire : le témoin précédent décrit les manifestations d'octobre-novembre 1949 comme étant une réaction à la mort du lycéen Trần Văn Ơn alors que celui-ci décède en janvier 1950, quand le témoin est en chemin vers la France ! Une erreur similaire est commise par le général Lâm Quang Thi dans ses mémoires (LÂM QUANG THI, *The twenty-five year century*, *op. cit.*, p. 23.). Mais cela montre aussi l'impact de la mort de Trần Văn Ơn sur ces personnes et l'aspect quasi-légendaire de cet évènement.

> demandé d'y participer avec lui. J'acceptai sans deviner la tragédie qui allait se dérouler. Le 9 janvier 1950, ce fut le grand jour de la grande manifestation estudiantine. Ceux de ma génération ne peuvent oublier ce jour noir. La foule était nombreuse et portait des banderoles hostiles au gouvernement avec des slogans politiques tels que « *Indépendance au Vietnam* », « *Démission du gouvernement fantoche* », etc. En fin de matinée, les forces de police ont chargé en tirant sur la foule. Trân a été mortellement touché et a été une malheureuse victime parmi tant d'autres.[207]

Au Lycée Marie-Curie, une dizaine d'élèves sont particulièrement actifs. Trois sœurs, Nguyễn Thị Bình Thanh, Nguyễn Thị Bình Trang et Nguyễn Thị Bình Minh, filles d'un riche ingénieur de Saïgon, sont très impliquées dans le soutien à la résistance. Bình Trang s'était déjà fait remarquer quand elle était à Chasseloup-Laubat (avant l'ouverture de Marie-Curie) : excellente élève comme ses sœurs, elle avait eu une mauvaise note de comportement à la suite de l'affichage d'une photographie de Hồ Chí Minh au tableau d'honneur du lycée…[208] Une fois à Marie-Curie, les sœurs et plusieurs de leurs camarades participent aux manifestations de janvier. Le jour suivant la mort de Trần Văn Ơn, Bình Thanh est exclue de Marie-Curie. Le 12 janvier, lors des funérailles du lycéen, les « résistantes » de Marie-Curie s'habillent toutes d'un *áo dài* blanc[209] et défilent derrière une banderole « Marie-Curie »[210]. Capturées par la police à la fin de la manifestation, elles sont emmenées au siège de la Sûreté, rue Catinat, où on les fait passer devant la salle de tortures afin de les impressionner avant de prendre leurs empreintes digitales. Un policier les sermonne : « *Vous, enfants de riches, françaises*[211]*, vous êtes censées faire des études et au lieu de ça vous faites la révolution !* ». Elles passent l'après-midi sous le soleil dans la cour de la prison avant d'être relâchées[212]. La troisième sœur témoigne :

> Nous avions des professeurs français de gauche, qui nous parlaient de la résistance française contre les Nazis. L'ambiance patriotique à Saïgon au début des années 1950 faisait que se déroulaient des manifestations politiques au Lycée Marie-Curie même. Par exemple […], nous, jeunes filles, habillées de blanc pour exprimer notre solidarité, sommes descendues dans la rue, pour participer aux manifestations avec des lycéens d'autres écoles françaises et vietnamiennes. En réaction, la direction du lycée Marie Curie convoqua puis

[207] LÊ THÁI, « Souvenirs d'un lycéen à Chasseloup-Laubat en 1950 », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 20‑21.

[208] COLLECTIF D'AUTEURS, *Mười ngả đường đời [Dix trajectoires de vie d'un groupe d'anciennes élèves du lycée Marie Curie de Saigon]*, Phụ Nữ (Ed. des Femmes)., Ho Chi Minh-ville, 1998, p. 120‑121.

[209] Le blanc est ordinairement une couleur de deuil au Vietnam, mais il s'agit ici d'endosser un uniforme distinctif et « national », les lycéennes des écoles françaises s'habillant généralement à l'occidentale, comme on peut le voir sur les photographies d'époque. NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[210] Une photographie montrant les lycéennes derrière cette bannière est en couverture de l'ouvrage *Mười ngả đường đời [Dix trajectoires de vie d'un groupe d'anciennes élèves du lycée Marie Curie de Saigon]* cité ci-dessus.

[211] Le policier les appelle « françaises » en sachant bien qu'elles sont vietnamiennes, ce qui peut être une façon de les déstabiliser.

[212] COLLECTIF D'AUTEURS, *Mười ngả đường đời [Dix trajectoires de vie d'un groupe d'anciennes élèves du lycée Marie Curie de Saigon]*, *op. cit.*, p. 9.

> renvoya certaines élèves. C'est pour cela que certaines filles sont parties au maquis à cette occasion.[213]

Outre les manifestations et la fabrication et diffusions de tracts et d'affiches, l'activisme prend aussi des formes culturelles. A l'occasion du Têt, en février 1950, les « filles de l'ingénieur Đức » organisent chez elles une fête où sont conviés les élèves sympathisants de Marie-Curie et de Chasseloup-Laubat, avec au programme des chants et des pièces de théâtre patriotiques.[214] De façon plus provocatrice, ces chants et ces pièces sont joués en public lors des cours de vietnamien à Marie-Curie, ce qui vaut aux élèves responsables un passage immédiat en conseil de discipline[215]. Georges Boudarel, alors professeur au Lycée Marie-Curie et militant pro-Việt-Minh chargé de la propagande, raconte dans son autobiographie :

> Pour arrêter la contagion, la directrice du Lycée Marie-Curie [...] décida de frapper fort en faisant un exemple. Malgré l'avis de plusieurs enseignants, elle mit à la porte les deux meilleures élèves qui se trouvaient aussi être les plus engagées politiquement, Binh Thanh et Binh Thuy [Bình Trang], enfants d'une famille très bourgeoise connue pour ses sympathies viêt-minh. « *Je n'entends pas que ce lycée devienne à son tour un champ de foire politique comme le lycée Pétrus Ky. Nous sommes un établissement français où les gens du pays ne sont admis que par faveur. A eux de respecter nos règles. Je ne reviendrai pas sur cette décision. Qu'on se le dise* ».[216]

Bình Thanh et Bình Trang quittent la maison parentale en mai 1950 et passent dix jours dans la clandestinité à Saïgon en attendant l'agent Việt Minh qui les emmène dans le maquis[217]. Georges Boudarel, qui rejoint la résistance quelques mois plus tard, y retrouve les deux sœurs, à sa grande surprise[218].

Ces manifestations ne sont bien sûr pas totalement spontanées. Interrogée sur ce point, un témoin hésite un peu avant de livrer que les mots d'ordre venaient de plus haut :

> L'atmosphère, je vous dis, l'atmosphère générale, ce n'est pas une atmosphère de calme comme maintenant, l'atmosphère générale, ce qu'on a appris en classe, et puis les journaux, tout ça... Naturellement, peut-être, il y a donc des organisations scolaires plus ou moins en contact.[219]

Il n'est pas étonnant qu'à Chasseloup-Laubat comme à Marie-Curie l'exclusion des fautifs et fautives soit immédiate, tant est grande la crainte de voir les lycées français devenir un « *champ de foire politique* », selon les mots de la directrice de Marie-Curie, à l'instar des lycées vietnamiens. On note aussi que ces rétorsions, pour sévères qu'elles soient, ne frappent

---

[213] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[214] COLLECTIF D'AUTEURS, *Mười ngả đường đời [Dix trajectoires de vie d'un groupe d'anciennes élèves du lycée Marie Curie de Saigon]*, *op. cit.*

[215] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[216] Georges BOUDAREL, *Autobiographie*, *op. cit.*, p. 100.

[217] COLLECTIF D'AUTEURS, *Mười ngả đường đời [Dix trajectoires de vie d'un groupe d'anciennes élèves du lycée Marie Curie de Saigon]*, *op. cit.*, p. 9.

[218] Georges BOUDAREL, *Autobiographie*, *op. cit.*, p. 133.

[219] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

pas de façon indiscriminée : bien que ses deux sœurs aient été exclues et soient parties rejoindre la résistance, la troisième sœur continue sans problème sa scolarité à Marie-Curie et passe le Baccalauréat avec succès en 1953.

A Albert-Sarraut, les mouvements favorables à la résistance, jusque-là discrets[220], sortent de l'ombre à l'occasion du « mouvement Trần Văn Ơn », qui atteint Albert-Sarraut avec une certaine ampleur, comme le montrent ces deux témoignages concordants d'anciens de ce lycée :

> La mort de Trần Văn Ơn et la manifestation des jeunes saïgonnais à Saïgon en 1950 s'est répercutée à Hanoï, au sein même d'un lycée français, le lieu le plus protégé des influences politiques favorables au communisme. […] Les lycéens du lycée Albert-Sarraut ont organisé une manifestation du même genre qu'à Saïgon. Les manifestants appelaient la désertion les soldats du CEFEO. On pourrait dire qu'au sein d'un lycée français, il y avait des partisans du communisme et que les répercussions politiques dans l'environnement scolaire étaient présentes à cette époque-là. La direction du lycée n'en savait rien, par exemple, le proviseur ou le censeur général M. Herveux n'étaient pas au courant. […] Ma grande sœur, scolarisée au lycée Albert-Sarraut comme moi, m'a passé des samizdats patriotiques appelant à la révolte qui ne sont même pas imprimés en ronéo mais à la pierre.[221]

> Les élèves du lycée Albert-Sarraut ont aussi participé à la grève des élèves vietnamiens. L'organisation des « Élèves de la résistance » du lycée Albert-Sarraut a été fondée dans ce contexte. Les autorités françaises ont emprisonné quelque temps à la Prison Centrale certains élèves, par exemple Phạm Thị Bạch Thược, Ngọc Lan et encore d'autres filles. Des élèves ont aussi fait une pièce de théâtre « Diên Hồng »[222] et hissé le drapeau du Việt Minh. Les membres de l'organisation continuaient à mener des activités clandestines, ceux qui étaient relâchés revenaient à l'école continuer leurs études. De temps en temps, nous trouvions des tracts, cachés sous la table, faisant appel contre l'armée française et favorables au patriotisme. Mais l'ambiance scolaire s'appesantissait car nous ne savions pas qui serait le suivant à être arrêté. Ces « élèves de la résistance » étaient sensibilisés par leurs proches dans la famille. Moi-même ainsi que mes frères et sœurs avons imprimé des tracts.[223]

Pour Léon Pouvatchy, professeur de mathématiques à Albert-Sarraut, l'infiltration par le Việt Minh est très probable et répond en quelque sorte à un besoin de formation de ses cadres :

> J'ai eu quelques élèves admis directement en 1ère ou en terminale venant du système éducatif vietnamiens. Ils sont très doués, brillants. Ils sont peut-être choisis par le parti communiste pour suivre des cours au Lycée Albert-Sarraut pour acquérir des connaissances

[220] TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

[221] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[222] Il s'agit d'une référence à un épisode « patriotique » de l'histoire du Vietnam. Au 13e siècle, l'empereur vietnamien Trần Nhân Tông convoque une assemblée d'anciens, dite la « conférence de Diên Hồng », qui prend la décision de continuer la lutte contre l'empereur mongol Kubilai Khan, aboutissant à la bataille navale de Bạch Đằng qui voit les Vietnamiens repousser définitivement les Sino-Mongols. Une pièce de théâtre sur ce thème éminemment patriotique avait été promue auprès de la jeunesse sous le gouvernement Trần Trọng Kim entre mars et août 1945. Eric T. JENNINGS, *Imperial Heights, op. cit.*, p. 216.

[223] TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

> et parfaire leur français. C'était la politique du parti. Après leur baccalauréat français, on ne savait pas où ils allaient.[224]

Les activités militantes sont donc très similaires au Nord et au Sud : manifestations contre le gouvernement et l'armée française, publication de tracts artisanaux, activités artistiques engagées. Ces activités sont punies sévèrement par les autorités par des exclusions et des séjours en prison.

Il est intéressant de s'arrêter sur le cas de Phạm Thị Bạch Thược[225], une des jeunes filles citées par le témoin précédent. Elle est l'une des cinq filles de Phạm Hữu Ninh, ancien haut fonctionnaire du Gouvernement Général et fondateur du lycée privé Thăng Long, où enseigna notamment Võ Nguyên Giáp. Pendant la Guerre d'Indochine, cette famille très nationaliste participe activement à la résistance à Hanoï. Bạch Thược, lycéenne à Albert-Sarraut, est particulièrement active dans ce mouvement en rédigeant et distribuant des tracts, en organisant des manifestations… et en informant le Việt Minh des inclinations politiques des professeurs, comme en témoigne Pierre Ansart :

> J'avais un élève, une fille, de la promo 50-51, c'était la plus charmante et celle qui me posait le plus de questions sur la résistance, souvent dans les couloirs. Elle voulait connaitre mes opinions. Je savais tout de suite après qu'elle faisait partie du Việt Minh. Et cette attitude politique venait certainement directement de son éducation familiale. J'ai su après qu'elle faisait des rapports sur les professeurs français du lycée et il y en avait un, favorable politiquement, sur moi.[226]

C'est ce rapport trop favorable qui vaut à Pierre Ansart quelques ennuis avec la police en 1951[227]. Phạm Thị Bạch Thược est emprisonnée par les Français pendant 6 mois et échappe à la torture par l'entremise de son beau-frère. A sa sortie de prison, elle reprend les cours puis entame des études de pharmacie à l'université.[228]

D'autres familles sont très politisées, comme celle du linguiste communiste Bùi Đức Tịnh, dont la fille, bien avant d'intégrer Marie-Curie, est familiarisée depuis l'enfance à la cause de la résistance :

> J'assistais, dès 5-6 ans, à des activités artistiques et théâtrales pour la résistance et la révolution organisées par le Syndicat de l'enseignement privé, l'un des noyaux de communistes et de résistants, dont mon père est membre. L'une des pièces de théâtre qui m'a marqué est « Troupeau de lapins et de tigres », elle m'a persuadé de la force de la solidarité nécessaire pour gagner notre cause. Le fait d'entendre parler ou de connaître certains enseignants ayant disparu ou ayant été emprisonnés ou torturés, cela a créé chez

[224] Léon POUVATCHY, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[225] Phạm Thị Bạch Thược vit toujours à Hanoi. Fin 2010, nous avons brièvement discuté par téléphone afin de fixer un rendez-vous, mais nos emplois du temps respectifs n'ont pas permis la tenue de l'entretien.

[226] Pierre ANSART, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[227] Voir Chapitre 2

[228] KHÁNH LINH, « Những giai nhân cuối cùng của Hà thành xưa [Les dernières jolies femmes du Hanoi d'antan] », *CSTC (Police internationale)*, n° 38, 2011.

> moi une forte sympathie et l'envie de les suivre pour faire de la résistance quand j'aurais 18 ans.[229]

On comprend mieux, dans ce contexte, la teneur très politique du célèbre discours de remise des prix du Général de Lattre de Tassigny aux élèves de Chasseloup-Laubat, le 11 juillet 1951 :

> Soyez des hommes, c'est-à-dire : si vous êtes communistes, rejoignez le Viêtminh ; il y a là-bas des individus qui se battent bien pour une cause mauvaise. Mais si vous êtes des patriotes, combattez pour votre patrie, car cette guerre est la vôtre.[230]

Ce discours, écrit par Jean-Pierre Dannaud, futur responsable de la Mission culturelle, est aussi un rappel à l'ordre : pendant la Guerre d'Indochine, les autorités françaises attendent des lycéens qu'ils soient de fidèles soutiens de la cause française.

Les familles qui participent activement à la résistance restent cependant *a priori* minoritaires, même s'il est difficile de quantifier leur nombre. Tous les élèves ne se joignent pas aux manifestations anti-françaises ou anti-Bảo Đại, loin s'en faut. Des familles n'évoquent pas la politique à la maison[231]. Un ancien élève – petit-fils du journaliste et traducteur Nguyễn Văn Vĩnh – nous a indiqué clairement ne pas avoir participé au « mouvement Trần Văn Ơn »[232]. Dans les petites classes, le sujet est tabou, comme le dit le témoin suivant, qui avait 9 ans en 1950 :

> L'affaire de l'écolier Trần Văn Ơn a fait grand bruit à l'extérieur mais n'a jamais été évoquée en classe ou avec mes camarades[233].

Les élèves politisés échappent parfois à leurs parents, et ces derniers sont parfois désarmés devant l'activisme politique de leurs enfants. La famille de trois sœurs Bình Thanh, Bình Trang et Bình Minh semble avoir été favorable à leurs activités – certaines ayant lieu dans la maison familiale –, tout en en craignant les répercussions. Cette famille doit se résoudre à ce que deux des filles prennent le maquis, la troisième continuant ses études dans le système français. D'autres familles sont amenées à prendre des mesures radicales. La solution de dernier recours, l'envoi en France de l'élève fautif, est, comme le disent deux témoins, « paradoxale » :

> Notre père nous a découverts et nous l'a sérieusement interdit. Nos parents avaient très peur que leurs enfants participent aux mouvements politiques. Certaines familles riches, par crainte de représailles ou autre, ont envoyé leurs enfants en France. Voilà le paradoxe, on est arrêté par les Français au Viet Nam et pour éviter d'autres ennuis on est parti pour la France. [234]

---

[229] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[230] Jean de LATTRE DE TASSIGNY, *Appel à la jeunesse vietnamienne. Discours prononcé le 11 juillet 1951 par le Général Jean de Lattre de Tassigny*, *op. cit.*

[231] NGUYỄN NGỌC BÍCH, LAS-LCL, 1956. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[232] NGUYỄN LÂN ĐÍNH, LAS, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, décembre 2010.

[233] BÙI XUÂN QUANG, JJR, 1958. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[234] TRỊNH THỊ MINH NGUYỆT, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

> Oui, mais là, il y a encore un paradoxe pour les gens comme nous. On ne « suivait » pas les Français politiquement, mais quand on est en conflit avec les autorités françaises au Viet Nam, avec l'école française au Viet Nam, on fait quoi ? Ben, on va en France ![235]

Les élèves de familles qui ont décidé de rester au Nord par fierté, par patriotisme ou par adhésion à l'idéal communiste sont entraînés dans l'enthousiasme populaire qui entoure le retour de Hồ Chí Minh à Hanoï, le 10 octobre 1954 :

> Je me rappelle comment j'étais impatient d'attendre les troupes de la résistance qui avançaient dans la ville de Hanoï dès l'après-midi du 9 octobre 54, en même temps que les troupes françaises reculaient. Je guette derrière la porte et j'attends l'arrivée de l'armée vietnamienne pour faire flotter le drapeau du Vietnam, car si on le faisait trop tôt les soldats français pourraient tirer dessus.[236]

L'ancienne prisonnière Phạm Thị Bạch Thược, devenue étudiante en pharmacie, participe bien sûr à cette journée historique. Cette jeune femme d'une très grande beauté est photographiée ce jour-là par le photographe Nguyễn Duy Kiên : vêtue d'un strict *áo dài* blanc, elle pose le regard fier, tourné vers l'avenir, tenant fermement une bannière devant elle, sur fond de drapeau vietnamien flottant au vent, en parfaite icône révolutionnaire.[237]

Après 1954, la situation des Français au Sud-Vietnam change radicalement et avec elle la position des élèves vietnamiens et eurasiens des écoles françaises, qui se retrouvent dans une position encore plus inconfortable, le gouvernement de Ngô Đình Diệm pratiquant un nationalisme anti-français outrancier. Les élèves sont sur la défensive. A Chasseloup-Laubat, la rentrée scolaire 1954, déjà retardée du fait de l'accueil des réfugiés du Nord, est pour le moins agitée :

> Certains élèves venus d'autres lycées déclenchaient de sanglantes et violentes bagarres (avec chaînes de vélomoteurs et couteaux) à chaque sortie de classe [...], avec interventions musclées de la police.[238]

Les tensions persistent entre élèves des lycées vietnamiens et leurs camarades des lycées français. Ces derniers doivent faire des efforts importants pour montrer que leur présence dans un lycée français n'est pas un acte antipatriotique :

> Nous avons fondé un comité entre plusieurs lycées français au Vietnam pour faire une note expliquant aux élèves des écoles vietnamiennes que nous n'étions pas des « viêt gian » [traîtres]. Être scolarisé au lycée français comme nous était tout au départ le souhait de nos parents. Nous apprenons la langue et la culture française mais nous ne sommes pas favorables aux politiques de la France.[239]

---

[235] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[236] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

[237] KHÁNH LINH, « Những giai nhân cuối cùng của Hà thành xưa [Les dernières jolies femmes du Hanoi d'antan] », *op. cit.*

[238] Michel TRẦN VAN QUYÊN, « Souvenirs, souvenirs 1954-1958... », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 55‑56.

[239] PHẠM NGỌC TUẤN, JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

Ces accusations se prolongent au cours des années 1960, quand fait rage le débat sur la vietnamisation de l'enseignement. Là encore, les élèves des lycées français doivent se justifier et défendre de leur patriotisme :

> Cette période de transition entre le français et le vietnamien dans des écoles était marquée par une certaine tension politique. Les étudiants des lycées vietnamiens me reprochaient d'être trop francophile de par ma formation dans les établissements français quasiment de la maternelle à l'université. Je me sentais boycotté, mais je me rendais utile en formant un groupe d'étudiant(e)s des écoles françaises qui prenait les notes de cours donnés en français afin de les traduire et les remettre à ceux qui avaient moins de familiarité avec la langue de Molière.[240]

La question politique liée au nationalisme ambiant est doublée d'une question sociale, la dénonciation de l'école française étant aussi celle de « l'école des riches », comme nous l'avons vu dans le Chapitre 4. « *On nous reprochait d'être des privilégiés, et d'être coupés de nos racines* », résume un témoin[241]. Cette « jalousie de classe » persiste au-delà du lycée :

> Les élèves Vietnamiens des lycées français se formaient un groupe privilégié, parfois jalousés par les élèves des écoles vietnamiennes. Après, dans la vie professionnelle, ils étaient aussi « discriminés » par leurs collègues qui tenaient une distance empêchant une entente entre eux. Peut-être, il s'agissait d'un complexe d'infériorité chez les collègues, car les diplômés des lycées français sont souvent enfants de familles riches ou ayant du pouvoir.[242]

Là encore, cette rivalité de classe peut se traduire en confrontation physique. En 1964, les élèves du Collège Français de Nha Trang sont en conflit violent avec ceux de l'école vietnamienne voisine :

> Étant donné que les élèves du Collège Français faisaient partie d'une bourgeoisie nantie, ça attirait des ennuis avec ceux du Lycée voisin - Võ Tánh.[243]

Les lycéens de Võ Tánh s'en prennent à ceux du Collège Français, qu'ils vont attendre à la sortie des classes : racket, intimidation, harcèlement des filles. Dans un cas au moins, la bagarre dégénère et un lycéen du Collège est poignardé devant les portes de l'établissement. Une autre « duel » prévu, pour lequel les garçons du Collège ont préparé des pied-de-biche et des tournevis, est heureusement annulé au dernier moment[244].

Mais ces rivalités entre lycéens des écoles vietnamiennes et françaises peuvent aussi prendre la forme plus policée d'une polémique par voie de presse, rapportée par l'historienne

---

[240] PHẠM NGỌC TUẤN, « Une rencontre inopinée dans un bistrot de Bordeaux avec M. Bachet, ancien professeur d'éducation physique », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des anciens élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 74‑75.

[241] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[242] NGUYỄN ĐÓC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[243] TIÊN SA, *Les malheurs de Sophie (alias Tien Sa)*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/html/les%20malheurs%20de%20Sophie.html.

[244] MINH CHÂU, *Nha Trang et moi*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/Nha%20Trang%20va%20toi%20-%20MChau%201.html.

Olga Dror[245]. En 1970, le poète et journaliste Nguyễn Vỹ s'en prend dans le magazine pour la jeunesse *Thằng Bờm*, aux « hippies » vietnamiens, dont il dénonce le parasitisme social et l'irrespect des valeurs traditionnelles. Une lettre signée d'un « Groupe de hippies du Collège français de Nha Trang, qui s'opposent de façon pérenne aux hippies bons à rien » lui répond de façon incisive :

> Ils se battent pour la paix au Vietnam et sont fermement contre la guerre. C'est pourquoi hippies ont une devise : Faites l'amour, pas la guerre. Nous devons aussi trouver du plaisir dans nos vies! Pourquoi considérez-vous cela comme répugnant ? Tout partager, être libre indépendamment des mœurs morales, en quoi cela est-il si répugnant ? La société change tous les jours. Aujourd'hui, ce n'est plus le passé. Vous pensez qu'un gars aux cheveux longs et habillé de façon ridicule a complètement abandonné les traditions ?

Les élèves de Nha Trang font une distinction entre les hippies de bonne famille et les autres :

> Ceux qui deviennent des voyous sont probablement des enfants de classes inférieures, qui essayent d'être cool et de s'intégrer en imitant le style de vie hippie, ce ne sont pas des enfants de bonne famille, aucun doute là-dessus !

Des élèves d'une école vietnamienne de Ban Mê Thuột leur répondent quelques jours plus tard sans ménager leurs propos :

> Vous n'avez pas élevés au pain et au lait de vache, mais au riz, à la sauce de poisson, et avec l'amour de vos parents vietnamiens. Ne soyez pas infectés par les coutumes étrangères, ne copiez pas le mode de vie buissonnier américain et occidental en portant des vêtements ridicules, en vous comportant avec mauvaise foi, et en nuisant à la nation vietnamienne ! [...] Votre éducation est du genre pour colonialistes et, en outre, elle est complètement stupide. [...] Pourquoi adhérez-vous encore à quelque chose qui, après quatre-vingts ans de domination, notre peuple n'a plus accepté ? [...] Nous espérons que vous êtes en minorité.

Les lycéennes de Marie-Curie, choquées par le mot « *stupide* » employé ci-dessus, répondent à leur tour dans les colonnes du magazine, en défendant à la fois le bien fondé de leur éducation, les contributions chinoises et françaises à la culture vietnamienne et leur propre nationalisme, arguant qu'elles ont aussi boycotté des classes,

> en nous asseyant sous le soleil brûlant pendant des heures dans la cour pour protester à chaque fois contre les erreurs de nos professeurs français quand ils maltraitaient l'honneur de la nation vietnamienne, qui est le même que notre propre honneur.

Mais, s'ils sont défendus par les élèves de Marie-Curie, les lycéens de Nha Trang sont attaqués dans *Thằng Bờm* par ceux du Lycée Yersin, qui dénoncent à la fois leur adoption du « *mode de vie américain dépravé* » et leur position de « *gosses de riches d'une école française qui appellent à « faire l'amour » et à « aimer la liberté » tout en méprisant les pauvres* ». La polémique dure plusieurs mois. Nguyễn Vỹ, qui se rend compte que son article initial est en train de diviser son lectorat entre riches et pauvres, pro-occidentaux et anti-

[245] Ce paragraphe est basé sur le travail d'Olga Dror (Texas A&M University). Les citations sont traduites de l'anglais. Olga DROR, « Raising Vietnamese », *op. cit.*

occidentaux, y met un terme en écrivant que « *certainement, nous ne sommes pas contre les écoles françaises et les écoles américains sur un plan strictement éducatif* ».

La question sociale poursuit certains élèves dans l'exil. Un ancien de l'Institut Taberd, qui a passé le Baccalauréat vietnamien au lieu du Baccalauréat français, se retrouve à son arrivée au Canada en 1973 en concurrence défavorable avec les anciens des lycées français, qui maîtrisent mieux que lui le français et même l'anglais :

> Puisque ma langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français, mes études ont été plus ou moins affectées tandis que d'autres élèves du programme français de Jean-Jacques Rousseau, Marie-Curie et Fraternité ont bien réussi dans leurs études.[246]

A ces tensions entre lycées s'ajoutent celles liées aux évènements politiques et militaires. En novembre 1963, la chute de Ngô Đình Diệm, dont le régime était de plus en plus détesté, est l'occasion de réjouissances populaires. Le 5 novembre, le nouveau pouvoir décrète des funérailles officielles pour un officier rebelle tombé quatre jours lors de l'assaut donné au Palais Gia Long ou les frères Ngô s'étaient retranchés. Pour les élèves de Jean-Jacques-Rousseau et de Marie-Curie, « *il faut y être* » :

> La cour du lycée ré-ouvert ce jour-là bruissait des « informations » liées au coup d'État, le premier d'une série déplorable. Des conciliabules avaient lieu près de la sortie réservée aux deux-roues, derrière le lycée [...]. Et chacun de raconter ce qu'il avait « vu ». Une consigne passait de bouche à oreille : « *Il faut assister à l'enterrement du capitaine X, car les lycéens de JJR doivent prouver qu'ils sont aussi conscients de la situation du pays* ». Chose déjà entendue à la fin des années 40, au même endroit, mais nous ne le savions pas.[247]

On remarquera que les lycéens de 1963 n'ont aucune connaissance des évènements de 1949-1950. En 1949, leurs aînés suivaient – sans forcément le savoir – les ordres transmis par le Việt Minh via ses sympathisants. En 1963, les élèves réagissent à un appel diffusé à la radio par les généraux putschistes. Le besoin de prouver leur conscience nationale joue un rôle dans leur mobilisation, ainsi que des considérations plus personnelles. Apprenant que leurs camarades de Marie-Curie – décidément plus politiquement actives que les garçons – vont assister aux funérailles (« *bon sang, si en plus les* mômes[248] *allaient s'y mettre !* »), les garçons de Jean-Jacques-Rousseau se précipitent sur leurs deux-roues (certains font un détour pour chercher leur petite amie à Marie-Curie) et rejoignent dans la rue les milliers de lycéens, d'étudiants et de badauds. Les funérailles se transforment en une riante et bruyante fête populaire, « *antithèse parfaite du recueillement de mise pour ce genre d'instant* ». Le témoin note que son intérêt était moins politique que sentimental :

> J'ai conservé à Paris une photo de cette journée […]. Croyez-vous que l'image montre l'enterrement ? Que nenni. Je l'avais prise car je voulais surtout avoir un souvenir visuel d'une personne dont je rêvais à l'époque et dont l'oncle était dans la nouvelle junte militaire. Cette (toujours) délicieuse personne faisait partie de ces lycéens quelque peu

[246] NGUYỄN HỒNG PHÚC, « Mémoires du lycée Taberd Saigon ».

[247] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Temps incertains sous les flamboyants », *Good Morning*, n° 45, 21 Novembre 2004.

[248] Les filles, en argot scolaire de l'époque.

> écervelés (dont moi-même) croyant « vivre » l'Histoire. Pauvres bêtas que nous étions tous, car le pire était encore à venir. [...] Cet enterrement en forme de carnaval sur fond de tintamarre a été mon premier contact avec la « politique », au sens le plus frustre du terme. J'en suis sorti me posant des questions sur la bêtise, l'inconscience … et le bruit.[249]

Nous n'avons pas trace, dans les témoignages, de manifestations politiques au sein des lycées français favorables au FNL comme il y en avait eu en 1949-1950 en faveur du Việt Minh. Cela ne signifie pas que le FNL n'a pas de sympathisants dans les établissements français : en 1964 (ou 1965), un professeur du lycée Jean-Jacques-Rousseau et de Marie-Curie, Tôn Thất Dương Ky, « *est arrêté par le gouvernement en plein cours* »[250]. Cet enseignant, activiste de longue date, emprisonné sous Ngô Đình Diệm et libéré lors de la chute du régime en 1963, fait partie d'un groupe d'intellectuels militant pour la paix[251]. En mars 1965, il est expulsé au Nord avec deux autres intellectuels via le pont Hiền Lương séparant le Nord du Sud, lors d'une « cérémonie » destinée à frapper les esprits[252]. Cela montre au passage qu'un enseignant connu pour ses sympathies « subversives » pouvait enseigner dans les lycées français. Un autre témoin mentionne la disparition d'un excentrique professeur d'anglais et son possible enlèvement par le FNL[253].

La tentation du passage vers la résistance existe aussi chez les élèves. En 1964, alors que se succèdent coups d'état et tentatives de coups d'état après l'exécution de Ngô Đình Diệm, un ancien de Jean-Jacques-Rousseau est tenté de rejoindre le FNL :

> L'année de Terminale fut la plus terrible de toutes. Chaque mois une bande de guignols chamarrés tentaient un coup d'état pour je ne sais quelles raisons. Mes camarades supputaient les chances de tels ou tels généraux ou colonels auprès de la CIA. De temps en temps, l'un de nous disparaissait pour aller faire des études à l'étranger. […] J'avais envie de rejoindre le Front[254] pour éviter un avenir tout tracé : chair à canon pour le compte des Américains et contre mon propre peuple.[255]

Cette même année, le gouvernement du général Nguyễn Khánh permet aux bacheliers de partir en France après plusieurs années de restrictions sur les visas. Le témoin précédent, après avoir écouté un professeur français lui parler de l'école des Mines, reprend sérieusement ses études, obtient une bourse pour la France vers laquelle il s'envole aussitôt. Il n'est pas le seul : à Jean-Jacques-Rousseau, l'exode est massif cette année-là.

---

[249] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Temps incertains sous les flamboyants », *op. cit.*

[250] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Dates marquantes de l'histoire de notre lycée », *op. cit.*

[251] CAO NGỌC PHƯƠNG, « La lutte pour la paix au Sud-Vietnam », *Esprit*, Février 1971, pp. 425‑437.

[252] THANH TÙNG, « Một thời tranh đấu qua những lá thư giữa hai miền [Le temps des luttes épistolaires entre Nord et Sud] », *Tiền Phong*, 30 avril 2010.

[253] Nous n'avons pas pu confirmer cet incident par des recoupements, ni savoir si cette disparition était volontaire ou non. TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *op. cit.*

[254] Front National de Libération du Sud-Vietnam.

[255] ĐẶNG ĐÌNH CUNG, « Un coco au lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, p. 13.

> La majorité des élèves du lycée reçus au baccalauréat peut, si elle veut, partir faire ses études à l'étranger, en général en France; c'est l'un des plus grands départs à l'étranger des bacheliers du lycée depuis 1954.[256]

A Marie-Curie, une élève de famille communiste a elle-aussi envie de partir rejoindre la résistance vers 1965-1966, mais son père lui « *conseille de passer le baccalauréat avant de faire quoi que ce soit* »[257]. Lors de son oral de philosophie du Baccalauréat (où elle obtient 17/20), l'examinateur lui demande si elle veut partir en France « *car tous les jeunes Vietnamiens aiment le faire* » mais elle répond par la négative. Finalement, elle obtient elle aussi une bourse en 1968. Son dossier est bloqué un temps du fait des opinions communistes de son père mais elle est finalement autorisée à partir pour Paris. Contrairement à d'autres exilés, elle revient en 1972[258].

L'écrivain Dô Khiêm, qui a fait sa scolarité dans le système français avant de partir en 1969, a lui-aussi eu une brève tentation en 1967, au plus fort des manifestations anti-françaises du mois de mars, alors qu'il est en 4e. Dô Khiêm a raconté ses interrogations d'alors dans un texte publié par *Courrier International* :

> De mon pupitre au lycée Jean-Jacques-Rousseau, je pouvais voir un coin de l'avenue Hong Thap Tu les grilles du palais de la présidence [...]. A cet endroit, une foule inhabituelle composée d'adolescents revêtus de l'uniforme bleu et blanc des lycées publics vietnamiens grossissait et formait un cortège désordonné qui se massait derrière des banderoles. J'eus le temps de lire le slogan de tête – « *A bas le colonialisme culturel français* ! » - avant que la clameur n'atteint notre salle de classe. C'était à Saïgon, en 1967. L'homme fort du moment, le général dandy Ky, venait de rompre les relations diplomatiques avec une France soupçonnée de « *neutralité* » dans le conflit entre Nord-Sud Vietnam. « *Ky, c'est qui ?* » avait demandé l'autre général, de Gaulle, et pour laver l'affront le Premier ministre sud-vietnamien avait incité la jeunesse des écoles publiques à demander la fermeture de cette institution coloniale qu'était le lycée Jean-Jacques-Rousseau. [...] L'évènement avait titillé mon nationalisme chatouilleux d'adolescent. Déjà je n'aimais pas les études en général, et encore moins les études à Jean-Jacques-Rousseau. Ce fut l'occasion de remettre en question la pertinence de mon enrôlement dans cet enseignement aux relents désuets de colonialisme, d'autant plus que nombre de mes cousins, scolarisés dans le système vietnamien, faisaient partie de manifestants. A la question que je posai à mon père : « *Pourquoi je ne peux pas faire mes études dans un lycée vietnamien, comme tout le monde ?* » Il avait répondu « *A l'inverse des lycées vietnamiens, le système français ne t'enseigne pas des connaissances mais à réfléchir par toi-même et à être critique* ». C'était Voltaire contre Confucius et nonobstant l'égo des deux généraux de brigade dans ce conflit scolaire, c'est mon père qui avait raison.[259]

Globalement, les élèves des lycées français du Sud, à partir du milieu des années 1960 semblent plus prudents politiquement que ceux de la décennie précédente. Nous avons vu dans le Chapitre 4 qu'ils ne manifestent pas avec leurs camarades des lycées vietnamiens, et

[256] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Dates marquantes de l'histoire de notre lycée », *op. cit.*

[257] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[258] *Ibid.*

[259] ĐỖ KHIÊM, « Je préfère la langue de la Commune à celle des Versaillais », *Courrier international*, no 802, 16 Mars 2006.

que ces derniers ne parviennent pas à les enrôler dans leurs rangs, comme par exemple lors des invasions de manifestants et autres sittings devant les lycées. On peut avancer différentes hypothèses. D'une part, en ce qui concerne les sympathies communistes, elles sont réprimées très sévèrement par Ngô Đình Diệm et ses successeurs : enlèvements, tortures, et condamnations sont fréquents (nous avons vu que le père d'une élève avait été enlevé puis incarcéré pendant trois ans). Comme nombre de familles d'élèves des lycées français ont fui le communisme en 1954-1955, il semble difficile pour des élèves proches du FNL de développer des réseaux de soutien à l'intérieur des établissements. Nous avons vu dans le cas de la lycéenne de Marie-Curie et de l'écrivain Dô Khiêm comment les parents réfrénaient de toute façon les tentations politiques de leurs enfants. Si des sympathies politiques existent certainement au sein des établissements français, tout comme ils existent dans les lycées et universités vietnamiennes, le simple fait que les lycées français représentent tant aux yeux des parents que des élèves une véritable planche de salut – éviter la mobilisation, partir à l'étranger – contribue à étouffer les velléités politiques :

> Dans le contexte de l'obligation de la mobilisation générale, la crainte régnait chez les jeunes gens[260].
>
> Pour éviter la mobilisation, il fallait être inscrit dans une université sinon, on allait à Quang Trung, le lieu de formation de sous-officiers et des soldats. Avoir un baccalauréat à l'époque représente le salut, une question de vie ou de mort.[261]

Pour George Nguyễn Cao Đức :

> Les évènements [du 1er novembre 1963] ont incité les élèves du lycée [Jean-Jacques-Rousseau] à se consacrer encore plus à leurs études, la réussite scolaire garantissant soit une place à l'académie militaire nationale si on est mobilisé avec le baccalauréat en poche, soit la possibilité d'un sursis pour des études supérieures, soit enfin la possibilité d'études à l'étranger, avec ou sans bourse.[262]

Si la politique et la guerre s'invitent dans les lycées français du Vietnam, leur quotidien ressemble très fortement à celui des établissements métropolitains. Les lycéens vietnamiens des lycées français au Vietnam, tel qu'ils se décrivent plusieurs décennies plus tard, apparaissent d'abord comme menant *intra muros* une vie de lycéens *français* très ordinaires. La vie scolaire est d'abord rythmée par le travail, assez intensif, et la discipline y est prise au sérieux. Dans les souvenirs qu'ont les anciens de leur quotidien scolaire, on retrouve les situations et les acteurs du petit monde de l'école auquel tant de récits, vrais ou fictionnels, nous ont habitués, de *Merlusse*[263] à *Harry Potter* : cours passionnants ou ennuyeux, maîtres

[260] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[261] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[262] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « La vie des élèves hors du lycée dans les années 50-60 », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2007,.

[263] Ce film de Marcel Pagnol, tourné en 1935 dans un lycée marseillais, compte parmi ses acteurs un Vietnamien, Lê Văn Kim, dans le rôle de « Macaque », un prince indochinois exilé et nostalgique. Lê Văn Kim fait partie de cette génération de Vietnamiens élevés en France (il est alors assistant réalisateur à Paris) qui hésiteront plus tard entre les deux nationalités. Devenu général, il est avec son beau-frère Trần Văn Đôn (déjà cité dans ce travail) un des auteurs du coup d'état contre Ngô Đình Diệm en 1963.

bienveillants ou sévères, élèves « forts en thème » ou cancres invétérés, surveillants sournois ou amicaux, plaisanteries et farces… Sur un ton de nostalgie souvent amusée, les anciens élèves y parlent en détail de leur travail scolaire, de la discipline, de leurs professeurs, de leurs amis et de leurs amours.

5.3. Travail et discipline

Les témoignages concordent sur le fait que le lycée français au Vietnam est d'abord un lieu d'études. On y vient pour travailler : les heures sont longues, les programmes chargés, la discipline stricte et les loisirs rares – en tout cas officiellement. Les élèves y apprennent d'abord « *en premier lieu, le sens de l'effort, même minimal* »[264].

Au lycée de Huế, dans cette cité impériale mais néanmoins très provinciale, la vie lycéenne est particulièrement austère :

> Les élèves de l'époque étaient assidus très conscient du sérieux des études à l'école. La vie peu animée du Centre et particulièrement de Huế a contribué peut-être à cette ambiance d'assiduité car notre seul divertissement était soit d'aller au cinéma soit d'aller au café alors que les cinémas et les cafés étaient rares. Moyennement, nous sortions une fois par mois entre amis ou avec la famille. Moi-même je n'ai pas eu de temps à visiter les mausolées des empereurs Nguyễn dans ma ville natale. A part ça, nous nous concentrions dans les études et dans les lectures.[265]

Voici deux évocations de Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau correspondant aux années 1950 puis 1960. Saïgon, grande port commerçant, offre plus de libertés que Huế, mais la vie lycéenne reste contrainte et rythmée par le travail – leçons, devoirs, révisions, examens – avec une certaine solennité :

> En régime d'internat au lycée Chasseloup, je disposais de beaucoup de temps pour étudier. Pour ainsi dire, sept jours sur sept, dix mois sur douze, avec une assiduité et une concentration de tous les instants satisfaisantes. En classe, les devoirs et les leçons tombaient avec une régularité de métronome, avec en prime, quinze jours environ après les débuts de chaque trimestre, une composition en bonne et due forme par semaine. Ce genre de contrôle ne relevait pas du tout d'une formalité ou d'une rigolade. Tous les vendredis, le censeur Olier venait en classe pour annoncer avec solennité et à haute voix les résultats officiels de la semaine passée. Il venait avec ses chaussures sonores qui claquaient avec autorité sur le carrelage, accompagné de l'autorité suprême du lycée, le proviseur Mitard. A l'annonce des résultats, régnait dans la classe un silence intergalactique. On aurait entendu une mouche voler et même des insectes plus petits. La voix du censeur résonnait comme au théâtre. Aux détenteurs de trop mauvaises notes Monsieur Mitard lançait un regard sévère. Puis machinalement, un tic connu du proviseur, il portait sa main droite à ses moustaches à la Napoléon III, soit pour les lisser, soit pour les tirer rageusement suivant l'humeur du jour, en poussant de petits cris hé-hé désapprobateurs. Pour les destinataires, c'était un avertissement sans frais mais un avertissement signé. En internat, pour bien réviser justement avant les épreuves, quelques uns de nos camarades allaient s'installer très tard

[264] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[265] BỬU Ý, Hue-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Huế, *op. cit.*

> dans la nuit sur les marches de l'escalier menant aux toilettes, le seul endroit éclairé des dortoirs.[266]
>
> Une discipline stricte, il fallait réviser les leçons à la maison, on n'ose pas aller en classe en retard. On nous apprend à faire la queue, à céder la place à autrui.[267]

Au Lycée Blaise-Pascal de Đà Nẵng, un ancien élève vivant aujourd'hui aux États-Unis se remémore l'ambiance studieuse au début des années 1960. Đà Nẵng est une petite ville et, comme à Huế, les loisirs sont rares :

> Quand on pense à tout le confort dont dispose le lycéen américain, il est difficile d'imaginer combien notre lycée était simple. Nous n'étions pas autorisés à lire des journaux dans les salles d'étude ou dans les dortoirs. Il n'y avait ni musique, ni téléphone, ni pharmacie, ni infirmière, ni télévision (bien sûr), ni bibliothèque, ni conseillers. Après la classe, à part une pause de 30-45 minutes, c'était toujours l'étude, jusqu'au coucher. Les internes n'avaient pas le droit de traverser le pont qui nous reliait à l'autre partie du campus.[268]

Les externes ont l'avantage de pouvoir rentrer chez eux et échapper le soir et le week-end aux rigueurs de l'école. Ils disposent souvent de vélos ou de motocyclettes qui leur donnent une certaine liberté, et notamment, pour les garçons de Jean-Jacques-Rousseau, celle d'aller « *faire le carrousel* » du côté des filles de Marie-Curie, situé dans la même rue[269]. Les internes, en revanche, restent la plupart du temps enfermés dans les locaux. Leurs sorties sont strictement réglementées et ils doivent avoir un correspondant en ville pour les fins de semaines. Ces sorties révocables à tout moment sont utilisées comme moyen de pression par les surveillants pour maintenir l'ordre. Les deux témoignages suivants concernent respectivement le Lycée Blaise-Pascal de Đà Nẵng et Chasseloup-Laubat :

> Pendant des années nous ne fûmes pas autorisés à regarder dans la rue devant l'école ou à acheter quoique ce soit aux marchands ambulants qui vendaient des nouilles vietnamiennes ou du gâteau de riz. Les fins de semaine seulement, nous étions autorisés à aller voir notre « correspondant » en ville. Un correspondant était un membre ou un ami de la famille qui prenait la responsabilité de nous accepter chez lui pendant environ une demi-journée et qui contresignerait la « permission de sortie » fournie et signée par notre surveillant général […]. Pour toute infraction mineure à la discipline, telles que faire du bruit au moment de se coucher ou rentrer en retard, notre droit au monde extérieur était suspendu pour tout le week-end. Nous devions rester à l'intérieur, pour étudier. [270]

Il est bien sûr difficile de contrôler complètement des adolescents particulièrement débrouillards…

> Les sorties étaient autorisées et surveillées par le concierge, M. Eustachon, qui faisait toujours le contremaître avec nous, le samedi après-midi à partir de 14h-15h. Muni chacun d'une feuille de permission à la sortie contresignée par le correspondant au retour, nous trafiquions presque toujours les signatures de nos correspondants car nous désertions leur

[266] LÊ QUAN THANH, LCL, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[267] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[268] HỒ VĂN HIỀN, « Seas and mulberry fields », *op. cit.*

[269] ĐỖ TRỊNH KỲ, « Les élucubrations d'un ancien élève de JJR », *op. cit.*

[270] HỒ VĂN HIỀN, « Seas and mulberry fields », *op. cit.*

> domicile pour aller faire ensemble les quatre cents coups, soit à Chợ Lớn, soit à Thù Đức, à Phú Nhuận ou à Tân Định. Abreuvés d'heures de colle à cause de notre indiscipline, nous voyons nos sorties presque toujours reportées[271].

L'ambiance est encore plus stricte dans les grands établissements religieux, tels que le Couvent des Oiseaux. Les élèves qui sont passé(e)s d'une école religieuse à un lycée public perçoivent la différence, comme dans le cas de ces deux élèves du Couvent des Oiseaux transférées à Albert-Sarraut, qui découvrent à la fois l'école de la République et la mixité :

> Une fois intégrée au Lycée Albert-Sarraut, j'ai été très choquée devant la non-discipline ici. Tant le Couvent des Oiseaux était discipliné, tant le Lycée Albert-Sarraut était « libéral ». Sur les tables, on dessinait, on gravait des mots, des dessins. C'était pour moi un désordre total, inimaginable ! De plus, je ne m'habituais pas à une école mixte. Au Lycée Albert-Sarraut, on n'apprend que des connaissances et non des cours de morale.[272]

> J'ai été scolarisée pendant 2 ans (4ème et 3ème) au Couvent des Oiseaux de Hanoï. L'enseignement y était du bourrage de crâne, on travaillait beaucoup, si bien qu'une fois revenue à lycée Albert-Sarraut où l'ambiance et l'enseignement étaient moins exigeants et plus libres, j'avais l'impression de ne rien travailler.[273]

L'Institution Taberd, une des plus anciennes et des plus importantes écoles confessionnelles du Vietnam, est aussi très à cheval sur la discipline et la morale :

> La discipline est très rigoureuse. Si nous ne respectons pas la discipline, nous devons subir des punitions corporelles. J'étais en internat. Nous avons une promenade en pleine air à tous les jeudis après-midi. Il fallait se mettre en rang, ligne droite, les uns après les autres, si nous voulions parler, il fallait parler doucement. L'obligation d'apprendre le catéchisme, le coefficient de cette matière est le plus élevé.[274]

De façon générale, les élèves sont respectueux de la discipline scolaire. Ils sont plus ou moins chahuteurs et dissipés – en tout cas à Jean-Jacques-Rousseau et à Blaise-Pascal, les témoignages concernant d'autres lycées étant rares sur ce point – mais la marche de l'école n'en est pas entravée. A l'exception des mouvements pro-Việt Minh des années 1949-1950, ni les témoignages recueillis par nous-mêmes ni les mémoires écrits par des anciens élèves ne mentionnent de problèmes disciplinaires graves. Pour l'ancien enseignant et surveillant général André Béchir, qui a travaillé dans plusieurs lycées, « *bien entendu, il n'y avait aucun problème de discipline au lycée, les élèves étant triés sur le volet, ce n'était pas d'actualité* »[275], ce que confirme un ancien élève :

> Il y a des élèves dissipés partout dans le monde et en tout temps. Pendant mes sept années à Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau[276], j'assistais, ou je prenais part, presque

[271] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *op. cit.*

[272] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[273] Roselyne ABEILLE, LAS, 1947. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[274] TRỊNH KHẢI, Taberd, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[275] André BÉCHIR, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

[276] De 1951 à 1958

> quotidiennement à toutes sortes de coup d'éclat. Mais jamais il n'y eut un cas d'insolence ou d'insubordination.[277]

Comme redoubler « *n'était pas dans les mœurs de Jean-Jacques-Rousseau* », les élèves y sont particulièrement sages, craignant pour leur futur s'ils devaient quitter le Lycée sans le précieux Baccalauréat français :

> Cette interdiction de redoubler mais aussi la perte du précieux label donnaient aux élèves de Jean-Jacques-Rousseau une juste réputation de sagesse : ils évitaient, se retenaient, se défendaient même à partir d'une certaine violence prévisible, verbale ou physique de s'expliquer à l'intérieur des murs du lycée; et personne n'irait pousser l'insolence quelque peu juvénile d'aller fumer dans les vécés.[278]

Il y a eu inévitablement des renvois – ou du moins des départs forcés – pour mauvais comportement. Ainsi, les parents d'un témoin le retirent du Lycée Yersin suite à « *une bagarre entre jeunes* »[279]. Mais il reste que ces exclusions semblent avoir été rares. Elles ne sont jamais mentionnées dans les témoignages, tant écrits qu'oraux. Faut-il en douter ? La mémoire des anciens élèves est peut-être sélective, mais il est également possible que autorités scolaires aient fait preuve de prudence compte tenu de la présence des parents d'élèves particulièrement influents et bien placés.

Les problèmes de discipline, tels que les rapportent avec entrain les anciens élèves, relèvent surtout donc du chahut et de l'espièglerie. Comme l'écrit avec humour un ancien :

> Il était de notoriété publique que, par leurs espièglerie, les élèves, au Viêt-Nam, occupaient la troisième place, derrière les démons et les fantômes, champions de nuisances de toutes sortes.[280]

Projections de boulettes en papier[281] ou en caoutchouc, épiques batailles de graines de tamarins auxquelles participent près d'une centaine d'élèves[282], lycéens qui font le mur pour échapper aux cours[283] ou qui se font porter malade pour éviter les retenues, explosions de pétards dans les sanitaires et les stocks de grenouilles destinées aux classes de sciences naturelles, expériences de chimie volontairement nauséabondes[284], recours aux antisèches[285],

---

[277] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 12‑16.

[278] NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « L'affaire des chapeaux à JJR en 1962 : ultime révélation », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 103‑105.

[279] Antoine NGUYỄN-VĂN-HOÀNG, LY-Collège d'Adran, 1965. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[280] Jean-Pierre DE MENDITTE, « Le temps des flamboyants : 1947-1954 », *op. cit.*

[281] ĐỖ TRỊNH KỲ, « Les élucubrations d'un ancien élève de JJR », *op. cit.*

[282] PHẠM GIA THỤ, « Souvenirs des tamariniers », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, p. 66.

[283] NGUYỄN TRUNG THÀNH, « Quelques souvenirs de ma classe de 5e en 1955-1956 », *op. cit.*

[284] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Micro caché, années 60, lycée Jean-Jacques Rousseau », *Good Morning*, n° 57, 15 Janvier 2006.

[285] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

manifestations d'insolence diverses[286], blagues plus ou moins spirituelles contre des professeurs ou des surveillants jugés injustes[287], consultation de revues érotiques dans les toilettes[288] ou même au fond de la classe[289]… Les occasions sont fréquentes de se retrouver en « *trajectoire de collision* » [290] avec les surveillants, qui ont la charge d'assurer la discipline quotidienne et sont en contact permanent – et rarement agréable – avec les élèves :

> La discipline était assurée par les surveillants. Si un professeur est absent, nous restons en salle de classe surveillée par un surveillant pour faire des leçons, des lectures ou des révisions, interdiction de rentrer à la maison ou de faire du bruit. Pour entrer en classe, il fallait mettre en rang de deux, silencieux, et attendre que le professeur laisse installer en classe.[291]

Certains surveillants occupent une place d'honneur dans les souvenirs des anciens. A Jean-Jacques-Rousseau, le surveillant général Giuntini continue, un demi-siècle plus tard, à hanter les mémoires des anciens lycéens, qui lui consacrent des paragraphes voire des pages entières. Petit homme trapu faisant preuve d'une autorité naturelle, craint des élèves comme des professeurs, « *qui l'évitaient soigneusement* », Giuntini est un personnage haut en couleurs, affublé de multiples surnoms faisant référence à sa myopie (« *la Taupe* », « *Coca-cola* ») ou à sa capacité surnaturelle à surprendre les élèves en faute, (« *le Serpent à lunettes* », « *le Sous-marin* », « *le Fantôme du Bengale* »)[292]. Le légendaire « *Bù Lệt* »[293] est le héros de nombreuses anecdotes, dans lesquelles il rattrape immanquablement les plaisantins, de sa « *main de fer qui ne portait pas de gants* »[294], « *comme un épervier qui attrape un petit poussin* » [295], au moment où ils s'y attendent le moins...

Au Lycée Blaise-Pascal de Đà Nẵng, c'est le surveillant Georges Menguy, débonnaire pour les uns[296], « *incarnation complète d'un Ogre* » [297] pour les autres, qui fait trembler les

---

[286] Comme cet élève qui, sommé de « prendre la porte », prend littéralement la porte de la classe en la secouant, expliquant qu'il ne fait que ce qui lui a été demandé. Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Micro caché, années 60, lycée Jean-Jacques Rousseau », *op. cit.*

[287] Pour « punir » un surveillant vietnamien, des élèves font imprimer un poème décrivant un « *animal qui est bon à rien, méchant, bruyant, qui mange comme un cochon et qui passe la nuit à courir après les femelles* ». Ce poème, lu comme un acrostiche, compose le nom du surveillant. NGUYỄN MINH SƠN, « La vengeance du Têt », *Good Morning*, n° 70, Février 2007.

[288] NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *op. cit.*

[289] LÂM THANH HÙNG, « A bicyclette sur la route du grand lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 22‑23.

[290] NGUYỄN MINH SƠN, « La vengeance du Têt », *op. cit.*

[291] ĐẶNG THỊ HỒNG ANH, LMC, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2011.

[292] NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « L'affaire des chapeaux à JJR en 1962 : ultime révélation », *op. cit.*

[293] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

[294] Allusion franco-vietnamienne aux boulettes de papier que s'envoient les élèves (ce qui permet aux élèves de crier « Attention boulette ! » quand il arrive) et à un insecte parasite supposé rendre aveugle. NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « L'affaire des chapeaux à JJR en 1962 : ultime révélation », *op. cit.*

[295] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

[296] HỒ VĂN HIỀN, « Seas and mulberry fields », *op. cit.*

[297] TRẦN THỊ NHƯ HẢO, « Monsieur Menguy et mon retour au bercail », *Good Morning*, n° 131, 4 Mars 2012.

élèves avec sa grande carrure, son « *regard menaçant* », « *sa grande voix profonde* » et son visage balafré par un accident qui lui a laissé un œil plus grand que l'autre[298]. Présent à Đà Nẵng depuis les années 1940, ce « *vrai personnage de roman* », célibataire endurci, est une célébrité que les autorités locales viennent « *consulter sur tous les sujets importants* »[299].

Avec le temps, la vision portée par les élèves sur leurs « surgés » et leurs « pions » s'est considérablement adoucie, voire attendrie. Un élève avoue aujourd'hui avoir maintenu des « *relations chaudement amicales* » avec Guintini, depuis le jour où, accompagné de sa famille, le surveillant-général vint visiter l'atelier de l'oncle de l'élève, un maître-laqueur : l'implacable *Bù Lệt* s'était alors révélé un amateur d'art asiatique sensible et passionné[300]. Quant à Menguy, une élève qui a maintenu une relation amicale avec lui tout au long des années 1960 a aussi témoigné récemment que « l'ogre » était lui aussi un homme sensible, ouvert, collectionneur d'orchidées, amateur de vin et de bonne chère et aimant réellement ses élèves[301].

Les punitions qu'infligent les surveillants consistent essentiellement en des heures de « colle » (retenues) et à des privations de sortie. Ainsi, Menguy prive de week-end toute une classe suite au vandalisme de ses chères orchidées[302]. Un ancien pensionnaire de Yersin a même de bons souvenir de ces punitions :

> Le matin, pendant l'étude surveillée, le pion note dans un grand cahier les éventuels incidents matériels ou autres et la « conduite » de chaque élève. Si un interne a 2 ou 3 fois dans la semaine une note inférieure à 15/20, il sera privé de sortie le dimanche ! Les élèves privés de sortie, seront astreints à des études surveillées et à la promenade, l'après-midi, en colonne par deux, autour du lac proche du lycée. Si le pion de service est sympa, (et en général il l'est), il les amène ensuite au marché où ils pourront déguster un « mì » ou un « phở bò tái » d'un marchand ambulant. Pour ceux qui n'ont pas d'argent, le pion n'hésitait pas à le leur payer ! Quelquefois même il les autorise à aller au cinéma (un seul cinéma, un seul film par semaine). La punition n'était pas bien sévère ![303]

Pour les élèves vietnamiens et leurs parents, ces sanctions peuvent paraître bien légères par rapport à celles infligées avant-guerre. Les punitions corporelles étaient en principe interdites dans les établissements publics depuis les années 1920 – jusqu'à cette date, le coup de règle sur les doigts était de rigueur[304] –, mais les mémoires et les souvenirs des anciens attestent que ces pratiques étaient encore utilisées dans les années 1930 et 1940. François-

---

[298] *Ibid.*

[299] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.* Philippe Bréant, dans son témoignage, rend hommage appuyé à Georges Menguy pour le rôle qu'il a joué dans le maintien des contacts avec l'administration vietnamienne.

[300] NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « L'affaire des chapeaux à JJR en 1962 : ultime révélation », *op. cit.*

[301] TRẦN THỊ NHƯ HẢO, « Monsieur Menguy et mon retour au bercail », *op. cit.*

[302] *Ibid.*

[303] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[304] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « La vie des élèves au lycée », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2007.

Xavier Ortoli, futur Ministre de l'économie, élève à Albert-Sarraut à la fin des années 1930 est ainsi presque défenestré (il est retenu *in extremis* par ses vêtements…) pendant un cours par son oncle, un professeur « *qui devenait violent le lundi quand il avait perdu aux courses la veille* ».[305] Passé à Chasseloup-Laubat dans les années 1950, Ortoli y conserve sa réputation de « *grands coups de gueule* »[306]. Plus généralement, pendant la colonisation, certains enseignants n'hésitent pas à distribuer gifles, coups de pied et coups de règles aux récalcitrants. Cette attitude change avec l'indépendance :

> Mais à l'époque de mon père (pendant la colonisation) où il était au Lycée du Protectorat, une professeur, pour punir un élève commettant une faute, lui a demandé de tourner le dos et lui a donné un coup de pied au cul et celui-ci a du lui dire après en croisant ses bras devant « Merci Madame ». L'esprit a carrément changé à partir de début de 1950 même si c'était encore une sorte de « nouvelle colonie » de la France. [307]

Cela n'empêche pas la persistance de mauvaises habitudes. A Jean-Jacques-Rousseau sévit pendant plusieurs années le redoutable André Tissier, dont le tempérament sanguin donne toujours des sueurs froides aux anciens élèves :

> Et le terrible M. Tissier, prof de français et de latin, d'un tempérament coléreux légendaire, frappant tous ses élèves, y compris son propre fils, poursuivant celui-ci à coups de pied sous la table ! Je le revois encore, avec ses moustaches, son embonpoint, son chapeau colonial et sa canne à la main.[308]

> Il faudrait parler d'un certain André T. (aujourd'hui décédé) : un personnage de roman, au physique de Georges Brassens, truculent, imprévisible, capable d'exploser dans des colères complètement incontrôlées, la terreur des élèves, français ou vietnamiens.[309]

Les élèves se vengent comme ils peuvent : une caricature réalisée par un élève représente Tissier en homme préhistorique traînant son épouse par les cheveux... D'autres lycéens se souviennent aussi « *d'un Corse un peu gueulard qui nous tapait le bout des doigts avec une règle* »[310] et d'un instituteur brutal pratiquant fessées déculottées et bonnets d'âne – à la grande déconvenue d'un autre instituteur dont le témoin se souvient en revanche avec tendresse[311]. Un autre témoin se « *rappelle une enseignante qui se permettait encore de frapper les mains d'élèves à cette époque où le pays est déjà indépendant (fin 50 début 60)* »[312].

---

[305] Alain DE HEAULME, « Une scolarité de 1936 à 1945 », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 104‑105.

[306] LÂM THANH HÙNG, « A bicyclette sur la route du grand lycée », *op. cit.*

[307] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[308] TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *op. cit.*

[309] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[310] ĐỖ TRỊNH KỲ, « Lettre à un ami pour le « Livre-souvenir » », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 92‑93.

[311] NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « Monsieur Dérumez, maître d'école », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 31‑33.

[312] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

Ces pratiques d'un autre âge semblent avoir été encore suffisamment répandues au début des années 1960 pour qu'une note de service de 1964 vienne rappeler « *aux collègues de votre établissement que les châtiments corporels sont et demeurent formellement interdits* »[313]. Elles sont de toute façon risquées pour les enseignants. Joël Luguern rapporte l'histoire d'un professeur de français, qui, ayant giflé le fils d'un commandant militaire de Đà Nẵng vers 1970, essuie les remontrances de sa hiérarchie (« *Évitons de gifler nos clients* ! »), laquelle oblige le fautif à écrire – puis à réécrire – une lettre d'excuses pour éviter son renvoi[314].

5.4. Relations avec les enseignants

De façon générale, les anciens élèves et les anciens professeurs décrivent leurs relations au sein des établissements comme excellentes. Les témoignages des anciens élèves sont élogieux pour leurs professeurs, auxquels ils consacrent de nombreuses pages dans leurs mémoires : hommages, portraits, remerciements, le tout accompagné d'anecdotes… Deux anciens élèves – un Français et un Vietnamien – les décrivent ainsi en des termes lyriques et quasiment identiques :

> Ô, années bénies de mon adolescence, imprégnées de respect envers ces femmes et ces hommes venus, pour la plupart, d'un horizon lointain, et dévoués à la cause de leurs élèves »[315].

> La plupart des professeurs, on le sentait bien, étaient passionnés par leur travail et tout dévoués à leur cause : l'enseignement à des jeunes dans un pays lointain, bien loin de la France, et auquel ils finissent par s'attacher.[316]

Nous aborderons ultérieurement l'influence intellectuelle de ces professeurs, qui est la raison majeure de cette vision positive du corps enseignant. Dans qui suit, nous nous intéresserons au quotidien de cette relation.

La tradition confucéenne du respect envers le maître joue bien sûr une part importante dans la qualité de la relation entre professeurs (majoritairement Français) et élèves (majoritairement Vietnamiens) et conduit à une sorte de cercle vertueux. Les élèves sont sérieux et respectent leurs enseignants, qui ne sont pas habitués à une telle considération en France. En retour les professeurs traitent respectueusement leurs élèves.

> Par tradition et instruit par mes parents dans le respect de la culture vietnamienne, en tant qu'étudiant, je respecte tous les enseignants qu'ils soient français ou non. Je crois que la plupart des élèves se comportaient de la même façon envers leurs enseignants. À part quelques exceptions, les professeurs étaient magnanimes, impartiaux et généreux. Les

[313] *Bulletin Officiel. Année scolaire : 1964-1965*, Service culturel de l'Ambassade de France au Vietnam, 1964, p. 36, CADN, Fonds Ho Chi Minh-ville Service de coopération culturelle et technique, Carton 331.

[314] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*, p. 75‑80.

[315] Jean-Pierre DE MENDITTE, « Le temps des flamboyants : 1947-1954 », *op. cit.*

[316] TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *op. cit.*

> relations entre professeur et élève étaient cordiales et les professeurs ont fait preuve d'un esprit démocratique et de soutien continu.[317]
>
> Les relations étaient très respectueuses car les élèves vietnamiens ont une culture du respect des enseignants. Les enseignants, quant à eux, étaient parfois très admiratifs de certains bons élèves.[318]
>
> Être admis dans une école française, pour moi, est un honneur, je ne recevais que du respect et jamais le moindre mépris de la part des autres.[319]
>
> Les professeurs étaient très corrects, amicaux dans leurs contacts avec les élèves et dédiés à leurs profession.[320]

Pour les élèves venant des écoles vietnamiennes, ce comportement des enseignants est une agréable surprise :

> Trop habitués à des maîtres sévères dans les écoles primaires vietnamiennes, nous étions surpris du ton amical d'un certain nombre d'entre eux qui nous parlaient comme à des parents proches.[321]
>
> Les interactions entre élèves et professeurs étaient directes et amicales, d'égaux à égaux. Je me souviens encore que mes maitres m'appelaient Monsieur.[322]

La confiance que peuvent accorder les enseignants aux élèves est aussi une surprise, comme en témoigne cette scène se déroulant au Couvent des Oiseaux de Hanoï :

> Quand j'avais environ 11-12 ans, dans un cours de contrôle d'anglais en classe, l'enseignante, obligée de sortir de la salle pour un moment, nous a demandé : « *Je dois sortir de la salle, est ce que je peux compter sur vous, sur votre sérieux pendant le contrôle* ? »[323]

Au Couvent des Oiseaux de Đà Lạt, les élèves n'arrivent pas à croire que les nonnes, pour les préparer à leurs examens – Brevet et Baccalauréat –, leur proposent trois jours de détente comprenant une excursion en bus au Mont Langbiang, des repas « améliorés » et une séance de cinéma comique.[324]

Un autre étonnement est dû à la présence de professeurs jeunes… et féminins. Découvrant sa professeure de philosophie, fraîche émoulue de la Sorbonne, un ancien de Jean-Jacques-Rousseau raconte comment il a été « *subjugué par sa jeunesse, son élégance et sa gaieté* » :

---

[317] DƯƠNG HỒNG DỰC, Taberd-JJR, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[318] Solange LY, CO-LMC, 1971. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[319] HOÀNG TRƯỜNG THIỆN, LAS, Bac en France 1952. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, avril 2010.

[320] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[321] LÊ QUAN THANH, LCL, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[322] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

[323] NGUYỄN THỊ MINH HƯNG, CO-LAS, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[324] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 37‑38.

> J'avais toujours imaginé que la philosophie ne pouvait être enseignée que par un homme d'un certain âge, avec une longue barbe blanche, plein de sagesse et de sérieux.[325]

Ces enseignantes, ainsi que les épouses et les filles des personnels, sont un sujet de fascination érotique pour ces adolescents. Il est difficile de faire la part des « *hormones en furie* », comme le pense un ancien[326] et de ce qui relève du choc culturel. Dans la tradition confucéenne vietnamienne, le corps féminin est caché pour ne pas éveiller le désir. Le cache-seins (*yếm*) doit aplatir, voire empêcher le développement de la poitrine afin de la rendre « *vertueuse* »[327]. Au début du siècle, les femmes des colons français attirent des commentaires désobligeants de Vietnamiennes au sujet de « *leurs seins aussi gros que des pamplemousses* », qui prouvent que ces femmes françaises « *ne sont pas très civilisées* ». En revanche, les tirailleurs et les travailleurs envoyés en France pendant la Première Guerre mondiale témoignent dans leurs lettres de la « *beauté surnaturelle* » des Françaises, que certains finissent par épouser[328]. A partir des années 1930, le corps féminin se libère, au Vietnam, dans les milieux urbains et bourgeois[329], mais le puritanisme reste important, comme en témoignent les critiques qui accueillent l'*áo dài* moulant[330] mais au décolleté timide inauguré par Madame Nhu en 1958[331].

Les témoignages des anciens élèves comprennent souvent des remarques qui sexualisent les femmes présentes au lycée, voire fantasment une complicité tacite de leur part. Un ancien élève de Chasseloup-Laubat dans les années 1920 se souvient, soixante-dix ans après, des émotions provoquées après avoir entrevu la nudité de l'épouse du surveillant général :

> Pour tout vous avouer, je ne repris mes esprits entièrement que quelques semaines plus tard, hanté toutes les nuits par la vision de ce postérieur d'une femme occidentale, d'une incroyable blancheur. [...] Cela m'a donné l'occasion d'une brève excursion au paradis qui aurait pu me coûter une exclusion du collège.[332]

Ces types de témoignages sont nombreux dans les mémoires écrits concernant les années 1950 et ultérieures. Un ancien d'Albert-Sarraut évoque ainsi une enseignante d'histoire-géographie :

> [C']était une très jeune et jolie professeure nouvellement arrivée de France. Elle avait les cheveux châtain et bouclés, avec des mèches qui lui tombaient sur le front. Elle ne donnait

[325] LÊ THÁI, « Souvenirs d'un lycéen à Chasseloup-Laubat en 1950 », *op. cit.*

[326] PHẠM THANH DƯƠNG, « To my friends of « promo 64 » », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des anciens élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 78‑80.

[327] NGUYỄN VĂN KÝ, *La société vietnamienne face à la modernité*, *op. cit.*, p. 250‑252.

[328] *Ibid.*, p. 241‑242.

[329] A la campagne et dans les milieux populaires, le puritanisme confucéen est moins pesant.

[330] Selon le journaliste Jean Lacouture, Madame Nhu était « *moulée dans un fourreau de soie comme un poignard dans son étui* ». Jean LACOUTURE, *Profils perdus: 53 portraits de notre temps*, Paris, Editions A.M. Métailié, 1983, p. 232.

[331] HUỲNH BỘI TRÂN, *Vietnamese aesthetics from 1925 onwards*, Thesis, Degree of Doctor of Philosophy in Visual Arts, University of Sydney. Sydney College of the Arts, 2005, p. 203.

[332] VƯƠNG HỒNG SỂN, « Mes années d'internat au Collège Chasseloup-Laubat de 1919 à 1923 », *op. cit.*

> qu'une heure de cours chaque semaine, mais nous anticipions ce moment qui nous offrait le plaisir de la revoir et de l'admirer. Pendant le cours d'histoire, nous ne l'écoutions pas enseigner, nous nous asseyions, juste pour la regarder, entendre sa voix, et la voir passer et repasser devant nous. Peut-être avait-elle conscience de tout l'« amour » que nous lui portions, peut-être qu'elle aimait cela, pour enseigner avec autant de passion, et parfois elle remettait d'un geste doux une boucle tombée sur son front.[333]

A Jean-Jacques-Rousseau, un ancien raconte un incident concernant une professeure de physique-chimie :

> Ce jour-là elle portait une très belle jupe droite beige, mais elle avait oublié de remonter sa fermeture Éclair derrière, dévoilant ainsi un slip blanc, et à chaque fois qu'elle descendait les marches, tous les élèves se rinçaient l'œil ![334]

La fascination exercée par une enseignante d'anglais de ce même lycée revient à plusieurs reprises :

> Elle avait une très exubérante poitrine du genre Sophia Loren ou Gina Lollobrigida. En plus, elle avait l'habitude de porter des robes fortement décolletées et des minijupes ultra courtes, et aimait s'asseoir sur sa chaise les jambes croisées, découvrant toute la lingerie. Subjugués, nous laissions nos yeux collés sous son bureau […] Nous avions l'impression qu'elle savait tout mais elle ne disait rien, nous laissant à loisir nous rincer les yeux.[335]

Lors d'une projection d'un documentaire sur les volcans, certains élèves commentent à haute voix en vietnamien la ressemblance entre deux volcans jumeaux et « *la poitrine plantureuse de notre célèbre professeur d'anglais* », mais ces remarques n'échappent pas à la professeure de sciences, une Française comprenant le vietnamien, qui interrompt aussitôt le film et punit la classe.[336]

Les garçons ne sont pas les seuls à fantasmer sur les personnels des établissements. Un professeur du Collège de Nha Trang, « *aussi beau qu'Alain Delon* » et habillé de noir, est surnommé « *La Tulipe Noire* » par les lycéennes[337], en référence à ce film de cape et d'épée de 1964 où joue la vedette. Aujourd'hui, les anciennes élèves racontent leur fascination passée pour leurs professeurs dans un registre plus « romantique » que leurs camarades masculins :

> Madame la Professeur était aussi jolie femme, et sexy par-dessus tout ! Pour éviter les regards indiscrets de ses élèves - ces jeunes adolescents, elle avait pris l'habitude de cacher son décolleté avec sa main, au moment de pencher son buste en avant ! Je me rappelle

---

[333] NGUYỄN MINH VŨ, HTTP://ALASWEB.FREE.FR/MEMOIRES DU LYCEE DE NGUYEN-MINH-VU/NHUNG KY NIEM DUOI MAI TRUONG AS.PDF.

[334] Michel TRẦN VAN QUYÊN, « Souvenirs, souvenirs 1954-1958... », *op. cit.*

[335] LÂM CHÍ HIẾU, « Mes profs au lycée Chasseloup-Laubat », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 28‑30.

[336] *Ibid.*

[337] MINH CHÂU, *Il est venu le temps des confidences*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/le%20temps%20des%20confidences.html.

> encore des chamailleries entre ma sœur et moi, à propos de nos professeurs : leur beauté, leur accent.[338]

Au Collège Français de Nha Trang, une lycéenne s'amourache de deux de ses professeurs, à commencer par son professeur d'anglais :

> Il avait les cheveux roux et bouclés, une barbe qui ne pouvait pas cacher un sourire aimable et chaleureux. Ses yeux étaient bons et sa voix douce, le teint très clair de sa peau m'avait beaucoup impressionnée et chaque fois qu'il prenait ma main dans la sienne, je sursautais. [...] Un jour, M. André avait observé quelque chose d'inhabituel. Il avait remarqué que je semblais avoir perdu du poids, que j'étais pâle, que mes notes baissaient et que je n étais pas attentive en classe. Pas même mon amie la plus proche était au courant de ce qui passait, mais M. André s'aperçut du changement, et cela le préoccupait. Il me parlait, et comme je levai les yeux gonflés de larmes vers lui, je compris que mon professeur avait vraiment du souci pour moi.[339]

Elle se souvient aussi avoir « *eu le béguin* » pour son professeur d'histoire-géographie, un autre barbu aux « *yeux doux et expressifs* », mais cette fois la relation « *spéciale et innocente* » ne passe pas inaperçue des autres filles, qui l'humilient en dessinant « *partout dans la salle de classe* [s]*on nom avec le sien encerclé dans une forme de cœur* ».[340]

La distance entre élèves et enseignants semble avoir été variable, en fonction des périodes et des lieux, et de la personnalité même des intéressés. Pour certains, ces relations sont cordiales mais relativement formelles et distantes :

> D'abord la Discipline ! Au début des années 50, nous étions disciplinés et respectueux de nos maitres, les relations étaient plutôt formelles.[341]

> Cordiales, dans mon souvenir. Normales, en somme. […]. Très bons rapports – bien que distants – entre enseignants et élèves, et respectueux.[342]

Pour d'autres témoins, les relations sont parfois plus chaleureuses et personnelles :

> Relations excellentes entre professeurs et élèves […]. Il m'arrivait d'être invité chez un professeur français et nous nous cotisions parfois pour faire des cadeaux d'adieu aux professeurs rapatriés en France.[343]

> Une relation prof-élèves très chaleureuse en dehors de la classe. (activités théâtrales avec Mr Riou…)[344]

---

[338] MINH CHÂU, *A l'ombre des filaos, le Collège Français de Nha Trang*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/a%20l'ombre%20des%20filaos.html.

[339] HÒA BÌNH, *Mais où est mon Collège d'antan ? Souvenirs de mon enfance*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/mon%20college%20d'antan.html.

[340] HÒA BÌNH, *Doux souvenirs*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/doux souvenirs.html. A noter que l'anecdote est confirmée par un autre témoignage d'ancienne élève.

[341] Robert TRẦN VĂN ĐÔN, LCL, 1951. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[342] BÙI XUÂN QUANG, JJR, 1958. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[343] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[344] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

> M. Stègre aimait beaucoup manger le *phở*. Plusieurs fois il m'invitait à prendre un bol de *phở* avec lui [...] : « *On va goûter du feu à volonté, fiston* ! »[345]

Même le terrible Tissier peut, après avoir sympathisé avec la famille d'un lycéen, se montrer attentionné envers l'élève en pleine classe, à la grande honte de ce dernier…[346] Au Collège Français de Nha Trang, le VSNA Roland Egensperger fait appel à la musique pour se rapprocher de ses élèves, avec un certain succès :

> La rencontre avec les élèves fut moins difficile que celle que l'on m'annonçait. Ils se sont évidemment enquis de ma situation matrimoniale et se sont étonnés que nous soyons, à notre âge, sans enfant. Dans cette semaine avant Noël, […], pour les séduire un peu plus, je trouvai chez un revendeur une guitare au son à peu près potable […]. Les dernières heures avant les vacances de Noël furent consacrées à un petit récital: Brel, Brassens, les poèmes d'Aragon mis en musique par Ferrat. Ils se montraient sensibles au chant, et à la féerie de Noël, malgré l'ambiance tropicale. En tout cas, ils étaient accueillants, attentionnés et surtout très attentifs.[347]

D'autres relations sont plus poussées, comme l'amitié déjà évoquée entre un élève et le Surveillant-général Giuntini au sujet de l'art asiatique[348]. Nous avons parlé dans le Chapitre 2 de la relation amoureuse entre un lycéen et une de ses enseignantes (qui fait des heures supplémentaires comme professeure de danse dans un dancing), relation à laquelle la jeune femme met fin quand elle considère « *qu'elle n'a plus rien à* [lui] *enseigner* »[349].

Ces témoignages largement positifs doivent être nuancés. Un contre-exemple est apporté par les témoignages deux garçons de la famille Beaumont. Le premier, « *pas doué pour les études* » selon ses propres termes, ne retient de son passage à Chasseloup-Laubat entre 1946 et 1949 que sa réussite au sport – qui lui vaut un prix d'excellence bien inutile avec un « *magnifique livre relié sur la mythologie grecque* » – et son échec au Baccalauréat[350]. Le second, scolarisé durant la même période, a également des souvenirs mitigés de l'école, de l'enseignement et des enseignants français :

> J'avais toujours de mauvaises notes et à l'occasion du carnet de fin de mois, papa nous battait [...]. On découvrait par la suite que je ne voyais pas bien le tableau, étant au fond de la classe, ceci expliquait peut-être cela. Les notes n'étant toujours pas bonnes, je pris des cours particuliers avec, en fait, mes propres professeurs. C'étaient des Français plutôt intéressés par l'argent que par une quelconque volonté de me faire progresser. Ils n'étaient pas sympathiques et encore moins pédagogues, n'ayant yeux que pour les premiers de la classe.[351]

---

[345] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

[346] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon mauvais souvenir de M. Tissier », *Good Morning*, n° 58, Février 2006.

[347] Roland EGENSPERGER, « Départ pour Nha Trang, Vietnam du Sud novembre - décembre 1970 », *op. cit.*

[348] NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « L'affaire des chapeaux à JJR en 1962 : ultime révélation », *op. cit.*

[349] Philippe THIBAUT, « Mes cours du jour et mes cours du soir », *op. cit.*

[350] Jean BEAUMONT, « Pas doué pour les études, choix d'un métier », *op. cit.*

[351] René BEAUMONT, *René se souvient : Vietnam mes jeunes années*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=84, consulté le 24 mars 2013.

Il serait intéressant de disposer d'autres exemples d'élèves des écoles françaises ayant échoué ou eu des problèmes graves dans leur scolarité, mais ces deux témoignages sont uniques dans le corpus. L'attitude des enseignants vis-à-vis d'élèves en échec scolaire – une notion qui n'existe pas encore à l'époque[352] – n'apparaît donc pas.

Compte tenu de la situation « post-coloniale » des établissements français, on peut s'interroger sur la persistance de comportements discriminatoires ou racistes de la part des enseignants. Il apparaît au vu des témoignages que la question de la discrimination des élèves Vietnamiens (largement majoritaires) au profit des élèves Français se pose assez peu. On est loin, en tout cas, de l'époque où Chasseloup-Laubat disposait d'un quartier « européen » et d'un quartier « indigène ». Les lycées français du Vietnam assument désormais pleinement leur vocation de lycées vietnamiens. Pour Jean Faure, proviseur du Collège Français de Nha Trang :

> Aucune discrimination entre les différents élèves quelle que soit leur origine n'aurait pu être tolérée. Seuls travail et comportement individuel conditionnaient les relations au sein de la classe.[353]

Cette opinion – ou du moins position de principe – est corroborée par un ancien élève vietnamien ayant été scolarisé dans trois des principaux lycées français à l'époque de la Guerre d'Indochine, et par un élève eurasien d'Albert-Sarraut :

> A notre époque (fin 1940 début 1950), aucune discrimination de race et impartialité totale, un élève Vietnamien brillant, comme mon ami Dô Thông toujours en premier, était chouchouté plus qu'un élève Français. […] [Après Albert-Sarraut] J'étais ensuite scolarisé au lycée Jean-Jacques Rousseau et au lycée Yersin où aucune discrimination ne régnait également [354]

> Quant aux professeurs Français, ils manifestaient du respect et de l'impartialité envers les élèves quelle que soit leur origine socioculturelle.[355]

Comme en témoigne le courrier des lycéennes de Marie-Curie cité au sujet de la polémique sur les hippies dans la revue *Thằng Bờm*, il semble pourtant y avoir eu des conflits, allant jusque au boycott et au sitting, entre élèves et enseignants quant au comportement de ces derniers, mais les témoignages actuels n'en portent pas trace.

Les écoles publiques ont sur ce plan une meilleure réputation que les écoles privées. Une des filles de la famille Beaumont, après avoir fait une mauvaise expérience dans le primaire dans une école confessionnelle, demande à aller à Marie-Curie comme ses autres sœurs, ce que le père accepte finalement :

---

[352] La notion d'échec scolaire en tant que problème social n'a émergé que dans les années 1960 à la faveur de la normalisation de la scolarité post-primaire. Dans les lycées d'élite que sont les lycées du Vietnam, l'échec est sans doute un non-dit. Viviane ISAMBERT-JAMATI, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français », *in L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, CNRS Editions, 1985, pp. 155‑164.

[353] Jean FAURE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[354] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[355] Maurice LAVOCAT-DUBUIS, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> J'ai fait mes études primaires (jusqu'en CE2) chez les « bonnes sœurs ». Elles ne sont pas si bonnes que cela, leurs mauvaises paroles m'ont tellement blessée que du jour au lendemain, j'ai supplié papa de m'inscrire au lycée Marie-Curie.[356]

La fille du professeur Pierre Huard garde de ses professeurs d'Albert-Sarraut une image très positive, en mettant en avant leur curiosité intellectuelle pour les cultures locales :

> Au sein du lycée, nous sommes baignés dans la double culture, professeurs et élèves français et vietnamiens. Les élèves ont un accès à la culture et à la littérature vietnamienne grâce à des cours de vietnamien avec par exemple le *Kim Vân Kiêu*. Certains professeurs apprennent la langue vietnamienne et connaissent la culture vietnamienne, car Hanoï à l'époque était la capitale culturelle […]. Ce milieu privilégié les pousse à des découvertes culturelles et intellectuelles. Ceci influence sur leur enseignement en classe et leur comportement vis-à-vis des élèves. Je trouve que c'est une belle rencontre de deux cultures millénaires.[357]

A noter que cette vision est sans doute influencée par le milieu fréquenté de son père, celui des chercheurs de l'EFEO et des intellectuels français ayant un intérêt profond pour le pays. Pierre Huard, grand professeur de médecine, était lui-même ethnologue et un bon connaisseur du Vietnam. Un autre témoin, vietnamien, dresse un portrait plus nuancé de ses professeurs sur ce point :

> Nos professeurs français ne connaissaient rien à la culture et la littérature vietnamiennes. Par exemple, Pierre Ansart, notre professeur de philosophie était éminent en sa matière mais il ne connaissait pas notre culture.[358]

Plusieurs témoins, dont le précédent, racontent cependant que Ansart encourage ses élèves à se rapprocher de leur culture, en lisant des ouvrages tels que le *Kim Vân Kiều* et des auteurs vietnamiens comme le philosophe Trần Đức Thảo. Il y a donc chez Ansart, et certainement chez d'autres professeurs, une volonté manifeste de ne pas s'isoler de la culture vietnamienne, même s'il ne la maîtrise effectivement pas.

Il reste qu'une partie du personnel enseignant a commencé sa carrière sous la colonisation, et certaines habitudes restent bien ancrées, même si elles se font plus discrètes, surtout à partir de 1955 quand les Français s'efforcent de faire profil bas face aux autorités nationalistes :

> Les professeurs racistes ou non, on ne sait pas […] Certains enseignants français étaient encore très discriminatoires. Ils ne nous appellent plus « Annamite » mais ils le pensent dans leur tête. Mais bon, c'est du passé. [359]

Là encore, le privé est peut-être en retard. Une ancienne élève de l'école Sainte-Enfance de Saïgon rentre en conflit avec les autorités scolaires après avoir demandé des excuses à une Sœur française qui l'avait traitée d'*Annamite*, terme devenu insultant en 1953. Non seulement

---

[356] Hélène BEAUMONT, *Hélène raconte*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=81, consulté le 24 mars 2013.

[357] Louise BROCA, LAS, 1950. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[358] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[359] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

elle n'obtient pas gain de cause, mais elle est mise au pain sec et à l'eau pendant une semaine et se voit retirer tous ses prix d'excellence :

> A l'âge de treize ans, j'avais déjà fait l'expérience de l'oppression, de la répression et de l'injustice.[360]

Elle est alors transférée au Couvent des Oiseaux de Đà Lạt, établissement plus prestigieux où son expérience est bien meilleure.

Une tradition qui serait aujourd'hui mal perçue consiste à appeler publiquement les élèves d'un surnom censé être spirituel. Un lycéen nommé Trần Bá Phẩm est ainsi rebaptisé « Bat sa femme » par un enseignant (ou plusieurs)[361]. André Tissier, qui se fait appeler *Ông tây* (« Monsieur l'Occidental ») par ses élèves, leur donne des sobriquets plus ou moins ridicules : *em Tour Eiffel* (Petit frère Tour Eiffel) pour un élève de grande taille, *em Poucet* pour un petit, *em Prince* pour un descendant de la famille royale... Les anciens se souviennent cependant de ces surnoms de façon nostalgique, y voyant un juste retour des choses, « *tel l'arroseur arrosé* », compte-tenu des surnoms moqueurs dont ils affublaient eux-mêmes leurs professeurs[362].

Du côté des anciens enseignants, l'éloge est réciproque. Philippe Bréant, ancien enseignant et ancien responsable à la Mission culturelle, résume ainsi l'opinion des professeurs sur leurs étudiants : « *studieux - vifs - motivés - des éponges* »[363]. Léon Pouvatchy les décrit lui-aussi comme « *motivés, sérieux et disciplinés* » et se sent « *privilégié d'avoir des élèves présélectionnés* »[364]. Jean-Claude Bressieux définit leur attitude comme « *courtoise et polie* »[365]. André Béchir, ancien enseignant et surveillant, abonde dans ce sens :

> Respect du professeur, n'oubliez pas que cela fait partie de la culture vietnamienne. Les élèves et étudiants Vietnamiens avaient une soif réelle de savoir (très doués pour le français) et ne manquaient pas, si vous étiez à leur écoute et que vous dépassiez très largement vos fonctions de venir vous voir après le cours, même chez vous, pour discuter et approfondir ou éclaircir votre cours (jamais ou presque jamais en classe, il ne fallait pas perdre la face…)[366]

Jean Riou, qui a fait l'expérience de plusieurs lycées au Vietnam et en France, n'est pas moins élogieux et les compare de façon flatteuse aux élèves de métropole :

> Les élèves Vietnamiens étaient merveilleux : gentils, assidus, travailleurs. Ils maitrisent parfaitement le français, leur niveau est largement supérieur à celui des élèves en France. Ils étaient ambitieux dans leurs études, j'ai certains élèves qui embarquaient au lycée

[360] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 34‑35.

[361] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

[362] VĨNH TÙNG et TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Les surnoms », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, p. 88.

[363] Philippe BRÉANT, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[364] Léon POUVATCHY, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[365] Jean-Claude BRESSIEUX, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[366] André BÉCHIR, Témoignage recueilli par courrier, *op. cit.*

> Yersin sans connaitre le français mais, à force de volonté, ils progressaient vraiment. […] En 1973, j'ai repris l'enseignement dans le lycée de La Baule, mais j'étais tellement attaché à mes élèves Vietnamiens et j'étais déçu de mes élèves Français que je trouve paresseux, impolis.[367]

Pour Joël Luguern, toujours un peu caustique et moins soucieux sans doute de nostalgie, « *on trouvait l'enseignement facile et les élèves sages, parfois à la limite de l'endormi* »[368].

Jean Riou note cependant que ces élèves n'étaient pas forcément passifs ou placides :

> Ils réagissaient parfois de façon assez violente face à des professeurs dont le comportement est trop dur ou injuste, par des graffitis, grèves, contestations en faisant enrager ces professeurs. [369]

Nous n'avons pas trouvé trace dans les témoignages d'élèves de manifestations violentes contre des professeurs, ce qui ne signifie pas bien sûr qu'elles n'aient pas existé. Dans un cas au moins, cependant, une classe proteste officiellement contre la pédagogie d'un professeur de mathématiques de Jean-Jacques-Rousseau, M. Linassier :

> La classe peinait à suivre ses cours. En tant que secrétaire de classe, chargé du cahier des notes, j'écrivis au nom de toute la classe une lettre critiquant sa méthode pédagogique qui rendait ses cours d'algèbre et de géométrie incompréhensibles. M. Linassier a dû consulter l'opinion des autres classes pour changer sa méthode d'enseignement.[370]

Cette épisode montre que les élèves peuvent faire preuve d'initiative et d'indépendance d'esprit et critiquer ouvertement leurs professeurs, tradition confucéenne ou pas. On voit aussi que de telles initiatives peuvent être écoutées.

Il y a des différences entre les établissements en matière d'interactions enseignants-élèves. D'une part, les écoles confessionnelles sont moins libres que les écoles publiques. Un élève de l'Institut de la Providence à Huế (Pères jésuites) passé ensuite à Yersin et Blaise-Pascal fait des comparaisons similaires à celles formulées précédemment au sujet du Couvent des Oiseaux et du Lycée Albert-Sarraut. A la Providence, « *pas d'interaction entre le maître et l'élève, pas d'ambiance de liberté, avec des élèves très sérieux et disciplinés à la fois dans le comportement et les paroles* ». A Blaise-Pascal et à Yersin, le témoin note « *plus de libertés, respect et certaine égalité envers les élèves, parfois sympathie et admiration pour un élève brillant* » et une « *ambiance d'une micro-société civile* ».[371]

Jean Riou insiste pour sa part sur les différences existant entre les établissements publics : il oppose un Yersin « familial » aux « boîtes à bachot » plus impersonnelles que sont les lycées de Saïgon :

> Nous formons une grande famille, tout le monde, élèves et professeurs se connaissent bien, c'est pourquoi l'enseignement était plus facile car les liens entre élève et professeur étaient

[367] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[368] Joël LUGUERN, *Les parasols de Danang*, *op. cit.*

[369] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[370] LÂM CHÍ HIẾU, « Mes profs au lycée Chasseloup-Laubat », *op. cit.*

[371] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> proches, les professeurs comme les parents. Alors que les grand lycées de Saïgon, comme lycée Jean-Jacques Rousseau et lycée Marie Curie, étaient des boites à bachot. Les élèves et les professeurs ne se connaissent pas beaucoup, les relations étaient plus distanciées. Tout le monde venait pour des cours, c'est-à-dire, étudier et enseigner. Je venais en cours juste pour l'enseignement et je rentre à midi et non plus m'occuper des activités dirigées comme celle de Dalat. Je connaissais moins mes élèves et les parents d'élèves. [372]

On notera que ce contraste peu favorable aux lycées saïgonnais n'apparaît pas dans les témoignages – ce serait plutôt l'inverse, comme nous l'avons vu dans le paragraphe consacré aux parcours migratoires –, mais Yersin est moins représenté dans le corpus de témoignages.

Les témoins d'aujourd'hui ne sont pas forcément dupes : cette vision idéalisée des relations entre élèves et professeurs n'est pas celle qu'avaient les lycéens de l'époque. Comme n'importe quel élève, ils se sentaient moins concernés par le dévouement de leurs professeurs que par les « colles » que ceux-ci pouvaient leur infliger :

> Ah, ces merveilleux professeurs, hussards de la République honnis par nous à l'époque, maintenant quasiment déifiés dans nos souvenirs ![373]

Sur ce thème, et sans doute plus que sur d'autres, les témoignages apportent un éclairage rétrospectif influencé par les expériences ultérieures des témoins et par leur propre réflexion… surtout quand les témoins sont eux-mêmes devenus enseignants :

> Moi-même, […] j'ai eu l'occasion d'être aussi « jeune prof d'histoire-Géo », dans des lycées de province de la France profonde, j'ai compris alors, comme une révélation, combien étaient grands le « talent » et les dons de nos profs du Lycée.[374]

Si la vision globale des anciens sur leurs professeurs est largement positive, le détail est bien sûr plus varié. Comme tous les lycéens, ils ont leurs préférences et leurs détestations, plus ou moins fondées. Du côté positif, il y a les enseignants brillants, consciencieux et aimables, souvent cités dans les mémoires, comme Pierre Ansart, maître à penser pour certains[375], et Léon Pouvatchy, « *sérieux et strict mais bon et juste* »[376] : ces deux professeurs ont laissé une trace indélébile à la fois chez les anciens d'Albert-Sarraut et de Chasseloup-Laubat. A Chasseloup, on peut aussi citer professeur d'histoire-géographie Champion, dont les anciens se rappellent l'éloquence et la capacité à leur faire comprendre l'histoire du Vietnam[377] mais aussi qu'il n'hésitait pas à se plaindre devant ses élèves d'avoir dû passer une visite médicale « *à poil* » devant une jeune docteure venue de Paris « *qui avait l'âge de sa fille* »[378]. Par ailleurs, nombreux sont les professeurs décrits comme doux et plutôt gentils. Si

[372] Jean RIOU, Témoignage recueilli par entretien à La Baule, *op. cit.*

[373] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[374] PHAN VĂN SONG.

[375] TRỊNH NGHĨA TRINH, « Le professeur Pierre Ansart et moi », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 26‑27.

[376] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

[377] LÊ THÁI, « Souvenirs d'un lycéen à Chasseloup-Laubat en 1950 », *op. cit.*

[378] HỒ NGỌC ĐỞM, « Le supplice de Monsieur Champion », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, p. 96.

cette qualité est appréciée par les anciens élèves – là encore rétrospectivement –, elle pouvait l'être de façon plus abusive par les élèves de l'époque, qui y voyaient une faiblesse à exploiter :

> Je participais parfois aux chahuts impitoyables qui rendaient la vie dure à certains de nos maîtres, et je n'ai jamais compris pourquoi ceux-là ne réagissaient pas. […] M. Mười semblait subir son sort avec résignation : cet homme doux et effacé n'élevait jamais le ton contre les chahuteurs, qui continuaient de plus belle. […] Madame Cabot s'évertuait à rendre ses cours de physique attrayant sans y parvenir; devant le manque d'intérêt évident que manifestaient certains d'entre nous, elle baissait les bras, impuissante à redresser la situation, et je lisais dans ses yeux une lueur de tristesse mêlée à une rage sourde.[379]

Du côté négatif, nous avons déjà évoqué le cas du « redoutable » André Tissier. Les anciens restent assez mitigés à son sujet, tout en faisant la part des choses. Cinquante ans plus tard, certains parviennent à lui trouver des aspects positifs, le temps ayant fait son oeuvre :

> Il ne nous a pas fait aimer le latin, ce n'était pas un enseignant exemplaire, et pourtant il nous a laissé de remarquables souvenirs comme les surnoms...[380]
>
> Merci donc à vous, Monsieur Tissier, dont les cris nous terrorisaient mais dont les cours de français m'ont donné ce fameux sens de la logique cartésienne[381].
>
> Il est inutile de vous réitérer mes remerciements sincères: vous avez fait partie en bien *et* en mal de ceux des hussards de la République – ces professeurs merveilleux de notre enfance et adolescence qui respectaient leur métier - m'ayant fait aimer cette langue.[382]
>
> Il m'a beaucoup appris en termes de liberté d'esprit ; il n'aurait jamais pu s'épanouir dans un établissement métropolitain (je pense même qu'il aurait été « viré » au bout d'un an !).[383]

Certains anciens ont une vision plus négative du corps enseignant en général, le décrivant « *de niveau faible ou moyen* », à l'exception de brillantes personnalités telles que Ansart ou Pouvatchy[384]. Un ancien qui a terminé sa scolarité au Lycée français de Londres puis au Lycée Michelet à Paris, note que « *quant à leurs qualités professionnelles, les professeurs de Saïgon étaient surement un peu moins capables que leurs collègues à Paris et à Londres* ».[385]

Mais cette image d'ensemble reste rare, et les témoignages négatifs relèvent généralement d'anecdotes amusantes concernant des professeurs paresseux ou peu consciencieux : un professeur commence par donner une page à apprendre, puis passe le reste du cours à lire le « *Journal de l'Extrême-Orient* », demandant simplement aux élèves de faire ce qu'ils veulent, pourvu qu'ils ne fassent pas de bruit et le laissent tranquille ; un autre baille

[379] Jean-Pierre DE MENDITTE, « Le temps des flamboyants : 1947-1954 », *op. cit.*

[380] TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *op. cit.*

[381] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[382] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon mauvais souvenir de M. Tissier », *op. cit.*

[383] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[384] NGUYỄN QUANG TRÁC, LAS, 1954. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[385] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

en permanence sans s'occuper des élèves[386] ; un autre, pendant que les élèves peinent sur une composition, lit un livre avec une telle concentration qu'il est complètement oublieux – à moins qu'il ne soit complice – du fait que les élèves profitent de son « absence » pour tricher allégrement[387]. Nous devons aussi signaler que certains témoins ont mentionné des faits plus graves, tels que du harcèlement sexuel de la part d'enseignants masculins.

Quoiqu'il en soit, les anciens, comme nous le verrons, font de la qualité des enseignants et de la qualité de la relation qu'ils entretenaient avec eux, des avantages qui ont déterminé de façon positive tant décisifs tant leur vie personnelle que leur vie professionnelle. Ces bonnes relations passées font que certains anciens enseignants, comme Léon Pouvatchy ou le couple Bréant, sont toujours en contact avec les associations d'anciens : anciens élèves et anciens enseignants se retrouvent aujourd'hui, à Paris, à l'occasion de repas et de galas organisés par ces associations.

5.5. Relations entre élèves

Les relations entre élèves sont un thème dominant des témoignages d'anciens rédigés sous forme de mémoires. Dans ces textes, ces relations sont présentées sous un jour exclusivement positif. Les anciens élèves y évoquent avec nostalgie leurs camarades de lycées : caractère, apparence physique, surnoms, souvenirs communs. Inimitiés et conflits d'adolescents n'apparaissent pas ou peu : seule est évoquée la brève rivalité Nord-Sud de 1954-1955 ainsi que les frictions avec les élèves des écoles vietnamiennes. Cette idéalisation n'est guère surprenante, car il s'agit pour leurs auteurs de se remémorer leurs amitiés passées, d'entretenir les liens avec les camarades encore présents ou de retrouver des camarades perdus de vue. De ce point de vue, les mémoires écrits apportent peu d'éclairage sur les relations entre élèves. On y apprend que des amitiés durables se sont créées dans ces écoles, et qu'elles sont sorties renforcées par les épreuves et par l'exil.

> De ce lieu […] sont issus tellement de personnes de tout bord, toute origine, toute appartenance sociale, que nul « rescapé » de cette période n'est étonné de retrouver un condisciple au fin fond du monde, dans des situations professionnelles inattendues et parfois cocasses.[388]

> Personnellement, je retiens de mes années de lycée une ambiance studieuse mais avec un enrichissement personnel par les nombreuses relations amicales que l'on noue et qui demeurent avec les années. [389]

Aujourd'hui, les associations d'anciens de ces lycées sont nombreuses et réparties dans les principaux pays d'exil, France et États-Unis en tête[390]. Comme toutes les autres

[386] LÂM CHÍ HIẾU, « Mes profs au lycée Chasseloup-Laubat », *op. cit.*

[387] NGUYỄN TẤT CƯỜNG, « Quelques souvenirs de mes seize ans », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des anciens élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 72‑73.

[388] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[389] Bernard JACQUETTI, LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

associations d'anciens élèves, elles organisent des dîners, des soirées dansantes, des journées d'études, des voyages (au Vietnam ou ailleurs), recueillent des fonds à des fins caritatives etc. Via les sites internet des associations, les anciens élèves et les anciens enseignants peuvent chercher et retrouver leurs connaissances perdues de vue. Ainsi, entre 2006 et 2009, plusieurs anciens de Yersin ont mené une véritable enquête pour retrouver deux de leurs camarades des minorités ethniques, disparus voilà plus de quarante ans : l'un fut localisé aux États-Unis, l'autre au Vietnam, et ce dernier a participé ensuite à une réunion de retrouvailles[391].

Dans les mémoires écrits, les différences ethniques, culturelles, religieuses ou sociales entre les lycéens sont perçues rétrospectivement comme inexistantes. En ce qui concerne Jean-Jacques-Rousseau, où cohabitent surtout Vietnamiens, Français et Eurasiens, un témoin insiste sur la camaraderie qui unit les élèves indépendamment de leur origine :

> Et mes copains d'alors n'étaient pas seulement des Loc, des Dung, des Anh, des Phat... mais aussi un André Cussy, un Robert Patrick Dejean de la Batie, et tant d'autres noms qui sonnaient plus français que vietnamiens... Entre nous il n'y avait pas de différence, on faisait équipe, on riait ensemble.[392]

Au Lycée Yersin, la population est encore plus mélangée, les autorités françaises ayant cherché à intégrer par l'éducation les minorités ethniques :

> C'était un monde à part, d'abord c'est un melting-pot social, nous pratiquions le « vivre commun » non seulement entre les différentes cultures, des différentes classes sociales de la société vietnamienne de l'époque, mais nous côtoyions aussi des français de la métropole qui ne se comportaient pas pareillement que des Français natifs de l'Indochine [...] ; ensuite, c'est aussi un melting-pot racial, nous côtoyions, des Laotiens, des Cambodgiens, des Thaïlandais, sans compter quelques Chinois plus ou moins vietnamisés, et surtout pour la plupart d'entre nous, les Viet de la plaine, nous vivions là pour la première fois, avec nos frères montagnards.[393]

Comparés aux mémoires écrits, les témoignages recueillis par oral ou par questionnaire donnent une image plus nuancée de ce « melting pot ». Dans ces récits plus spontanés, où le témoin est peut-être moins soucieux de représentation, les voix vietnamiennes, françaises et eurasiennes décrivent un paysage complexe et moins idéalisé des relations entre élèves, où l'origine ethnique et sociale joue un rôle non négligeable.

Ainsi, pour cet élève vietnamien de Chasseloup-Laubat, les loisirs et les sorties sont partagées entre Vietnamiens, mais les relations avec les Français sont plus rares :

> Entre Vietnamiens, j'avais quelques copains d'excellence avec qui nous rivalisions sur le plan scolaire mais qui ont été d'excellents équipiers (en foot) pour les sorties et les loisirs.

---

[390] Au Vietnam même, à notre connaissance, une seule association de ce type existe, consacrée à Albert-Sarraut. Elle n'a été créée qu'en 2010, le stigma lié aux « études françaises » étant sans doute encore vivace.

[391] NGUYỄN NGỌC BICH.

[392] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[393] PHAN VĂN SONG, « Lettre aux anciens du Lycée Yersin. Le DVD « Je me souviens » (2 heures 35 mn.) », *op. cit.*

> Comme amis français, j'étais assez lié (sans plus) avec le fils du proviseur du Lycée, Paul Rossignol, et avec Jean-Claude Allouche et Dutheillet de la Mothe.[394]

Un élève vietnamien d'Albert-Sarraut confirme ce manque de relations entre élèves vietnamiens et français et la barrière invisible qui les sépare :

> Comme les Français sont en nombre minime, les relations restent très limitées avec eux. Ceci ne vient pas du fait de problème d'intégration ou de camaraderie mais simplement du fait ces Français-là menaient une vie différente des Vietnamiens.[395]

Pour les deux témoins français suivants, les relations entre élèves, quelle que soit leur origine, sont très bonnes et il existe une solidarité intra-scolaire, mais qui disparaît *extra muros* :

> Les relations entre élèves vietnamiens sont excellentes, de même que les relations entre élèves français et vietnamiens. Cependant ces relations ne se poursuivaient que rarement hors des limites du lycée. Il ne m'est jamais arrivé d'être invité chez un camarade de classe, français ou vietnamien. Cela ne se faisait pas trop à l'époque. Quelques fêtes, manifestations sportives ou simples sorties avec pique-nique étaient organisés par les élèves eux-mêmes, regroupant français et vietnamiens.[396]
>
> En classe, j'étais souvent le seul français, et il existait une réelle solidarité entre tous les élèves d'une même classe. [397]

Mais ce dernier témoin français note lui-aussi le manque de relations personnelles avec les élèves vietnamiens *extra muros* :

> Je ne peux pas dire que j'avais beaucoup de relations avec mes camarades vietnamiens autres que dans l'enceinte scolaire.[398]

Un ancien élève Eurasien dans les années 1940 à Chasseloup-Laubat se rappelle lui aussi que les Vietnamiens et les Français restaient entre eux, et que son frère et lui étaient les seuls Eurasiens à fréquenter des Vietnamiens.[399]

Les Français de métropole arrivés récemment ont plus de difficultés car ils ne parlent pas la langue, comme le dit un témoin français (« *Je ne suis jamais parvenu à apprendre vraiment le vietnamien* »[400]). En ce qui concerne les Français du Vietnam (Eurasiens ou anciennes familles de colons), la différence linguistique existe également, comme l'explique une élève française d'une famille vietnamienne naturalisée de longue date :

> Pour les Français de souche vietnamienne ou ayant habité depuis leur naissance au Vietnam, nous parlions tous couramment le vietnamien avec un bon accent du pays… nous parlons aussi bien le vietnamien que quiconque dans la rue, mais c'était un vietnamien

[394] BÙI XUÂN QUANG, JJR, 1958. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[395] NGUYỄN QUANG TRÁC, LAS, 1954. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[396] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[397] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[398] *Ibid.*

[399] Marcel SCHNEYDER, LCL, 1951. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[400] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

> populaire, pas le vietnamien intellectuel, les élèves vietnamiens oui car ils suivaient en doublon les cours en vietnamien, à partir de la première, les élèves passaient le bac vietnamien 2nde partie et le réussissaient. [401]

L'autre obstacle est de nature plus politique. Selon un témoin Français, manifester publiquement sa familiarité avec l'ancien colonisateur n'est pas très conseillé pour les Vietnamiens, à cette époque très nationaliste :

> Je pense que les Vietnamiens, du fait de la situation politique, ne recherchaient pas spécialement une grande familiarité avec les Français (hormis ceux de certains milieux très aisés). […] Quels que soient les sentiments des vietnamiens par rapport au communisme, il est sûr qu'ils ne pouvaient pas afficher une familiarité trop grande avec les « occupants » que nous étions. A leur place, il me semble j'aurais tenu mes distances, naturellement. Donc les amours d'une Vietnamienne et d'un Français étaient plutôt mal considérées. Du côté français, il est certain que beaucoup de contemporains de mes parents avaient des relents de racisme. [402]

Un témoin vietnamien confirme le rôle du sentiment nationaliste dans cette distance entre élèves français et vietnamiens :

> On ne fréquentait pas beaucoup les amis Français ni les élèves des écoles vietnamiennes. Nous avions de l'amour-propre et un esprit nationaliste élevé. [403]

On voit cependant que ce témoin englobe les lycéens des écoles vietnamiennes dans le groupe des élèves à ne pas fréquenter.

Un ancien élève Eurasien note de son côté la propension des Français à rester entre eux et celle des Eurasiens à tenter de se rapprocher d'eux :

> La tendance était que les Français fréquentaient les Français et les métis couraient derrière les Français.[404]

Enfin, un enseignant français, observateur direct, confirme le manque de relations entre Français et Vietnamiens, mais il l'attribue à de la timidité :

> Peu de mélange entre élèves Français et Vietnamiens. […] Peu de mélanges dans les écoles françaises de la région. A l'époque, les écoliers vietnamiens étaient plutôt timides. Seuls les grands (terminale) se mélangeaient davantage. [405]

L'autre question, toujours sensible, est celle de la relation entre les Français et les Vietnamiens d'une part et les autres groupes : Eurasiens, Antillais, Réunionnais, Pondichériens, Chinois et leurs métissages. En ce qui concerne les Eurasiens, deux anciens élèves, un Vietnamien et un Français, s'accordent pour dire que cette population est « *mal vue* » :

---

[401] Claudine LY-LAP, LMC, 1971. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[402] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[403] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[404] Maurice LAVOCAT-DUBUIS, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[405] Jean-Claude POMONTI, Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

> A mon époque, les élèves métis étaient mal vus : méprisés, mal aimés et jalousés à la fois par les Vietnamiens et les Français.[406]
>
> Il est sûr que les Eurasiens étaient assez mal vus par les Vietnamiens. Il ne me semble pas qu'il s'agisse véritablement d'un sentiment de jalousie. Il me semble plutôt que les Eurasiens étaient considérés comme les fruits d'une « collaboration » avec les Européens.[407]

Rappelons que, durant la colonisation et jusqu'en 1954, de nombreux d'Eurasiens sont présents dans l'armée, la police ou l'administration pénitentiaire, confirmant durablement[408] ce statut de « collaborateur » aux yeux du reste de la population. Pour les anciens élèves Eurasiens, cette situation est d'autant plus difficile à vivre qu'ils se sentent également rejetés par les Français :

> Certains de nos petits camarades vietnamiens nous chantaient « *Tây lai ăn khoai cả vỏ, ăn chó cả lông, ăn hồng cả hột* » [Le métis d'Occident mange la peau de la patate, mange les poils du chien, mange le noyau du kaki][409], […] certains de nos camarades Français nous traitaient quelquefois de « *sales métis* ».[410]
>
> Métis, nous avons subi le rejet ou le refus des Français venant de la Métropole, par exemple, dans un concours local organisé à Hanoï, on divisait les Français venant de France et ceux d'Indochine. Gamin, j'entendais souvent des moqueries, que je ne pensais pas si méchantes, comme « *Tây lai ăn khoai cả vỏ* », « *Đầu gà đít vịt* » [Tête de poulet, cul de canard].[411]
>
> Ils sont mal vus socialement, mal reconnus tant par les Français que par les Vietnamiens. Aux yeux des Vietnamiens, leur identité Tây « occidentale » représente inconsciemment la colonisation, la supériorité et les Eurasiens ont un complexe d'infériorité par rapport aux Français. Les enfants eurasiens comme moi ne s'entendaient pas bien avec leurs amis Français et Vietnamiens. Nous entendions souvent les amis Vietnamiens dire « *Mày không giống chúng tao* » [Tu ne nous ressembles pas] ou bien « *Mày không thể hiểu được* » [Tu ne peux pas comprendre] ou encore « *Mày là thằng Tây lai* » [Tu es un gars métis].[412]

Plusieurs membres de la famille Beaumont, métis indo-vietnamiens, rapportent les différents problèmes que leur causent leurs camarades vietnamiens et français. A l'école ou dans la rue, ils se font traiter de « *Chia già* », « *Tià già* » ou « *Ma Ní* », noms vietnamiens de Java, Malabar et Manille respectivement :

---

[406] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[407] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[408] Un stéréotype encore valable aujourd'hui : le film *The Rebel* (*Dòng Máu Anh Hùng)* (2007), production vietnamo-américaine grand public mélangeant le film d'arts martiaux et le film historique, raconte l'histoire, située dans les années 1920, d'un policier vietnamien de la Sûreté aux prises avec sa conscience. Le « méchant », un tortionnaire qui travaille également pour la police française, est un Eurasien, joué par un Vietnamien teint en blond.

[409] Ce refrain enfantin raille le métis, tellement différent et inculte qu'il mange ce qu'un Vietnamien « normal » considère comme des déchets.

[410] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[411] Etienne LE GAC, LAS, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Paris, avril 2010.

[412] André LE LAN, LAS-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> Les bagarres ont une connotation raciste. L'Institution est multiraciale, je fais partie des métis indo-vietnamiens. A ce titre, il arrive que des élèves, me traitent de « *cha gia* » (sale indien) ou de « *nha qué* » (sale viet), termes insultants, à l'origine des bagarres. On se donne rendez-vous, avec nos supporters, sur une pelouse du jardin botanique et là, c'est l'explication à coups de poings et de pieds.[413]

Sa sœur raconte qu'une chanson circule à leur sujet :

> « *Cha gia, ma ni, ti, tè co bung the le, con ma oc bu* ». Ce qui signifie : « indien (indienne) ma, ni ti tè, tu as un ventre gonflé (même qui s'étale) et des yeux de hibou ». Cette chanson, nous, les enfants métis indiens-vietnamiens en reçoivent en pleine figure, presque tous les jours. [...] C'est drôle, mais en général ces plaisanteries se terminent toujours par des bagarres.[414]

Le tableau n'est cependant pas si sombre. Ces problèmes sont variables d'une classe à l'autre, d'une période à l'autre, en fonction de dynamiques particulières. Ainsi, une élève Eurasienne affirme pour sa part n'avoir pas eu de problème à se forger des amitiés durables avec des Françaises et des Vietnamiennes dans les deux établissements qu'elle a fréquenté.

> Tant à Yersin qu'à Marie Curie, les sympathies et amitiés se formaient sans tenir compte de la nationalité. J'ai eu de très bonnes camarades, certaines devenues amies, soit vietnamiennes que françaises.[415]

Ceci est corroboré par un des précédents témoins eurasiens, qui a maintenu également des relations avec des camarades vietnamiens. Ce témoin note en particulier le rôle de l'internat, la fraternisation était « *particulièrement forte* » entre les pensionnaires d'Albert-Sarraut à la fin des années 1940, indépendamment des origines[416]. Le rôle de cette solidarité est développé par un autre témoin, lui aussi Eurasien et pensionnaire à Yersin à la même époque :

> Les camarades français, vietnamiens, eurasiens s'entraidaient pendant les heures d'études surveillées et les « pions » étaient toujours là, disponibles en dernier ressort. D'ailleurs, la plupart des internes ont gardé un excellent souvenir de cette période. En fait, pour nous, « notre » lycée était notre seconde famille. Aux « petites » vacances, nous ne pouvions retourner dans nos familles à cause de l'éloignement et de l'insécurité des routes. Et aux grandes vacances qui nous dispersaient, nous avions hâte de retrouver nos camarades. […] Des liens forts entre les élèves vivant ensemble 9 mois par an, avec élection d'un Président ou Présidente. Sur bien des points, nous étions bien en avance sur les droits des élèves métropolitains ! Avant mai 1968 ![417]

Un facteur, la classe sociale, peut aussi être à la fois vecteur de division et de rapprochement, et transcender les origines ethniques des élèves. Comme nous l'avons vu, si les familles aisées sont très représentées, les écoles françaises sont ouvertes à des élèves de

---

[413] Il est alors à l'école Primaire Supérieure française. Jean BEAUMONT, *Jojo*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=62, consulté le 24 mars 2013.

[414] La transcription et la traduction par la narratrice est approximative, soixante ans après les faits. Hélène BEAUMONT, « Hélène raconte », *op. cit.*

[415] Maryse BRANCA, LY-LMC, 1958. Témoignage recueilli par questionnaire, 2010.

[416] Etienne LE GAC, LAS, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[417] Robert SZABO, LY, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

familles plus modestes, tels que des enfants de fonctionnaires français ou vietnamiens ou encore à des boursiers. Il en résulte des confrontations pas forcément agréables entre élèves de la haute bourgeoisie française ou vietnamienne et leurs condisciples moins fortunés. A Yersin, un ancien externe se souvient que les internes, issues de familles riches, « *ne fréquentent pas les externes* », plus pauvres[418]. Une autre externe de Yersin corrobore en partie cette observation, en notant que cette division s'atténuait avec le temps :

> Quand j'étais au lycée Yersin, je ne vivais pas en internat car cela coutait très cher, il n'y avait que des familles riches qui puissent payer les frais de l'internat. Louer dehors en colocation était un moyen raisonnable pour ceux qui sont comme nous, avaient de faibles moyens financiers et étaient originaires de province. Comme j'étais provincial, entre moi et mes camarades, c'était une relation distante et peu sociable au départ. Après quelques semaines, les amis voyaient mon niveau et mes notes, leurs attitudes changeaient.[419]

Inversement, les signes extérieurs de richesse trop voyants sont mal vus, comme le raconte un fils de la grande bourgeoisie vietnamienne :

> Ma mère hyper-protectrice me faisait déposer juste avant le début des classes et récupérer immédiatement après la sortie, et où que j'aille je devais traîner le chauffeur avec moi, ce qui portait un coup mortel à mon égo. Je me rappelle avoir eu honte car tout le monde avait une moto alors que j'avais un chauffeur.[420]

Dans certains cas, une solidarité de classe peut s'exprimer, comme se souvient un Français « pauvre » (notons que l'anecdote se situe en première année de Faculté et non au lycée) :

> A Saïgon, les Français aisés se retrouvent tous à l'« incontournable » Cercle Sportif. Mes parents (qui eux-mêmes ne fréquentent pas cet honorable établissement) ont jugé que j'étais bien assez grand pour payer moi-même une cotisation... assez rondelette. Nous sommes 5 ou 6 français à discuter à la sortie d'un cours. L'un de mes nouveaux camarades parle d'un des leurs qui vient de rentrer en France. Il hausse les épaules d'un air méprisant : « Oh ! On ne le voyait jamais au Cercle Sportif ! »... J'ai juré qu'on ne me verrait jamais au Cercle Sportif ! Et je me suis retrouvé à essayer de monter, avec quelques religieuses, un « club » de jeunes Eurasiens plus ou moins en difficulté, avant de faire partie de l'encadrement d'une troupe de Scouts de France, où il y avait : 2 Français, 1 Belge, plusieurs Eurasiens, essentiellement des Vietnamiens, et un Chinois (le chef de troupe) ![421]

Enfin, la vie lycéenne, hier comme aujourd'hui, est aussi l'occasion de débuter sa vie sentimentale. Dans les mémoires des anciens, ce sujet occupe une place importante : le premier recueil de souvenirs des anciens de Jean-Jacques-Rousseau y consacre un chapitre

[418] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.* On peut rapprocher cette remarque de celle faite par une ancienne élève du Yersin d'avant guerre, selon laquelle l'identité de l'école reposait sur la classe sociale plus que sur l'origine ethnique. Cité par Eric T. JENNINGS, *Imperial Heights*, *op. cit.*, p. 183.

[419] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[420] PHẠM THANH DƯƠNG, « To my friends of « promo 64 » », *op. cit.*

[421] Alain LE PAGE, Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

entier[422]. Dans toutes les écoles publiques, les élèves ont l'occasion de fréquenter ceux du sexe opposé. Yersin, Albert-Sarraut, Blaise-Pascal, et le Collège Français de Nha Trang sont mixtes. Les lycées Marie-Curie et Jean-Jacques-Rousseau sont réservés respectivement aux filles et aux garçons, mais, outre que la mixité est y occasionnellement (des garçons font leur Philosophie à Marie-Curie et des filles leurs Mathématiques à Jean-Jacques-Rousseau), les deux établissements sont situés sur la même rue à moins de 500 m. Dans les années 1950, les garçons de Jean-Jacques-Rousseau vont en vélo ou vélomoteur « draguer » les filles de Marie-Curie à la sortie des classes :

> C'étaient aussi les virées en motocyclette au Lycée Marie Curie, soi-disant pour acheter des choses à grignoter, mais en fait surtout pour lorgner les demoiselles. A l'époque il fallait courir après les filles, et des filles qui se trouvaient dans un autre Lycée, ce n'était vraiment pas facile ! [423]

> Et puis, pour la plupart d'entre nous qui possédions, qui une bicyclette, qui un Solex, qui une mobylette, on faisait le carrousel du côté de Marie-Curie, le lycée des filles. C'était le passe-temps favori des grands pour rouler des mécaniques et lorgner les filles.[424]

Les témoignages écrits font souvent allusion à ces relations *extra muros* entre les élèves des deux lycées. Nous avons vu précédemment comment lors du coup d'état de 1963 les garçons étaient allés chercher leurs amies pour aller manifester. Une anecdote de 1958 raconte comment une trentaine filles de Marie-Curie, lors de l'épreuve du Baccalauréat, « *escortaient leur copains candidats jusqu'à la salle d'examen* »[425]. Garçons et filles ont également l'occasion de se rencontrer dans les « surprises-parties », « boums » et soirées d'anniversaire. Une ancienne de Marie-Curie raconte ainsi sa romance (très chaste), commencée lors d'une fête qui se termine quand son petit ami de Jean-Jacques-Rousseau réussit son Baccalauréat et part pour la France. Les parents veillent, bien sûr : elle est privée de cinéma pendant un mois pour s'être promenée avec son amoureux un peu trop tard le soir[426]. Une autre élève a également rencontré son futur mari lors d'une fête commune entre les deux lycées[427]. Une grande fête, organisée en décembre 1963, a particulièrement marqué les esprits : le « Bal des Terminales 1964 » fait se rencontrer une centaine de lycéens de Jean-Jacques-Rousseau et Marie-Curie[428]. Un autre lieu de rencontres favori des lycéens sont les cours particuliers, dont un ancien détaille l'importance dans leur vie amoureuse :

---

[422] En revanche, les témoignages oraux et par questionnaire ne font pas allusion à ce sujet, mais la question n'était pas posée directement et les questionnaires étaient davantage centrés sur les aspects éducatifs.

[423] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[424] ĐỖ TRỊNH KỲ, « Les élucubrations d'un ancien élève de JJR », *op. cit.*

[425] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

[426] Michèle MALFREYT (NGUYỄN THANH KHIẾT), « Histoire d'un premier amour entre une Marie-Curie et un J.J. Rousseau », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des anciens élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 120‑122.

[427] NGUYỄN THỊ TUYẾT HẢO, « Souvenirs d'antan », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 26‑27.

[428] VĨNH TÙNG, « Le bal des Terminales 64 », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 109‑111.

> Ces cours particuliers étaient mixtes et nous permettaient de côtoyer nos charmantes camarades de Marie Curie, du Couvent des Oiseaux, de nous faire remarquer par elles, d'essayer de leur faire la cour; je me rappelle bien que, dans chaque promo, il y'avait des beautés célèbres et nous étions tous amoureux d'elles, chacun se vantant d'avoir pu attirer leur attention; nous attendions leur passage, à l'ombre des flamboyants, des tamariniers, guettant l'esquisse d'un sourire bienveillant, un regard que nous prenions volontiers, à tort bien sûr, pour une œillade qui nous était destinée; les plus chanceux et par là les plus enviés, je veux parler de ceux qui avaient déjà une copine attitrée, hé bien ! Ils s'arrangeaient pour s'inscrire aux mêmes cours que leurs belles, ce qui leur permettait de se voir très souvent.[429]

Il y a peu de témoignages sur les relations entre filles et garçons *intra muros*. Les quelques filles scolarisées à Jean-Jacques-Rousseau semblent avoir été un peu isolées :

> Nous étions toujours au premier rang, non pas parce que nous étions les plus myopes, mais sans doute pour rester regroupées en cas d'attaque ![430]

Effectivement, un ancien confirme que les filles se mettaient ensemble au premier rang, se souvient que « *les têtes femelles ne se mélangeaient jamais avec les têtes mâles dans les places assises* »[431]. Quant aux « *attaques* », elles viennent de garçons « *taquineurs* », qui agrafent entre elles les jupes des filles ou répandant des graines de mimosa (*mắt mèo*) qui s'accrochent à leurs vêtements[432]. Quand quelques garçons de Jean-Jacques-Rousseau doivent aller faire leur Terminale à Marie-Curie, ils se retrouvent très gênés et se mettent, contrairement aux filles de Jean-Jacques-Rousseau, au dernier rang…

> Sagement timide (j'ai bien changé depuis), je confesse ne jamais avoir eu de relations soutenues avec mes camarades filles de cette année-là, et croyez bien que je le regrette maintenant ![433]

Deux anecdotes parlent d'embarras mutuel : des filles rougissantes face à un enseignant se grattant systématiquement la braguette pendant les cours[434] ; un garçon embarrassé après qu'une enseignante ait plaisanté sur son « *beau cœur* » (en fait un schéma anatomique dessiné au tableau) devant des élèves filles[435]. En dehors de ces anecdotes assez mineures, rien ne laisse à penser que les garçons et les filles se fréquentent de façon significative pendant les cours.

Sur la base de ces témoignages, qui, rappelons-le, n'ont pas valeur de représentativité, se dessine une société scolaire assez complexe : garçons et filles, Français, Vietnamiens et Eurasiens, grands bourgeois et petits fonctionnaires, internes et externes… Dans le cadre du

---

[429] LÂM HỮU TRÍ, « Ces inoubliables cours particuliers de notre adolescence », *op. cit.*

[430] NGUYỄN THỊ TUYẾT HẢO, « Souvenirs d'antan », *op. cit.*

[431] LÂM THANH HÙNG, « A bicyclette sur la route du grand lycée », *op. cit.*

[432] LÂM CHÍ HIẾU, « Mes profs au lycée Chasseloup-Laubat », *op. cit.*

[433] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Marie Curie 1964-65 : un garçon chez les filles », *Good Morning*, n° 73, 15 Janvier 2006.

[434] LÂM THANH HÙNG, « A bicyclette sur la route du grand lycée », *op. cit.*

[435] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

lycée, et notamment dans les conditions de l'internat, les élèves peuvent être soudés, indépendamment de leurs origines sociales ou ethniques, mais cette cohésion tend à s'effacer en dehors du cadre scolaire, les règles de la société et de la politique reprenant alors leurs droits.

5.6. Un environnement multiculturel

Acculturation et interculturalité

Quand il s'adresse au Ministre vietnamien de l'Education Nationale en 1955, le chef de la Mission culturelle, Jean-Pierre Dannaud, insiste sur le fait que les élèves vietnamiens des écoles françaises ne doivent pas être des « *produits hybrides et dénaturés* » mais des « *Vietnamiens à cent pour cent* »[436]. La remarque est politique : afin de préserver leurs écoles du nationalisme vietnamien, les Français se défendent de pratiquer une assimilation « dénaturante » rappelant leurs pratiques coloniales. Du côté vietnamien comme du côté français, le biculturalisme et le métissage, tant physique que culturel, ne sont pas à l'honneur.

Pourtant, dans les lycées français, la réalité est toute autre. Différents « territoires culturels »[437] s'y imbriquent. L'environnement de l'établissement, la majorité des élèves et une minorité des enseignants sont de culture vietnamienne, qui est maintenant politiquement dominante. La majorité des enseignants et une minorité d'élèves sont de culture française, qui reste associée à un statut socioéconomique élevé mais qui n'est plus dominante politiquement. Ces deux cultures majeures se subdivisent selon des règles multiples où s'interpénètrent statut social, statut économique et *habitus* : élèves « *de souche* » vietnamienne ou française *vs* élèves métis, Nordistes *vs* Sudistes pour les Vietnamiens, familles coloniales *vs* familles métropolitaines pour les Français. A ces cultures *extra muros* s'ajoute la culture *intra muros* propre à l'établissement et partagée par l'ensemble des élèves : cette culture comporte une part institutionnelle (règlements, traditions telles que les distributions de prix) et une part générée par les élèves en tant que groupe social (jeux, argot...). Cette culture *intra muros* peut aussi se subdiviser selon l'âge (petites classes *vs* grandes classes) et le mode de résidence (internes *vs* externes).

Pour les élèves, les occasions d'interactions multiculturelles sont quotidiennes et nombreuses. Il y a celles liées aux programmes scolaires : les élèves apprennent la langue française, la littérature, la philosophie, l'histoire, la géographie, l'art, la musique, voire, dans les écoles confessionnelles, les bonnes manières de la bourgeoisie française. D'autres interactions sont liées à l'établissement scolaire en tant que lieu de vie sociale : contact avec les professeurs et les personnels (surveillants) français et avec les camarades français (ou les

[436] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD*, *op. cit.*, p. 15‑16.

[437] *Cultural borderlands*, terme employé par Michael Allan dans son analyse des lycées internationaux. Michael ALLAN, « Cultural Borderlands A Case Study of Cultural Dissonance in an International School », *Journal of Research in International Education*, vol. 1, n° 1, 2002, pp. 63‑90.

camarades vietnamiens pour les Français). En situation scolaire, les élèves vietnamiens se familiarisent, huit heures par jour pour les externes et 24 heures sur 24 pour les internes, avec une culture française au sens large, qui va de la « haute culture » aux dimensions les plus triviales. Pour les externes, le simple fait de rentrer chez eux les fait basculer quotidiennement du monde scolaire au monde familial, avec, pour les Vietnamiens, une transition entre un environnement intellectuel français et un environnement social vietnamien, tandis que les externes français passent d'un environnement social vietnamien à un environnement social français.

L'environnement social *extra muros* est également porteur d'interactions culturelles. Au Sud-Vietnam, l'arrivée au milieu des années 1950 de près d'un million de réfugiés du Nord, dont de très nombreux catholiques, change le paysage social, d'autant plus que le gouvernement Diệm leur est favorable. La présence étrangère *stricto sensu* devient massive à partir de 1945. Non seulement la France est toujours là via ses entreprises et ses lycées, mais le Corps Expéditionnaire atteint près de 200.000 hommes issus de l'Union Française hors Indochine. A partir de la fin des années 1950, les Vietnamiens voient arriver progressivement des centaines de milliers de soldats et de civils américains – plus d'un demi-million en 1969. Nous avons décrit précédemment les efforts français et américains pour propager leurs cultures respectives. Ces efforts, appuyés par la popularisation des médias (radio, cinéma, presse) se traduisent par une diffusion de la culture populaire contemporaine occidentale, notamment dans la jeunesse : codes vestimentaires, habitudes alimentaires, sports, lectures, musiques, cinéma... Comme leurs homologues d'Occident, les adolescents vietnamiens et français du Vietnam adoptent ces nouvelles cultures – française et anglo-saxonnes, mais aussi chinoises et indiennes –, qui viennent fusionner avec leurs cultures familiales.

Il faut ajouter que nombre de foyers sont partiellement ou totalement multiculturels. Les familles vietnamiennes peuvent être plus ou moins francophones et francophiles. Les familles françaises peuvent être plus ou moins vietnamophones. De nombreux élèves ont des ascendances multiculturelles : franco-vietnamiennes (familles eurasiennes ou naturalisées), sino-vietnamiennes, indo-vietnamiennes, antillaises, réunionnaises etc. Ces familles participent à des degrés divers à leurs différentes cultures d'origines. Dans certains cas, l'élément « français » l'emporte et la famille ne se distingue pas ou peu d'une famille française « coloniale » : ce serait par exemple le cas de la famille de Claudie Beaucarnot, citée précédemment. Dans d'autres cas, l'élément vietnamien est dominant : c'est le cas des familles abandonnées par le père français, non représentées dans nos témoins mais suffisamment nombreuses pour être jugées problématiques par les autorités françaises. Dans d'autres familles eurasiennes, l'élément vietnamien reste très présent, par la langue et les traditions. La famille Beaumont, des Français indo-vietnamiens, représente un cas extrême de multiculturalisme. Le père est Indien catholique de Pondichéry dont la famille est naturalisée depuis deux générations. Il revendique sa francité : en mars 1945, il refuse de prendre la nationalité indienne qui pourrait le protéger du Việt Minh et des Japonais[438]. Il parle français

[438] Jean BEAUMONT, *Le samouraï*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=16, consulté le 24 mars 2013.

avec ses enfants mais tamoul avec les chettiars[439]. La mère est une Vietnamienne de famille rurale, bouddhiste (bien que baptisée) et qui honore la religion populaire vietnamienne. Les enfants participent aux trois cultures : française catholique, vietnamienne bouddhiste et indienne. Ils épouseront des Français de métropole, des métis Indiens ou des Vietnamiens[440]. Enfin, comme dans le cas de familles chinoises, la culture familiale dominante reste la culture d'origine « *nourriture, fêtes, légendes, journaux, magazines,* habitus *tel que défini par Bourdieu* », comme le rapporte une ancienne du Couvent des Oiseaux issue d'une telle famille.[441]

Dans ce contexte fortement multiculturel à la fois *intra* et *extra muros*, les élèves qui suivent l'enseignement des écoles françaises sont amenés à s'approprier en partie les cultures étrangères auxquelles ils sont confrontés. C'est vrai pour l'ensemble des élèves, mais cela est surtout remarquable pour les élèves asiatiques, qui doublent leur enculturation[442] familiale par un processus d'appropriation de la culture française et plus généralement des cultures occidentales. Pour ceux qui restent finalement au Vietnam, ce processus s'arrête de lui-même, faute de contact prolongé avec des cultures étrangères mal vues dans le Vietnam d'après 1975. Mais, pour les nombreux élèves qui sont amenés à s'expatrier définitivement, le passage dans les écoles françaises se traduit par une « *acculturation préalable* », comme l'appelle Georges Nguyễn Cao Đức :

> Sans parler de l'acculturation préalable, utile pour ceux qui font des études à l'étranger. Parler et pratiquer le français - et l'anglais - dès les jeunes années ne sont rien d'autre qu'une préparation mentale à l'étranger. [443]

Ces élèves ne le savent pas encore, mais cette acculturation plus ou moins anticipée facilitera leur intégration dans leur pays d'accueil.

L'acculturation est définie par un de ses spécialistes, le psychologue canadien J. W. Berry, de la façon suivante :

> L'acculturation est le processus dual de changement culturel et psychologique qui résulte du contact entre deux groupes culturels et les membres individuels. Au niveau du groupe, il implique des changements dans les structures et institutions sociales et les pratiques culturelles. Au niveau de l'individu, il implique des changements dans le répertoire comportemental de cette personne.[444]

Il faut noter que si, après les décolonisations, les travaux sur l'acculturation se sont focalisés sur les populations immigrées, et plus, récemment, sur la cohabitation de groupes

[439] Usuriers d'origine indienne, qui s'occupent aussi d'immobilier.

[440] Jean BEAUMONT, « La famille », *op. cit.*

[441] Marie-Paule HA, Ste-Thérèse-CO, 1969. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[442] Enculturation ou endoculturation, terme anthropologique qui désigne, au sein de la famille, la transmission d'une génération à l'autre des traits culturels.

[443] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[444] Il n'existe pas de définition formelle universellement reconnue de ce processus, mais les travaux de J. W. Berry font partie des plus cités dans la littérature. John W. BERRY, « Acculturation: Living successfully in two cultures », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, n° 6, 2005, pp. 697‑712.

culturels dans les sociétés contemporaines, les premiers travaux sur l'acculturation traitaient des populations autochtones en situation coloniale. L'école française dans cette ex-colonie est le lieu où débute un processus d'acculturation individuelle tel que le décrit Berry :

> Au niveau individuel, il faut considérer les changements psychologiques auxquels sont soumis les individus et les effets de leur adaptation finale à leur nouvelle situation. Ces changements peuvent constituer en un ensemble de changements comportementaux qui s'effectuent aisément (*e. g.* dans les façons de parler, de manger ou de s'habiller ; dans l'identité culturelle) ou elles peuvent être plus problématiques, en produisant un stress d'acculturation qui se manifeste par de l'incertitude, de l'anxiété et de la dépression. Les adaptations peuvent être essentiellement internes, c'est-à-dire psychologiques (*i.e.* des adaptions qui affectent le sens du bien-être ou de l'amour-propre), ou socioculturelles (*i.e.* des adaptations qui lient l'individu aux autres dans sa nouvelle société, et qui se manifeste par exemple dans sa compétence dans les activités de la vie quotidienne interculturelle).[445]

Cette acculturation individuelle est influencée à la fois par la culture extérieure – dans notre cas la culture française *intra muros* – et par les évolutions de la culture dont l'individu est membre – ici la culture vietnamienne *extra muros* (si l'on considère les élèves vietnamiens). Ces élèves sont sujets tant à des changements comportementaux et qu'à un stress d'acculturation, à un moment, l'adolescence, où se construit leur identité :

> Le processus qui conduit l'adolescent à la découverte de son identité est la résultante des rapports avec la famille d'origine, les adultes en général, et les camarades.[446]

Les lycéens des écoles françaises, vivant dans un environnement multiculturel, créent leur propre identité en empruntant aux multiples influences – vietnamiennes, chinoises, indiennes, françaises, américaines – auxquelles ils sont soumis. Ils adoptent tout un univers culturel venu d'Occident – France et États-Unis en tête – transmis soit par l'école française soit par l'environnement social, tout en conservant une part importante de culture asiatique plus directement transmise par la famille, comme le résume un ancien d'Albert-Sarraut et de Jean-Jacques-Rousseau :

> Les élèves vietnamiens du lycée français, nous nous fréquentons, nous avons les mêmes loisirs : le cinéma occidental, les lectures des livres et de bandes dessinés en français. De plus, nos familles avaient en gros les mêmes modes de vie. C'est grâce à la culture familiale que nous gardons notre culture orientale : respect envers les ancêtres et les grandes personnes, ordre des préséances…[447]

Dans les témoignages, les anciens élèves racontent une vie heureuse où ils basculent en permanence et de façon assez naturelle entre les différentes cultures auxquelles ils s'abreuvent. Dans certains domaines, la culture occidentale domine. Dans d'autres, l'Asie s'impose. Souvent, les deux cohabitent et s'imbriquent, pour ne faire qu'un. Nous présentons

---

[445] John W. BERRY, « Introduction: social change and acculturation », *in Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*, American Psychological Association, 2003, pp. 17‑38.

[446] Caroline GOLDER et Daniel GADNAC'H, *Enseigner à des adolescents : manuel de psychologie*, Hachette, coll. « Profession Enseignant », 2001, p. 242‑246.

[447] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

ci-après ce quotidien multiculturel *intra muros* et *extra muros* ainsi que les changements comportementaux – ou les absences de changement – qui s'ensuivent.

Identités linguistiques

La langue est souvent posée en termes d'affiliation et d'identité culturelle[448]. Dans le Vietnam indépendant, comme dans d'autres anciens pays colonisés, la langue est un instrument d'affirmation politique : nous avons vu comment les gouvernements vietnamiens d'après 1945, tant au Nord qu'au Sud, vietnamisent l'espace public, à commencer par l'enseignement, faisant perdre au français son statut de langue de référence. Les lycées français s'adaptent à la nouvelle situation : pour leurs élèves, cette vietnamisation de leur environnement scolaire est une nouveauté. Avant 1945, la langue principale est le français, tant pour l'enseignement que pour la communication entre élèves. Ces derniers étant alors majoritairement français ou naturalisés, la question de l'utilisation du Vietnamien *intra muros* ne se pose pour ainsi dire pas. Cette utilisation est même parfois interdite, comme en témoigne un ancien élève Eurasien :

> A l'école, les métis ont interdiction de parler vietnamien, une fois, je l'ai parlé, j'ai été frappé par le surveillant au lycée Albert-Sarraut.[449]

Dans certains établissements religieux, comme le Couvent des Oiseaux, cette interdiction persiste jusqu'en 1955 :

> Avant le gouvernement de Ngô Đình Diệm, il était interdit, au Couvent des Oiseaux, de parler vietnamien même dans la vie quotidienne, parce que c'est le milieu de la haute société vietnamienne et de la noblesse française, les sœurs en grande majorité en sont issues. Si nous parlions vietnamien par mégarde, nous subissions des punitions, c'est pour cela que nous maîtrisons parfaitement le français dès notre plus jeune âge. [450]

> Durant toute l'année scolaire nous étions obligées de parler français. Toute élève surprise à parler vietnamien recevait un carton bleu. Celle qui avait cette carte à la fin de la semaine était privée de sortie pour le week-end.[451]

On voit ici que le souvenir de cette interdiction est mitigé : s'il a permis à ces élèves une maîtrise précoce du français, il reste associé négativement à des punitions.

Une autre pratique, attestée dans certains établissements dont Marie-Curie et Chasseloup-Laubat, au moins jusqu'aux années 1950, consiste à donner aux lycéens asiatiques, dans les petites classes, un prénom français classique[452]. Selon un témoin, cette

[448] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, « Langue et identité culturelle », *Enfance*, vol. 44, n° 4, 1991, pp. 305‑309.

[449] Maurice LAVOCAT-DUBUIS, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[450] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[451] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 38.

[452] Les Vietnamiens catholiques avaient déjà un nom de baptême français. On peut aussi rapprocher cette pratique de celle qui a toujours cours en Occident dans les classes de langue destinées à des élèves chinois, invités à adoptés un prénom étranger anglais ou français. Il est aussi tout à fait habituel pour les habitants de Hong-Kong de se doter d'un prénom occidental, utilisé tant pour faciliter les communications interculturelles

pratique était imposée « *soit disant parce que c'était plus facilement prononçable* »[453], ce qui montre le peu de cas que faisaient certains enseignants français de la culture locale. A Marie-Curie, ces prénoms français sont même indiqués sur les distributions de prix (ce n'est pas le cas à Jean-Jacques-Rousseau). Il n'est pas sûr que cette habitude ait perduré au-delà des années 1960. En tout cas, le témoin cité précédemment se rappelle que la majorité de ses camarades ont « *laissé tomber* » ce prénom français en arrivant dans les grandes classes, signe que cette pratique n'était pas perçue positivement par les élèves vietnamiens[454].

Après 1955, cette « francisation » de la sphère privée des élèves cesse d'être imposée dans les écoles françaises. Les élèves vietnamiens, devenus largement majoritaires, peuvent parler vietnamien entre eux et ne s'en privent pas comme en témoigne un ancien, passé par Albert-Sarraut, Yersin et Jean-Jacques-Rousseau avant 1956 :

> Entre nous, à la récréation et à la maison, nous ne parlions jamais français. Nous en parlions seulement en classe pour répondre au professeur.[455]

Mais cela n'empêche pas certains, par exemple des élèves de familles naturalisées, de s'exprimer dans la langue de leur choix :

> Certains d'entre nous parlaient plus le français que le vietnamien dans la cour de récréation. J'en faisais partie, et je le revendique.[456]

Il y a donc une dépolitisation de l'usage de la langue dans les écoles françaises : le vietnamien est désormais respecté et autorisé *intra muros* comme langue de communication quotidienne tandis que le français acquiert un statut de langue étrangère – concept encore nouveau au début des années 1950, en plus de conserver sa fonction de langue de communication entre élèves et corps enseignant.

A ces problèmes près, qui sont surtout aigus durant la Guerre d'Indochine, les élèves vietnamiens des lycées français ne semblent pas avoir été affectés personnellement par les problèmes d'identité linguistique. Les familles dont ils sont issus sont souvent déjà francophones, et, comme nous l'avons vu, le français est utilisé en famille dans certaines familles du Sud :

> L'usage du français entre nous dans la famille était avant tout un moyen pratique pour converser. Je pense que nous nous exprimions plus facilement, plus précisément et plus vite en français, comparer au vietnamien qui, comme vous le savez, est monosyllabique et demande souvent une juxtaposition de plusieurs mots vietnamiens pour traduire un seul mot en français ! C'est aussi un peu l'habitude entre nous « francophones » dans la famille. Je dois dire également que nous étions très prudents et faisions très attention de ne pas parler français en présence de Vietnamiens qui ne connaissaient pas le français. Aucun de nous

---

que les communications intra-culturelles. David C.S. LI, « Borrowed identity: Signaling involvement with a Western name », *Journal of Pragmatics*, vol. 28, n° 4, Octobre 1997, pp. 489‑513.

[453] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[454] *Ibid.*

[455] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[456] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

> n'avait le besoin de manifester en public au Vietnam notre « francophonie ». Nous ne fréquentions pas les milieux français et n'avions pas d'amis français à Saïgon ! L'usage du français entre membres de la famille n'était pas motivé par un besoin de prestige social ou la « faible » maîtrise de la langue vietnamienne de notre part.[457]

Certes, l'usage du français par des Vietnamiens reste contentieux : on remarque dans le témoignage précédent les précautions prises tant par la famille (ne pas parler français en présence de Vietnamiens non francophones) que par le témoin, qui insiste un demi-siècle plus tard sur le fait que cette francophonie familiale a des justifications « techniques » (facilité d'expression) plutôt que sociales (pas de relations avec les Français, pas de volonté de prestige sociale). Cette défense *a posteriori* de l'usage du français montre combien cet usage pouvait rendre ses pratiquants suspects dans l'après-guerre nationaliste.

Mais à l'âge adulte, cette question de la langue est remémorée de façon positive. Pour le témoin cité ci-dessus, cet usage français, acquis en famille et conforté par son passage par l'école française, s'est poursuivi sans difficulté à l'âge adulte :

> On peut dire que Robert Don[458] et moi sommes « trilingues » car nous utilisons couramment le français, l'anglais et le vietnamien. Pour Robert Don et moi, le français est notre première langue étrangère et, en fait, nous sommes plus à l'aise pour converser entre nous en français, ce qui est aussi le cas de beaucoup de Vietnamiens qui ont étudié dans les écoles françaises au Vietnam.[459]

Nous avons cité plus haut le cas d'une famille du Nord, francophone depuis plusieurs générations, mais où le père interdit aux enfants de parler français sous peine d'« amende »[460] : là-aussi, cela témoigne de l'aspect profondément politique de l'utilisation de la langue française dans les familles vietnamiennes, même dans un cadre privé.

La situation des Eurasiens est variable et plus délicate, comme souvent. Certains vivent en milieu vietnamien et sont donc naturellement vietnamophones. Ils n'ont alors pas de difficulté pour se forger une culture vietnamienne tant que le côté français de la famille ne s'y oppose pas :

> Je vivais toute mon enfance et adolescence, dans une famille vietnamienne, entouré d'oncles, de tantes, de cousins, cousines qui ne me parlaient qu'en vietnamien (ma langue maternelle). J'avais commencé mes classes primaires dans une école vietnamienne avant d'être inscrit dans une école française, donc appris à lire et à écrire le vietnamien avant d'apprendre à lire et à écrire le français. Comme par ailleurs j'aime lire, j'ai lu beaucoup d'auteurs vietnamiens « dans le texte » et me suis fait une culture vietnamienne fort modeste.[461]

[457] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[458] L'un des fils du docteur et diplomate Trần Văn Đôn

[459] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[460] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[461] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

Dans une autre famille eurasienne, dont le père est militaire, les aléas de la guerre font que les enfants alternent entre éducation française et vietnamienne, apprenant ainsi les deux langues :

> Pendant plus de deux ans, pas d'école, notre père au chômage nous faisait travailler à la maison, et avec ces loisirs forcés, j'ai appris à lire le Vietnamien avec ma mère.[462]

Dans d'autres familles eurasiennes, en revanche, les parents n'apprennent pas le vietnamien à leurs enfants, voire leur interdisent de le parler :

> Mon frère et moi étions obligés de parler français à la maison et pas de vietnamien avec notre mère car mes parents pensaient que parler deux langues est néfaste pour la première langue.[463]

Le bilinguisme est alors effectivement considéré comme ayant des effets négatifs sur le développement intellectuel des enfants, une opinion à la fois populaire et scientifique qui n'est remise en cause que dans les années 1960[464]. On peut cependant se demander si d'autres raisons influencent ce choix : perception négative de la culture vietnamienne ou de leur propre métissage, ou crainte de perceptions négatives de la part des familles françaises non métissées. Les enfants Schneyder, par exemple, sont eux aussi découragés de parler vietnamien et nous avons vu précédemment les difficultés rencontrées par cette famille. Dans ce cas précis, pourtant, c'est l'adolescent lui-même qui, après s'être vu interdire dans les petites classes d'Albert-Sarraut de parler vietnamien, revendique et obtient le droit d'apprendre cette langue, ce qui lui permet de mieux s'insérer au lycée où les élèves vietnamiens sont désormais majoritaires :

> Je ne parlais pas le vietnamien à la maison bien que je le comprenne très bien parce que ma mère ne m'encourageait pas à le parler. Mais à partir de la 6e, j'ai décidé, par ma propre volonté et sans interdiction de mes parents, de l'apprendre à l'école comme deuxième langue jusqu'à la 3e.[465]

Faute de données, il est ici difficile d'entrer dans des considérations différenciant l'aspect linguistique de l'aspect discursif de la langue en matière d'identité culturelle. Ainsi, pour Martine Abdallah-Pretceille, « *ce n'est donc pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais c'est le discours, c'est l'usage que les individus font de la langue qui est porteur de sens*. »[466]. Dans les souvenirs des anciens élèves, l'usage du français forme un tout, incluant la langue parlée, assez formelle comme le sont généralement les langues apprises uniquement de façon scolaire, et la langue écrite. Surtout, la question linguistique *stricto sensu* avec ses attributs politiques – parler ou écrire le vietnamien plutôt que français – semble avoir été déconnectée de la question culturelle, suivant en cela une sorte de

[462] Bernard JACQUETTI, LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[463] Etienne LE GAC, LAS, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[464] Barbara ABDELILAH-BAUER, *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Editions La Découverte, 2006, p. 32.

[465] Marcel SCHNEYDER, LCL, 1951. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[466] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, « Langue et identité culturelle », *op. cit.*

« tradition » remontant aux débuts des mouvements de contestation modernistes et qui ne sera rompue qu'en 1954 (au Nord) puis en 1975 (dans l'ensemble du pays). On peut être nationaliste, souhaiter le départ de la France ainsi la vietnamisation complète de la sphère publique tout en admirant la culture française et en désirant la transmettre à ses enfants. La littérature, en particulier, symbolise cette « haute culture » prestigieuse tant appréciée par cette génération grandie sous la colonisation et « *imprégnée de culture française* », comme l'a décrite Pierre Brocheux[467]. Une ancienne élève de Nha Trang décrit ainsi comment son père l'a initiée à la culture française :

> C'était mon père qui – ayant reçu une éducation française sous l'influence du colonialisme – m'a initiée, dès l'enfance, au français par des cassettes de chansons enfantines, des contes, des livres illustrés... Féru de littérature française, fervent lecteur, capable de réciter textes et poèmes de certains écrivains par cœur, mon père nous a immergés de bonne heure dans cette atmosphère poétique jusqu'à mon entrée au Collège Français à Nha Trang vers les années 60. Sous sa direction, nous avions passé des vacances studieuses à faire des dictées, à apprendre par cœur des passages favoris de notre père, comme par exemple : *Le Livre de mon ami* avec *La Rentrée* d'Anatole France […], à lire *Le Petit Chose*, *Les lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet et y faire la connaissance de la *Chèvre de Mr Séguin*...[468]

Pour ces élèves déjà familiarisés avec la langue et la culture française, la littérature française peut se révéler un plaisir. Une ancienne du Couvent des Oiseaux de Đà Lạt raconte son parcours, qui l'amène elle aussi vers la littérature française :

> Je suis allée à l'école Sainte-Marie dès l'âge de 4 ans ! Très rapidement j'ai parlé le français couramment et manipulais cette langue aussi bien que le vietnamien, ma langue maternelle. En grandissant, avec les cours de grammaire, de conjugaison, les poésies, j'ai découvert la beauté de cette langue, la rigueur, la précision de ses mots. Ensuite avec l'étude du latin, langue que l'on dit pourtant morte, mais d'où le « français » a puisé ses racines, j'ai appris la logique de la construction de la phrase française. La littérature française me passionnait, plus particulièrement la période du 19ème siècle : le romantisme, les romanciers comme Balzac, Zola, qui décrivent la société et l'âme humaine.[469]

Cette attirance pour la littérature française d'une partie des élèves dans les années 1950-1970 peut être rapprochée de celle des élèves des générations précédentes. A titre d'exemple, Bùi Trân Phượng cite dans sa thèse de doctorat une élève du Collège des Jeunes Filles Indigènes Đồng Khánh de Huế dans les années 1930-40, qui raconte comment ses camarades et elles, déjà initiées à la littérature classique vietnamienne et aux écrits des lettrés patriotes, découvrent la littérature française :

> J'ai été mise en contact avec une autre source littéraire non moins attrayante. Ronsard, Corneille, Racine, Rousseau, Rabelais, Maupassant… étaient les auteurs les plus captivants. Beaucoup de collégiennes ne faisaient pas la sieste pour se consacrer à la lecture. D'autres ont passé tout le dimanche, toutes les vacances de Noël pour lire intégralement *Hernani*,

[467] Pierre BROCHEUX, Enseignant à JJR, 1960-1968, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[468] MINH CHÂU, « A l'ombre des filaos, le Collège Français de Nha Trang », *op. cit.*

[469] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> *Quatre-vingt-treize*, *Les misérables* de Victor Hugo, *Le livre de mon ami*, *Le crime de Sylvestre Bonnard* d'Anatole France, *La comédie humaine* d'Honoré de Balzac…[470]

Bùi Trân Phượng, elle-même sortie de Marie-Curie en 1968, note :

> « *Rodrigue, as-tu du cœur* ? » est un vers souvent cité encore avec émotion plus d'un demi-siècle après par des anciennes des Tuniques Violettes comme de Marie-Curie.[471]

On peut se demander ici dans quelle mesure les cultures française et vietnamienne ne se rejoignent pas en matière de littérature, l'attrait pour l'esthétique du langage venant transcender ici les différences culturelles. Une autre anecdote rapproche les élèves de Đồng Khánh de celles de Marie-Curie quelques décennies plus tard : la peur de voir leur maîtrise de la langue française « polluée » par la langue populaire française, telle que celle des romans de Delly avant-guerre[472] ou celle des romans policiers après 1945 :

> Les professeurs n'acceptaient pas les mots familiers et argotiques mais seulement des termes littéraires. Alors, je n'ai pas osé lire des romans policiers ou des genres non littéraires de peur que leur langage m'imprègne. Je lisais beaucoup la littérature française du Moyen Age au XX^{e} siècle.[473]

Pour les élèves plus âgés et politiquement motivés, la lecture en français présente un avantage déterminant, celui de pouvoir lire des ouvrages classés comme subversifs par le gouvernement vietnamien et introuvables ailleurs que dans les bibliothèques françaises :

> Nous étions en contact direct par la langue des cultures étrangères en lisant Marx, Gorki, le communisme, le capitalisme…, des livres interdits dans le système éducatif sud-vietnamien.[474]

> Fin de ma classe de 3ème, vers 14-15 ans, ayant le Brevet en main, j'ai pu faire une carte à la bibliothèque centrale de Hanoï, Pierre-Pasquier, et les premiers livres que j'ai empruntés ont été *Le Manifeste du parti communiste* de Karl Marx, interdit et introuvable à l'époque et on ne le trouvait nulle part ailleurs, et Félicité Robert de Lamennais. J'ouvrais déjà mon horizon scolaire à autre chose. Après, à Saïgon, il y avait plusieurs bibliothèques où on pouvait lire des auteurs français (Sartre, Camus…), comme la bibliothèque centrale de Saïgon et celle de l'Alliance française qui avaient énormément de livres, j'en ai aussi largement profité.[475]

> Un professeur d'histoire et de géographie m'avait recommandé *L'État et la Révolution* et *Les Cinq essais sur la Révolution*. Comme ces ouvrages étaient interdits au Vietnam, je n'ai pu les lire qu'en France.[476]

---

[470] BÙI TRÂN PHƯỢNG, « Vietnam 1918-1945 : genre et modernité », *op. cit.*, p. 83.

[471] Les *Tuniques Violettes* (Áo Tím) est le nom donné affectueusement au Collège Đồng Khánh par les élèves. *Ibid.*

[472] Delly : nom de plume conjoint de deux auteurs de romans d'amour, très populaires en France dans la première moitié du XXe siècle. *Ibid.*

[473] ĐẶNG THỊ HỒNG ANH, LMC, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[474] NGUYỄN ĐỐC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[475] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[476] ĐẶNG ĐÌNH CUNG, « Ce que je dois à mon lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, p. 32.

Nous verrons comment cette liberté intellectuelle permise par l'enseignement français participe de la vision positive qu'en ont les anciens élèves.

D'autres témoins rapportent leur maîtrise précoce des deux langues, Français et Vietnamien. Ce bilinguisme, loin d'être un problème, est une fierté :

> J'aime bien apprendre des langues étrangères, j'étais souvent premier de la classe en langue étrangère comme Latin, Grec ou Anglais. A la fin du lycée, je connaissais déjà le français, l'anglais, le latin, le grec, un peu de caractères chinois sans compter le vietnamien. Mon « capital » de la langue vietnamienne a été acquis dans mon jeune âge dans l'environnement familial. Je suis né et j'ai grandi en plein centre culturel du delta du fleuve Rouge, BẮc Ninh, j'ai donc appris le vietnamien à travers les berceuses, les chansons populaires, les poèmes.[477]

> Comme la plupart de jeunes vietnamiens de mon temps, je lisais souvent des fables, récits, histoires et poèmes de la langue vietnamienne, surtout les auteurs renommés tels que NguyỄn Du, Hồ Xuân Hương, NguyỄn Trãi[478] etc. C'était ma mère qui avait une bibliothèque assez éclectique mais bien fournie, surtout des romans. […] Je lisais les journaux et magazines vietnamiens qui me tombaient sous la main et des livres en vietnamien (surtout sur l'histoire du Vietnam) quand je les voyais sans trop les chercher ! L'influence de la littérature française était plus forte pour moi mais les œuvres vietnamiennes étaient toujours très présentes en moi.[479]

Cependant, tous les élèves ne naissent pas dans des familles francophones, ou n'ont pas un goût prononcé pour la littérature. Pour ces élèves, majoritaires selon le témoin suivant, la lecture de la littérature française est d'abord un exercice scolaire, limité par une connaissance insuffisante de la langue :

> Quand quelqu'un apprend le français sans initiation préalable, sans culture générale et sans tempérament littéraire, les résultats ne peuvent être des plus enthousiasmants. C'était le cas de la plupart d'entre nous à l'époque. Nous nous débrouillions un peu en Mathématiques, assez bien en sciences physiques ou naturelles. Les difficultés majeures étaient le français et la philosophie. En littérature, on savait qui faisait quoi dans l'Avare, le Cid, les Fables de La Fontaine, ce qui nous fournissait quelques arguments valables dans nos dissertations qui restaient maigres malgré nos efforts. Les efforts justement franchissaient mal le vocabulaire, l'expression, le regroupement des idées et le style. Les difficultés étaient plus grandes encore en philosophie.[480]

Si certains élèves ont de l'intérêt pour les littératures classiques françaises et vietnamiennes, nombreux sont ceux qui apprécient les littératures populaires, françaises, vietnamiennes et plus tard chinoises. A Huế, où les distractions sont plus rares qu'à Saïgon ou Hanoï, un ancien note que « *les élèves de l'époque lisaient beaucoup, comme un loisir, des*

[477] NGUYỄN NGỌC BÍCH, LAS-LCL, 1956. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[478] Nguyễn Du (1766-1820) : auteur du célèbre poème épique *L'histoire de Kiều* ; Hồ Xuân Hương (1772-1822) : poétesse, considérée avec Nguyễn Du comme faisant partie des grands auteurs classiques de la littérature vietnamienne; Nguyễn Trãi (1380-1442) : homme d'état et poète

[479] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[480] LÊ QUAN THANH, LCL, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

bandes dessinées par exemple »[481]. Les efforts des diplomates français pour faciliter la diffusion des livres français sont payants, en permettant notamment aux jeunes de s'acheter à faible coût des livres, des magazines et des bandes dessinées :

> En ces années 50 et 60, un accord culturel franco-vietnamien permettait aux livres, magazines et illustrés français d'être vendus au Vietnam du Sud à des prix fondés sur un taux de 10 piastres pour 100 AF puis 1 NF. Imaginez ma joie de pouvoir m'acheter un livre de poche pour 10 ou 15 piastres selon sa pagination, chez Khai Tri ou Xuân Thu, ou chez Lê Phan, quand ma mère me récompensait ![482]

Les plus riches, « *ceux ayant beaucoup d'argent de poche pouvaient acheter des journaux illustrés ou des bandes dessinées, et les prêtaient à leurs camarades* »[483] :

> Le Lycée à l'époque c'était aussi... les échanges de bandes dessinées, la découverte du monde grâce aux « Histoires de l'oncle Paul » du journal Spirou, les livres de la Bibliothèque Verte[484]

Ainsi, à plusieurs milliers de kilomètres de la métropole, dans une petite rue de Saïgon, une jeune métisse indo-vietnamienne rassemble ses petits voisins pour lire en commun des bandes dessinées dont les titres sont familiers aux enfants français :

> Je me rappelle qu'on aimait se retrouver le soir avec les enfants de la rue, sous les hauts réverbères, pour lire et relire les interminables aventures de Mickey, Spirou, Bibi Fricotin, les Pieds Nickelés.[485]

Également populaires sont les grands romans ou poèmes classiques chinois et vietnamiens :

> Comme d'autres gamins de l'époque, j'ai lu beaucoup de livres de cape et d'épée chinois traduits en vietnamien (*Tam quốc chí*…). Je lisais et récitais par cœur des passages des œuvres littéraires de notre littérature comme *Kiêu, Chinh phụ ngâm*…[486]

A partir du début des années 1960, la soudaine popularité – jamais démentie depuis – des romans d'arts martiaux chinois (*truyện chưởng*), qui rend perplexe et inquiète les parents vietnamiens[487], atteint aussi les jeunes des lycées français, comme en témoigne deux élèves de Nha Trang :

---

[481] BỬU Ý, Hue-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Huế, *op. cit.*

[482] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Ma vie de lycéen, l'argent, et moi », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 72‑76.

[483] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « La vie des élèves hors du lycée dans les années 50-60 », *op. cit.*

[484] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[485] Hélène BEAUMONT, « Hélène raconte », *op. cit.*

[486] *Tam quốc chí* [Les trois royaumes, seconde moitié du 14e siècle] : cette épopée historique de Luo Guanzhong est l'un des plus populaires romans chinois. *Kiêu* (également *Truyện Kiều* ou *Kim Vân Kiêu*) [L'histoire de Kiêu, 1820] : poème de Nguyễn Du considéré comme la plus importante œuvre littéraire vietnamienne. *Chinh phụ ngâm* [La complainte de la femme du guerrier, 1741] : poème écrit en chinois classique par l'auteur vietnamien author Đặng Trần Côn. ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[487] Stanley A. BARNETT, Erroll D. MICHENER et C. Walter STONE, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, *op. cit.*, p. 63.

> Même s'ils ne l'avouaient point, je suis certaine qu'ils étaient nombreux à dévorer les « truyện chưởng », ces romans-fleuves de douze à treize tomes de quelques cinq cents pages chacun, loués à la sauvette et passés par des centaines de mains donc bourrés de microbes ![488]

> Le programme de mes soirées se passait invariablement, entre quatre murs : faire les devoirs, jouer de la guitare ou me livrer à la lecture en dévorant les romans de kung fu allongé sur le lit.[489]

A Saïgon, la grande librairie Khai Trí, fondée par un ancien du Lycée Pétrus Ky, fournit en livres la population des lycées français, qui peuvent y trouver de tout, livres et revues vietnamiennes, françaises, anglo-saxonnes et même feuilleter à loisir dans les rayonnages, voire les lire sur place s'ils se font discrets[490].

On voit ici combien les voies de l'identité linguistique sont complexes et intimement personnelles. Pour les élèves Vietnamiens, la question de la langue se pose finalement peu, en dépit de l'atmosphère nationaliste, une fois que les Français renoncent à imposer leur langue ailleurs que dans l'espace public scolaire. Ils sont et restent vietnamiens de langue, quels que soient les reproches d'assimilation qui leurs parviennent de l'extérieur. Ceux qui se sentent attirés par le français en tant que langue littéraire – mais ce n'est pas le cas de tous – apprécient et étudient avec plaisir les grands auteurs français, comme la génération précédente. D'autres cherchent spontanément à perfectionner leur connaissance de la langue vietnamienne, par la lecture des classiques. Seuls les élèves Eurasiens semblent dans une situation linguistique difficile, en tant que vietnamophones « naturels » auquel l'accès du vietnamien en tant que langue scolaire ou littéraire est parfois interdit. Tous les élèves se rejoignent finalement dans l'appréciation de la littérature populaire, qu'elle soit française, vietnamienne ou chinoise.

6. Perceptions rétrospectives de l'enseignement français

Tant dans leurs mémoires écrits que dans les témoignages recueillis, les anciens élèves des écoles françaises au Vietnam nous offrent une perception rétrospective de leur parcours scolaire, dans laquelle se dégagent deux thèmes principaux. Le premier thème traite de la façon dont leur passage dans les lycées français a contribué à changer leur identité culturelle. Le second évoque le rôle de cette éducation dans leur destin personnel et dans la construction de leur personnalité intellectuelle.

---

[488] BÍCH DIỆP, *Les cinémas*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/cinema.html.

[489] YOU & ME, « Heureux qui comme... un élève au Collège français de Nha Trang », *op. cit.*

[490] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « La fin de la librairie et des éditions Khai Tri », *Good Morning*, n° 60, Avril 2006.

6.1. Un pont entre deux cultures

Pour les adultes que sont devenus les adolescents vietnamiens, français ou eurasiens de l'après-guerre, l'acculturation inachevée, partielle ou totale qui a débuté lors de leur scolarité dans les écoles française est matière à réflexion. Ils analysent de façon souvent éloquente les conséquences de processus sur leur identité culturelle.

De façon générale, leur perception sur les effets à long terme de leur acculturation précoce est positive. Les anciens élèves sont fiers de leur double culture, qui leur a permis à la fois d'atteindre la réussite sociale et de se forger une personnalité unique. Ils se voient eux-mêmes comme des « ponts » ou des « points de rencontre » entre les deux cultures, capables de passer de l'une à l'autre, ou d'être eux-mêmes des passeurs entre Orient et Occident. Ces cultures sont décrites comme différentes, mais aussi comme complémentaires.

> Je pense que les années passées au Lycée ont fait de moi, comme de nous tous, un point de rencontre de deux cultures. La première était celle dont nous étions naturellement imprégnés et qui était transmise le jour le jour par notre entourage. La seconde nous étais parvenue par les livres, l'éducation, les explications de nos instituteurs et de nos professeurs.[491]
>
> Je me vois comme un pont reliant deux cultures, deux mondes, ce qui me donne plus d'expériences dans la vie.[492]
>
> Ce mélange culturel franco-vietnamien issu de notre bahut n'a été en aucun cas un boulet ou une perte de substance.[493]
>
> Ce fut ici, à Paris, quand j'ai commencé à écrire des articles pour notre Bulletin, que je découvris qu'il y avait tant de choses à tirer de la possession de cette double appartenance. La conjonction, l'opposition ou la différence des pensées et des traditions des deux mondes occidental sont un sujet inépuisable et je suis convaincu qu'ayant fait nos études dans un lycée français au Viêt-Nam, nous étions bien placés pour les exploiter.[494]
>
> J'ai eu la chance de recevoir non seulement un enseignement français, mais aussi une éducation française, qui non seulement n'a pas banni mon éducation traditionnelle vietnamienne, mais n'y a jamais été en contradiction. [495]
>
> Cela nous a formé le raisonnement, aiguisé notre esprit critique, et ouverts sur un monde sans cesse en ébullition (scientifique, sociale…) et en constante évolution. En consentant à cet héritage, notre identité s'est élargie au niveau culturel, permis de nous enrichir à d'autres valeurs. Au final cela a changé notre destin et celui de nos enfants. La littérature et la philosophie occidentales ont joué un rôle dans la conscience de chacun de nous, et cette culture, son histoire, font aujourd'hui partie de nous. Enfin, je pense que cette culture métissée au Viêt-Nam nous a tout simplement enrichis.[496]

---

[491] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[492] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[493] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[494] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[495] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[496] Solange LY, CO-LMC, 1971. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

On retrouve ici la conclusion de Berry, quelque peu ironique[497], sur l'acculturation :

> Nous avons de nombreuses preuves que la plupart des gens qui ont fait l'expérience de l'acculturation ont effectivement survécu ! Ils n'ont été ni détruits ni substantiellement amoindris par elle ; plutôt, ils y trouvent des opportunités et réussissent à atteindre leurs objectifs, qui vont parfois bien au-delà ce que qu'ils imaginaient au départ. [498]

Pour les anciens élèves, leur passage par l'école française et l'appropriation de la culture française qui en a résulté est perçu aujourd'hui comme un élément fondamental et enrichissant de leur identité actuelle :

> J'ai subi l'influence des cultures chinoise et française sur un fond de culture vietnamienne. Je considère la culture vietnamienne comme un fleuve avec les cultures française, chinoise et américaine comme affluents qui enrichissent mon identité. Je pensais, et pense encore qu'on peut suivre des voies différentes et arrive à la Culture. Je ne partage pas l'avis de Kipling que l'Est et l'Ouest ne se rencontrent pas. Je pense à la culture orientale que Vietnamiens et Chinois se partagent et j'espère faire une synthèse avec la culture gréco-romaine (et chrétienne) pour arriver a cette Culture avec un C majuscule. Comme j'ai appris cette culture occidentale en français, je continue avec la francophonie. Le français est un outil pour arriver à la culture française, qui, je pense, n'est qu'une branche de la culture occidentale que je veux apprendre plus profondément. La culture française n'est pas mon but final.[499]

Cela est également vrai pour des élèves qui sont restés au Nord-Vietnam après 1954. Un ancien d'Albert-Sarraut exprime la façon dont il s'approprie les deux cultures :

> Je suis reconnaissant à la culture française mais je ne suis pas francisé. J'étais à l'école catholique mais je suis païen. Bien que je m'approprie parfaitement la culture française, je me suis forgé une identité vietnamienne. Ma culture vietnamienne est représentée par les coutumes et pratiques que je respecte dans la vie courante : cérémonies d'enterrement, anniversaire de la mort des ancêtres, fêtes traditionnelles… Ce qui est très français chez moi est le raisonnement, les réflexions, je m'exclame souvent en français bien que j'aie toujours vécu au Vietnam […]. Ma deuxième appropriation de l'enseignement français est la culture générale que je suis fier d'avoir acquise. […] J'ai été parfaitement imprégné de culture française dès mon plus jeune âge, il est impossible de la purger.[500]

Pour une ancienne de Marie-Curie, également restée au Vietnam, la découverte de la culture française a changé son opinion initiale, plutôt négative. Son nationalisme vietnamien est resté intact, mais elle a appris à apprécier la culture française pour elle-même :

> Au départ, je détestais l'enseignement par l'esprit anticolonialiste mais, au fur et à mesure, l'enseignement à proprement parler, le programme, les cours, ont suscité en moi du plaisir et capturé mon attention et ma curiosité. Cet enseignement a créé en moi l'envie de

[497] Berry, lui-même un des auteurs du concept de « stress d'acculturation », critique ici une vision souvent pathologique et clinique du processus, un grand nombre de travaux sur l'acculturation individuelle traitant des problèmes psychologiques de l'acculturation des populations immigrées.

[498] John W. BERRY, « Introduction: social change and acculturation », *op. cit.*

[499] NGUYỄN LÊ HIẾU, LAS-JJR, 1957. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[500] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

> transmettre les connaissances d'une nouvelle culture à mes proches et à mon entourage. Par exemple, j'aimais bien raconter à ma sœur des contes français. [501]

Ce thème de l'enrichissement culturel mutuel est également développé par le professeur et traducteur Bửu Ý, sorti du Lycée Yersin et resté depuis au Vietnam :

> Lire et apprendre les auteurs français permettent aux jeunes Vietnamiens de l'époque à bien utiliser la langue vietnamienne grammaticalement, à mieux comprendre leur propre culture puisque bien connaitre une culture étrangère est une façon de nous regarder dans le miroir. La culture française nous forge une conscience de citoyen. Il y a une anecdote vers 1975 lorsque j'étais doyen du département de langue française à l'Université de Hue. Un jour, le Recteur, M. Nguyen Van Hanh, m'a dit « *J'aime bien lire les étudiants du département de langue française car ils écrivent le vietnamien plus correctement que ceux du département des lettres* »[502]

De façon symétrique, un ancien élève de famille eurasienne se félicite rétrospectivement de son appropriation précoce de la culture vietnamienne, qui est à la fois le produit de son enculturation au sein d'un milieu familial très vietnamien (notamment via la langue et l'apprentissage des contes et légendes) et de sa volonté personnelle (via ses lectures) :

> Sans vouloir être pédant, je peux vous citer quelques titres : *Kim Vân Kiêu* de Nguyễn Du, poèmes de Đoàn Thị Điểm, écrits de Nguyễn Trãi, les classiques traduits du Chinois : *Thủy Hử*, *Tây Du ký*, *Tam quốc chí*… J'adorais les *Kiếm hiệp* et dévorais contes et légendes vietnamiennes. Je connais la géographie, l'histoire du Viêt Nam depuis sa fondation, *i.e.* depuis Âu Cơ (et ses cent œufs), Hùng Vương, Triệu Đà (et sa citadelle Cổ Loa) jusqu'aux temps présents, en passant par Hai Bà Trưng, Ngô Quyền, Lê Lợi, Trần Hưng Đạo etc. [503]

Sur le plan politique, nous avons vu les élèves vietnamiens des lycées français pouvoir être déchirés entre leur fierté nationale et leur motivation intellectuelle. Aujourd'hui, certains témoins, opposés à la politique française au début des années 1950, insistent bien sur leur capacité passée à séparer le politique du culturel :

> Je critiquais les politiques de la France de l'époque mais je voulais toujours faire des études françaises par le respect de la culture française. On n'a pas la nostalgie de la colonisation mais on a la nostalgie de la culture française.[504]

> Cette appropriation [culturelle] n'était pas en contradiction avec l'esprit « anti-français » qui s'opposait aux politiques françaises pendant ces années-là. […] Je maitrise une culture étrangère mais je veux être moi-même. On ne choisit pas sa Patrie, j'aime ma patrie bien qu'elle ait ses défauts. [505]

> Les Français croient toujours que quand on est formé par eux, la plupart d'entre nous deviennent leurs obligés.[506]

---

[501] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[502] BỬU Ý, Hue-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Huế, *op. cit.*

[503] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[504] NGUYỄN CÔNG HÀN, LCL, 1949. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[505] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[506] NGUYỄN NGỌC CHÂU, JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

Certains anciens élèves restés au Vietnam restent cependant encore choqués par la francisation trop complète de leurs camarades :

> Début des années 1980, je rencontrai un Français dans la rue, il m'a accosté en me parlant du mausolée de Hồ Chí Minh : « *il a quand même été empaillé* ». Cela m'a vraiment choqué car je suis nationaliste, j'aime mon pays. Je pense que si on est naturalisé français, on n'est que citoyen de seconde classe. Je ne peux pas le supporter. J'ai pitié des gens qui ont adopté la nationalité française.[507]

Sur le plan strictement culturel, le conflit entre « vietnamité » et « francité » existe mais de façon diverse. Certains élèves vietnamiens, déjà imprégnés de culture française au sein de familles très francophones, ne le ressentent pas vraiment à l'époque. C'est le cas par exemple d'un membre de la famille Nguyễn Ngọc, dont les deux générations qui le précèdent sont passées par l'école française :

> Nous ne le sentions pas, trop jeunes et trop naïfs pour comprendre la richesse de cette double civilisation qui commençait déjà à ce moment à gouverner et à influencer nos habitudes et nos attitudes.[508]

Cette vision non conflictuelle est également rapportée par une ancienne du Couvent des Oiseaux de Saïgon. Issue d'une famille chinoise (non sino-vietnamienne), elle bascule quotidiennement entre la culture chinoise familiale et la culture française du Couvent des Oiseaux :

> On vivait simultanément dans deux mondes très différents sans pour autant sentir de déchirement ou conflit. Est-ce parce qu'on était trop jeune pour s'apercevoir des contradictions ? Ou est-ce que ces deux mondes avaient été disposés dans des compartiments différents ?[509]

Pour d'autres anciens, le choc culturel est plus immédiat :

> Une fois devenu lycéen, conscient de notre environnement, de la situation du pays, nous commencions à prendre conscience des différences de deux cultures occidentales et orientales. Mais nous n'avons pas eu de choix, le cours de la vie a décidé de notre destin. [510]

Pour d'autres, enfin, ce « déchirement », vécu sur le plan culturel, est perçu fortement mais seulement de façon rétrospective :

> Une fois devenu adulte et autonome, avec un regard rétrospectif, nous avons conscience de l'écartèlement, du déchirement que nous avons vécus. Même à l'âge de la retraite, ce sentiment nous revient toujours, ce qui provoque des contradictions et perturbations dans l'âme et dans les réflexions.[511]

On peut parler ici de stress d'acculturation, qui résulte ici d'un conflit entre un enseignement français, porteur de valeurs de liberté et d'émancipation où l'être humain est

[507] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[508] NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *op. cit.*

[509] Marie-Paule HA, Ste-Thérèse-CO, 1969. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[510] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[511] *Ibid.*

valorisé en tant qu'individu, et une société confucéenne prônant le respect de la hiérarchie sociale et familiale et la primauté de la famille. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, ce conflit, dénoncé sous l'angle du « déclassement », a été exploité par les autorités coloniales pour limiter l'accès à l'enseignement secondaire aux colonisés, mais il est aussi un thème récurrent dans la presse et le théâtre moderne vietnamien à partir des années 1930, dont certaines pièces mettent en scène de jeunes étudiants occidentalisés aux prises avec leur famille[512]. Pour un ancien, cela correspond à son vécu personnel de jeune Vietnamien ayant une double culture, qu'il qualifie de « *couteau à double tranchant* » :

> Notre mère considérait son fils de 18 ans comme un enfant et non comme un adulte et elle n'hésitait pas à le frapper devant ses petits frères pour le faire obéir. Les bacheliers vivaient donc une contradiction entre le concept théorique de liberté tel qu'il était enseigné à l'école et la réalité d'une société encadrée, contrainte et normée. Une fois adultes, loin du foyer familial, il leur arrivait de se libérer de ce conflit et ils parvenaient avec succès à transformer leur double culture en véritable force. Mais, parfois, ces contradictions non gérées devenaient un obstacle insurmontable dans leur existence. Une culture étrangère importée ainsi pouvait perturber la vie d'un jeune individu en détruisant ses bases d'origine culturelle. [513]

Ce type de conflit est encore plus difficile à vivre pour les jeunes filles. Ainsi, quand Lucy Nguyen Hong Nhiem décide de choisir son époux, cela provoque une crise familiale dans cette famille bourgeoise à la fois très catholique et confucéenne :

> « Comment ose-t-elle, notre petite fille, prendre cette décision sans rien nous demander ? » Ma mère pleurait et blâmait notre père de m'avoir envoyée à l'école française. « Ta fille a sans doute lu trop de romans d'amour à l'école ».[514]

La remarque de la mère renvoie à la crainte bien établie dans les familles conservatrices que les jeunes filles n'utilisent la lecture et l'écriture que pour communiquer en secret avec les garçons[515]. En outre, une fois dans sa belle-famille, Lucy Nguyen Hong Nhiem s'aperçoit qu'elle n'est pas à la hauteur des attentes traditionnelles, sa formation scolaire « moderne » ne l'ayant pas préparée aux devoirs de l'épouse confucéenne, consistant notamment à « *accomplir des tâches de domestique dans ma propre famille* »[516].

Une ancienne élève de Marie-Curie raconte sa propre expérience de conflit culturel, dont elle ne s'est libérée, comme le témoin cité plus haut, qu'une fois partie du Vietnam :

> En fait, les filles du Couvent des Oiseaux et du Lycée Marie-Curie de mon époque se divertissaient à fond. Pourtant, une partie d'entre nous, comme moi, vivaient en respectant toutes les coutumes traditionnelles, surtout dans le cadre familial. C'est vrai qu'on vivait

[512] Voir par exemple les pièces et les articles cités dans NGUYỄN VĂN KÝ, *La Société vietnamienne face à la modernité...*, *op. cit.*, p. 174‑181 et 214‑225. Voir aussi : Wynn WILCOX, « Women, Westernization and the Origins of Modern Vietnamese Theatre », *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 37, n° 02, 2006, pp. 205‑224.

[513] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[514] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 44.

[515] NGUYỄN VĂN KÝ, *La société vietnamienne face à la modernité*, *op. cit.*, p. 221. Cette crainte est également rapportée par Duong Van Mai ELLIOTT, *The Sacred Willow*, *op. cit.*, p. 64.

[516] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 47.

> dans les contradictions, je sentais que j'avais deux personnes en moi. […] Quand j'étais enseignante, je vivais encore chez mes parents, ce qui était tout à fait normal à l'époque au Viet Nam, je donnais, sans obligation, mes salaires à mes parents, je ne fréquentais pas beaucoup de monde, de jeunes gens. Une fois que je me suis installée au Canada à l'âge de 25 ans, à ce moment-là, je me suis posé la question de savoir si je devais vivre librement pour moi-même ou si je devais vivre pour mes parents.[517]

Pour ce même témoin, les filles, plus contraintes que les garçons par la société confucéenne, sont particulièrement désireuses de s'acculturer :

> Je pense que les filles s'appropriaient la culture française mieux que les garçons parce qu'elles ont un pouvoir d'adaptation. Chez les garçons, il y avait une sorte d'esprit conservateur. Une autre raison, je pense que la culture orientale réserve aux femmes une place inférieure aux hommes, lorsqu'elles rencontrent la culture française, donc, la culture occidentale, elles l'« attrapent » pour s'émanciper.[518]

Cette plus grande capacité d'adaptation des filles est confirmée par un ancien camarade masculin :

> Selon mes observations, les filles du lycée Marie Curie ou du Couvent des Oiseaux s'approprient davantage la langue française que les garçons. Par exemple, elles parlent français plus souvent entre elles et plus aisément que nous les garçons.[519]

Pour les élèves qui sont restés au Nord-Vietnam après 1954, l'attachement à la culture française est difficile à porter, surtout quand ils sont passés par la Résistance, comme le rappelle un ancien d'Albert-Sarraut :

> Tout cela était difficilement vivable après 1954. Ceux qui ont deux ou trois ans plus que moi, une fois rentrés de la Résistance, ont renié catégoriquement la culture française car ils ont été endoctrinés avec les principes révolutionnaires [*bị cách mạng hóa*]. [520]

Chaque élève ou ancien élève gère le conflit à sa façon. Certains restent attachés à leur culture vietnamienne, voire travaillent consciemment à la conserver quand ils en sont éloignés physiquement, pour leurs études ou dans l'exil. Ils pratiquent une sorte « résistance culturelle » intérieure : par des lectures, par des recherches personnelles, ils ont la volonté de maîtriser la culture vietnamienne – la littérature, la poésie et la musique – aussi bien que leurs camarades scolarisés à l'école vietnamienne :

> Pendant ma scolarité à l'école française, je ne voulais pas être appelé *thằng Tây con* [gosse francisé], donc assimilé. J'ai toujours eu envie de mieux maîtriser la culture et la littérature vietnamienne parce que je ne voulais pas être dépassé en matière de connaissances sur l'histoire et de la culture de pays par mes amis scolarisés à l'école vietnamienne. Pour cela, je faisais beaucoup de lectures personnelles. […] Mon père m'a dit avant que je ne prenne

[517] XUÂN MAI, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[518] *Ibid.*

[519] VÕ THÀNH THỌ, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[520] Terme d'époque désignant les personnes ayant suivi l'endoctrinement et l'apprentissage des dogmes révolutionnaires pendant la Résistance. NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

> l'avion pour aller faire des études en Belgique « *Quoi que tu deviennes, n'oublie pas d'où tu viens* »[521]
>
> Les racines se vivent, vivent, et se (re)découvrent, car nul ne peut se renier, on est ce que l'on est. Pour preuve paradoxale et dans mon seul cas, ma demande à mes parents – pas si étonnés que cela – de m'envoyer des ouvrages du groupe littéraire Tự Lực văn đoàn[522], à peine arrivé en France en 1965. Et ce cas fut majoritaire.[523]
>
> J'ai appris la culture vietnamienne toute seule à la maison, par la lecture des journaux (dont *Tin Sáng*) et les romans du groupe Tự Lực văn đoàn. [524]
>
> Je lisais beaucoup, Hemingway en anglais et ne manquais pas les livres de Tự Lực văn đoàn.[525]

Certains professeurs français les encouragent d'ailleurs dans cette voie dès le lycée, comme Pierre Ansart :

> Il nous parlait de l'histoire de Kiêu, ce qui nous faisait l'admirer. Il reprochait aux jeunes qui ne connaissaient pas l'héritage culturel de leur propre pays.[526]
>
> Il nous a commandé de lire TrẦn Đức ThẢo, le philosophe vietnamien. J'étais l'un des rares élèves qui ont acheté un ouvrage résumé de ce philosophe traduit en vietnamien.[527]

Un ancien de Jean-Jacques-Rousseau se souvient de son goût prononcé pour l'opéra rénové *cải lương*, même si cela n'est pas bien perçu par les autres lycéens :

> Malgré cette éducation « à la française », j'ai toujours aimé – ô paradoxe extrême ! – le *cẢi lương* […]. Ce paradoxe, considéré de mon temps comme décalé ou même ringard – je le revendique haut et fort aujourd'hui, non sans une certaine facétie. Je n'aurais jamais pas osé le faire étant adolescent ! Dans les années soixante où mes copains de lycée chevauchaient leur Honda 90cc […] tout en écoutant Johnny et Sylvie, idoles de « Salut les copains » d'alors, comment osais-je leur avouer que, en outre des chansons de ce couple mythique, j'écoutais aussi le *cẢi lương* chez moi. Eh bien oui, en ce temps-là, j'adorais en même temps et la voix rauque de Johnny chantant Le pénitencier et la voix feutrée et « sucrée » de Thành Được se lamentant dans un *vọng cổ* langoureux, l'amour perdu d'un étudiant pauvre regardant, impuissant, sa dulcinée se marier avec le richard du village ![528]

Aujourd'hui encore, on ne peut qu'être frappé, à la lecture des mémoires et sites d'anciens élèves, de leur goût pour la poésie : qu'il s'agisse de poésie vietnamienne, française

---

[521] VÕ THÀNH THỌ, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[522] Tự Lực văn đoàn (Groupe littéraire autonome) : groupe littéraire favorable à la modernisation de la société vietnamienne, fondé en 1934. Les romans issus de ce groupe sont notamment connus pour leur réalisme, souvent critique des structures familiales traditionnelles. NGUYỄN VĂN KÝ, *La société vietnamienne face à la modernité*, *op. cit.*, p. 105‑109.

[523] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[524] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[525] NGUYỄN QUANG TRÁC, LAS, 1954. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[526] NGUYỄN NGỌC BÍCH, LAS-LCL, 1956. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[527] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[528] VÕ THÀNH THỌ, « J'aime écouter le « cải lương » », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2005, pp. 56‑57.

ou anglo-saxonne classique, ou de poèmes écrits par eux-mêmes qu'ils publient dans les bulletins de liaison des associations d'anciens, cet art souvent perçu en Occident comme désuet – voire scolaire –occupe une place importante pour les anciens lycéens. Un ancien du Lycée Blaise-Pascal, envoyé en camp de rééducation après 1975, se souvient ainsi :

> Le poème que je préférai était *If*, du poète anglais Rudyard Kipling, que j'ai découvert pour la première fois quand j'étais en 5e à Danang, Vietnam. M. Menguy, notre surveillant général, avec son anglais à l'accent français, nous l'avait expliqué un jour où il avait remplacé notre professeur d'anglais. Je me récitai les vers dont je parvenais à me souvenir. Une partie était en français. La version française était tirée du livre *Un art de vivre* de l'essayiste français bien connu André Maurois. D'une certain façon ces vers de Kipling m'ont aidé à me forcer à vivre alors que je traversais une période de vide et de désespoir.[529]

Un autre ancien, resté au Nord après 1954 n'a pu voyager en France qu'en 1991. Pour lui, ce pays qu'il avait toujours « *considéré comme un pays familier* » s'est incarné durant tout ce temps en Cyrano de Bergerac :

> Cyrano de Bergerac, l'œuvre d'Edmond Rostand, a été mon livre de chevet qui m'a aidé à survivre.[530]

Pour d'autres témoins, ce sont bien les valeurs morales de la culture vietnamienne, et notamment les valeurs familiales confucéennes, qu'ils se soucient de préserver, et ils tentent de les conjuguer – harmonieusement ? – avec les valeurs de liberté personnelle transmises par l'éducation française :

> C'est grâce à la culture familiale que nous gardons notre culture orientale : respect envers les ancêtres, les grandes personnes, ordre des préséances…[531]

> Nos connaissances sont transmises par l'école française mais notre tempérament et notre âme sont vietnamiens. Notre raisonnement, notre réflexion et notre style de vie sont plus libres, mais cela ne nous empêche pas de respecter les lois morales et les convenances familiales et sociales de la culture de l'Extrême-Orient. […] Nous, Vietnamiens scolarisés dans l'école française, nous ne sommes pas asservis à la culture occidentale. Lire des romans classiques chinois nous plaît mais lire La Fontaine nous intéresse également.[532]

Contrairement à l'élève de Marie-Curie citée plus haut, une ancienne du Couvent des Oiseaux reste convaincue en tant que femme de la valeur des traditions confucéennes, bien qu'elle soit d'une très ancienne famille catholique. Elle ne voit d'ailleurs « *pas d'opposition entre le catholicisme et le confucianisme* » et assume pleinement sa double culture :

> J'ai une double culture, je pense français, je raisonne en français, je suis cultivée en français mais je vis vietnamien selon les principes du *nền nếp gia phong* [discipline et ordre au sein de la famille], et pour les femmes du *công, dung, ngôn, hạnh* [travail domestique, beauté, politesse et bonne conduite]. Je ne perds jamais l'âme vietnamienne. […]. A mon avis,

[529] Le poème est connu en français sous le titre « *Tu seras un homme, mon fils* ». HỒ VĂN HIỀN, « Seas and mulberry fields », *op. cit.*

[530] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

[531] NGÔ TRÍ HÙNG, LAS-JJR, 1962. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[532] TRẦN NHẬT KIÊN, BÙI QUỐC HƯNG et NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, après 1955 (pas de Bac). Témoignages recueilli par entretien en groupe à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

> garder la culture vietnamienne passe par la conservation des mœurs et coutumes : mariage, fêtes (Têt), enterrement, anniversaire de la mort… L'école française m'a donné non seulement des connaissances, mais aussi une culture occidentale sans pour autant renier ou bannir mon éducation vietnamienne. Si dans ma propre famille nous avons conservé les principes millénaires confucéens, à savoir respect de la hiérarchie, respect des ancêtres, la culture française nous a donné plus de liberté d'expression, plus de liberté de jugement, plus d'autonomie, plus d'esprit critique.[533]

Ces tentatives de conservation des goûts esthétiques et des valeurs morales vietnamiennes ne sont pourtant pas toujours suffisantes. La perte d'une partie de repères culturels vietnamiens est un thème que l'on retrouve dans plusieurs témoignages. Certains, comme Lucy Nguyen Hong Nhiem, s'en sont aperçu dès leur sortie du lycée, lorsqu'ils se sont rapprochés du milieu vietnamien :

> Le soir après le dîner, ma belle-mère se reposait dans son hamac en récitant l'*Histoire de Kiêu*. Je me rappelais vaguement quelques lignes apprises à l'école mais je n'y comprenais pas grand-chose. J'étais en colère contre moi-même et contre l'éducation que j'avais reçue à l'école. Pourquoi est-ce qu'ils ne nous apprenaient pas davantage la littérature vietnamienne ? Il me semblait que toutes les Vietnamiennes, même les moins éduquées, connaissaient par cœur ce fameux poème de Nguyễn Du, tandis que moi, qui était supposée être éduquée, ne le connaissait pas bien ![534]

Lucy Nguyen Hong Nhiem est en revanche familière des romans vietnamiens modernes, car elle décrit sa belle-mère comme l'une de ces « *maîtresses de maison, difficiles à satisfaire, ces femmes traditionnelles souvent décrites dans les romains du Groupe littéraire autonome (Tự lực văn đoàn)* »[535].

Pour d'autres, les années passées dans l'exil ont fait de leur acculturation un fait accompli et il leur reste le regret d'avoir perdu une partie de leurs racines culturelles :

> J'ai eu la chance de connaître une autre culture belle et riche mais je regrette aussi de ne pas bien maitriser ma propre culture. [536]

> Je m'exprime plus facilement en français qu'en vietnamien et je comprends la mentalité des Français mieux que celle des Vietnamiens.[537]

> J'ai toujours aimé la littérature vietnamienne, plutôt classique et surtout les poèmes, et je regrette de ne pas avoir donné plus de temps pour mieux l'apprécier.[538]

> J'ai toujours aimé Victor Hugo, Pêcheur d'Islande de Pierre Loti, Ronsard, Du Bellay. Malheureusement, dans la famille, nous lisions très peu la littérature vietnamienne et je connaissais peu l'histoire vietnamienne.[539]

---

[533] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[534] Lucy NGUYEN HONG NHIEM, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, *op. cit.*, p. 48.

[535] *Ibid.*, p. 46.

[536] VŨ HOÀNG CHÂU, LAS-LCL, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[537] TRỊNH NGỌC TUYẾT, St Marie-LY, 1958. Témoignage recueilli par entretien à Paris, février 2010.

[538] NGUYỄN XUÂN PHONG, LCL, 1953. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[539] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

> A l'heure actuelle, j'écris en français encore mieux qu'en vietnamien. Je ne regrette qu'une seule chose, c'est que je me sens pas pleinement vietnamien puisque je ne maitrise pas bien l'histoire du Viet Nam, c'est un trou difficilement comblé. C'est mon point faible, ce qui suscite en moi un complexe culturel.[540]
>
> Ayant fait toutes mes études en Français et passé ma jeunesse en Europe, j'ai ressenti un manque profond de l'histoire, de la culture de mon pays natal. [541]

Ce sentiment est notamment répandu chez les Eurasiens ou les Vietnamiens naturalisés, qui sont tous aujourd'hui en Occident et qui n'ont eu que brièvement le temps d'accéder à la culture vietnamienne, entrevue dans l'enfance sous sa forme populaire (langage de la rue..), mal maîtrisée car non-enseignée à l'école et rapidement oubliée faute de pratique. Les trois citations qui suivent sont extraites des témoignages de francophones natifs : deux Eurasiens, une Indo-vietnamienne, et d'une Vietnamienne de famille anciennement naturalisée.

> Je parlais couramment le vietnamien mais je n'ai pas une double culture car la culture vietnamienne chez moi n'est que des acquis de la vie courante tandis que j'acquiers la culture française livresque et cultivée.[542]
>
> Ce qui me manque? Le regret de n'avoir pas choisi la langue vietnamienne comme langue facultative, car même si je me débrouille assez bien dans ce domaine grâce à ma mère, j'aurai souhaité aller plus loin...[543]
>
> Un grand regret : le non apprentissage du Vietnamien.[544]
>
> De nationalité française, nous n'avions pas eu d'enseignement en Vietnamien, si bien que nous ne savons pas lire, encore moins écrire le Viêt. La littérature étant dans un registre soutenu, cela nous avait fermés complètement de cette culture. Cependant, mes oncles, tantes et cousins de promotions avant 60, avaient reçu une formation mixte et connaissaient la littérature Vietnamienne.[545]

La critique la plus pointue vient d'un ancien élève Eurasien, qui a démarré sa scolarité sous la colonisation dans le système franco-indigène afin de la poursuivre à Chasseloup-Laubat :

> La France a imposé une politique éducative d'uniformité, d'imprégnation et d'imposition de l'esprit français, d'une France des gaulois. Les résultats étaient que je me sentais plus Français que Vietnamien, et j'étais privé de la richesse de la culture vietnamienne. Les Eurasiens étaient acculturés à la culture française et sont devenus analphabètes du vietnamien en sachant parler mais non écrire. J'apprécie l'enseignement franco-indochinois, dispensé aux lycées Pétrus Ky à Saïgon ou Protectorat à Hanoï, qui est réservé

[540] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[541] Robert TRẦN VĂN ĐÔN, LCL, 1951. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[542] André LE LAN, LAS-LY, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[543] Bernard JACQUETTI, LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[544] Pierrette BEAUMONT, *Quelques souvenirs de Pierrette*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=46, consulté le 24 mars 2013.

[545] Solange LY, CO-LMC, 1971. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

> aux classes moyennes et aux élites locales. Les jeunes vietnamiens y étaient baignés dans les idées et mouvements de révolution, d'indépendance et du nationalisme.[546]

Dans le cas de ce témoin, qui reste très attaché à ses racines vietnamiennes, le regret d'avoir été forcé à choisir la culture française aux dépends de la culture vietnamienne reste douloureux, plus de soixante ans plus tard.

Pour certains témoins, c'est à l'âge de la retraite qu'ils peuvent enfin tenter de combler ce manque. Les deux témoignages qui suivent viennent de témoins de familles vietnamiennes parfaitement francophones (et naturalisée pour le second) :

> Maintenant, quarante ans après, j'éprouve un besoin d'écrire en vietnamien et faire des poèmes et je me sens attaché de plus en plus à l'art traditionnel.[547]

> Je me suis consacré dans ces vingt dernières années à combler cette lacune et à rattraper le temps perdu. Avec passion j'ai cherché à remonter aux sources familiales, je suis remonté à la 6e génération. Je consulte et lis constamment sur tout ce qui se rapporte à l'histoire héroïque du peuple vietnamien, à la richesse de son patrimoine artistique et littéraire. J'étudie et apprends le *Kim Vân Kiêu* de Nguyễn Du, le *Chinh phụ ngâm* de Đoàn Thị Điểm[548], les poèmes si frivoles et à double sens de la poétesse Hồ Xuân Hương…[549]

De ce tour d'horizon des témoignages concernant la vision rétrospective qu'ont les anciens élèves de leur parcours d'appropriation culturelle – pour ceux qui sont restés au Vietnam – ou d'acculturation – pour ceux qui l'ont quitté sans retour, nous pouvons retenir trois choses.

La première est que la culture française les a marqué durablement : ils se la sont appropriés très jeunes et elle les a imprégnés profondément, comme le reconnaissent même ceux qui – Vietnamiens, Américains, Australiens, Allemands – n'ont plus aujourd'hui l'occasion de la pratiquer. Pour ceux qui sont allés vivre en France ou dans un pays francophone, la culture française fait partie du quotidien et leur maîtrise précoce leur a permis de se faire un chemin dans leur pays d'accueil.

La seconde est que même les plus acculturés n'oublient pas que leur culture d'origine reste la culture vietnamienne. Ils croient dans la force cette culture :

> [L'âme vietnamienne], même le communisme ne peut jamais l'anéantir et l'enseignement français ne peut pas non plus déformer l'esprit de jeunes Vietnamiens[550]

> L'école française ne peut jamais coloniser l'esprit des élèves vietnamiens[551].

Dans les années 1950 ou 1960, en dépit d'un environnement culturel fortement influencé par l'Occident, France et États-Unis en tête, certains ont cherché à se tailler un

---

[546] Marcel SCHNEYDER, LCL, 1951. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[547] VÕ THÀNH THỌ, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[548] Il s'agit de la version en *chữ nôm* du poème original de Đặng Trần Côn, écrit en chinois classique (*chữ hán*).

[549] Robert TRẦN VĂN ĐÔN, LCL, 1951. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[550] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[551] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, juin 2005.

chemin où les deux cultures cohabitent et se répondent. Certains ont perdu dans l'exil une part de leur culture vietnamienne et le regrettent. Certains ont poursuivi dans cette voie après leur départ et incarnent aujourd'hui une forme de biculturalisme apaisé.

6.2. La base initiale d'une vie

> Dans cet antre exotique de l'humanisme européen et français, nous avons eu la chance de bénéficier d'une éducation stricte dans la forme et libérale dans l'esprit.[552]

Si l'apport de la scolarité française dans la construction identitaire des témoins laisse parfois place à des regrets rétrospectifs, les témoignages décrivent unanimement l'école française comme le véritable tremplin de leur existence ultérieure, tant sur le plan de la carrière professionnelle que sur celui de la construction de leur personnalité intellectuelle et morale.

Pour les anciens élèves, l'enseignement français leur a donné une base à la fois pratique (connaissances, culture générale), intellectuelle (méthode, goût de raisonnement) et morale (humanisme, liberté, sens critique) dont ils affirment aujourd'hui qu'elle leur a permis de réussir dans leur vie tant professionnelle que personnelle. Le choix de l'école française par les familles vietnamiennes, que nous avons qualifié de pragmatique, s'est donc révélé fructueux et les anciens élèves revendiquent clairement la justesse de ce choix, même s'il n'a pas toujours été facile à vivre.

> Que nous a offert finalement notre lycée, avec le recul du temps? La réponse est fort simple: la base initiale d'une vie. [553]
>
> C'est une base solide pour notre formation. Cet enseignement faisait de nous une personne cultivée qui a du savoir et du savoir-vivre. Cet enseignement assure une éducation à la fois morale et intellectuelle.[554]
>
> L'enseignement du lycée était le premier maillon de ma formation. De ce fait, il m'ouvrait la porte à l'université et aux études supérieures. [555]
>
> Bon nombre de jeunes filles vietnamiennes comme moi ont pu faire des études dans l'enseignement supérieur en France, sans aucune difficulté, grâce à un enseignement français débuté au Vietnam.[556]

On notera dans le dernier témoignage l'hommage rendu indirectement aux efforts déployés par les autorités françaises pendant un demi-siècle pour l'éducation des jeunes filles vietnamiennes.

---

[552] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[553] *Ibid.*

[554] ĐẶNG THỊ HỒNG ANH, LMC, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[555] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[556] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

Pour ceux dont le parcours s'est poursuivi à l'étranger, la langue française – ainsi que l'anglais appris au lycée – sont cités comme le sésame qui a permis d'entreprendre leur carrière :

> J'ai pu bénéficier d'un enseignement reconnu « orthodoxe » par le monde extérieur, avec la possession de la langue française, sa culture, autant de facilités qui vous permettent d'aller plus loin… si le cœur vous en dit ! [557]

> Sans parler du bi ou trilinguisme dont beaucoup d'entre nous ont pu profiter et qui a été pour ma part une roue de secours permanente dans ma vie professionnelle. [558]

Certains sont cependant lucides sur le fait que des élèves des écoles vietnamiennes pouvaient tout à fait réussir de la même façon, même sans le précieux sésame du français :

> Ma maîtrise de la langue française m'a facilité l'obtention des bourses d'études en France et des postes intéressants dans les entreprises françaises au Vietnam mais pas nécessairement, car ma femme a totalement suivi les écoles vietnamiennes, cela ne l'a pas empêchée de travailler avec succès dans des entreprises françaises et américaines.[559]

Sur le plan de la transmission de connaissances scolaires, les anciens élèves sont assez peu prolixes quant au détail. Les savoirs scolaires sont surtout évoqués par le biais des souvenirs qu'ont les anciens de leurs professeurs, la matière s'incarnant ainsi dans l'enseignant. Dans les mémoires écrits, cela prend par exemple la forme de remerciements groupés, où l'ancien élève rend hommage à une série de « couples » professeur-matière qui l'ont particulièrement inspirés :

> Madame Guyot m'a fait aimer la rigueur d'un raisonnement et la beauté d'une démonstration bien ciselée. [...] Mademoiselle Guezennec m'a donné le goût de l'expression exacte d'une pensée et celui du « bien parler ». [...] Monsieur Dauge m'a ensuite appris le discours balancé en thèse, antithèse et synthèse. [...] En première et en terminale, je me suis passionné pour la philosophie asiatique grâce à Monsieur Ngô Xuân Thọ.[560]

> Merci à vous, Monsieur Vieillard, dont les cours de philo ont décuplé ma curiosité intellectuelle nécessaire au maniement de l'octet. Mais également à vous, Mmes Cervetti et Bréand, MM. Pouvatchy, Civadier, Michel, Henry Vananga, Bachet, Passetemps, dont l'incision des cuisses de grenouille et le maniement des théorèmes, des lois, des biceps ou de l'anglais ont déterminé l'orientation de beaucoup d'entre nous.[561]

Un certain nombre de professeurs très appréciés ont par ailleurs fait l'objet d'articles ou de courtes monographies de la part d'anciens élèves, ou sont cités à plusieurs reprises dans les témoignages que nous avons recueillis. De tous les enseignants présents dans le Vietnam d'après 1945, Pierre Ansart, qui a enseigné la philosophie à Albert-Sarraut puis à Chasseloup-Laubat pendant huit ans, est certainement celui qui a le plus influencé les élèves qui l'ont

[557] PHẠM GIA KHẢI, LAS, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[558] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

[559] ĐỖ TƯỜNG PHƯỚC, JJR, 1964. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[560] ĐẶNG ĐÌNH CUNG, « Ce que je dois à mon lycée », *op. cit.*

[561] Georges NGUYỄN CAO ĐỨC, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *op. cit.*

connu : plusieurs mémoires d'anciens lui sont consacrés et les témoins que nous avons rencontrés ont largement confirmé cette influence.

> Je pense publiquement que c'est à lui que je dois le plus dans ma formation intellectuelle, et que c'est lui qui m'a fait homme à l'âge du bachot.[562]
>
> Mais Ansart reste mon Maître en Philosophie depuis la classe de terminale. J'ai entrepris mes études supérieures de philosophie grâce et à cause de lui. [563]
>
> Cher Professeur, presqu'un demi-siècle, à un an près, s'est écoulé, et votre enseignement m'est toujours précieux, de Halbwachs avec ses « repères sociaux de la mémoire », à la « dent d'or » de Fontenelle, en passant par le *Discours de la méthode*.[564]

Nous reviendrons plus précisément à la fin de cette partie sur l'influence de Pierre Ansart.

Ces témoignages de gratitude envers les professeurs étant assez nombreux, nous n'en citerons que trois autres, très représentatifs : le premier témoignage évoque Léon Pouvatchy, professeurs de mathématique à Albert-Sarraut puis Chasseloup-Laubat, et les deux autres parlent de MM. Champion et Pezeu-Massabuau, deux professeurs d'histoire-géographie. Les témoins mettent l'accent sur la qualité pédagogique des professeurs cités, et soulignent l'influence de leur enseignement.

> M. Pouvatchy mettait l'accent sur une connaissance approfondie des questions de cours qu'il considérait comme une condition nécessaire à l'obtention du Baccalauréat. L'atmosphère en classe, attentive, réfléchie, voire tendue, était cependant empreinte de la joie de travailler sous un maitre rigoureux qui inspirait le goût des mathématiques.[565]
>
> Par son intelligence, [M. Champion] parvenait à dégager un fil conducteur logique dans l'enchevêtrement [..] des évènements de la fin de l'époque coloniale, et nous permettait de comprendre la suite des évènements de notre pays.[566]
>
> Son cours était un moment de ravissement parmi les autres enseignements trop classiques, trop scolaires, privilégiant la répétition, la mémoire, le par-cœur. Je dois beaucoup à Pezeu-Massabuau pour ma future orientation vers la Science Politique et les Relations internationales.[567]

Notons que les connaissances évoquées ne sont pas toutes de nature académique. Pour une ancienne des écoles confessionnelles (Sainte-Marie et Couvent des Oiseaux), c'est un apprentissage plus social – et typique de ces établissements – qui est revendiqué :

> L'idéal de nos professeurs était de nous donner « non une tête bien pleine, mais surtout une tête bien faite ». Tout en apprenant Racine, Molière, Voltaire, Jean Jacques Rousseau, Lamartine, j'ai appris à faire la vaisselle, à cirer les parquets en bois, à faire briller les

[562] TRỊNH NGHĨA TRINH, « Le professeur Pierre Ansart et moi », *op. cit.*

[563] BÙI XUÂN QUANG, JJR, 1958. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[564] ĐINH TRỌNG HIẾU, « Une photo de classe avec le professeur Ansart », *op. cit.*

[565] LÊ ĐÌNH CHÍNH, « Hommage à mon maître, M. Léon Pouvatchy », *op. cit.*

[566] LÊ THÁI, « Souvenirs d'un lycéen à Chasseloup-Laubat en 1950 », *op. cit.*

[567] BÙI XUÂN QUANG, JJR, 1958. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

> meubles, à faire des bouquets superbes, à installer une table de fête, en un mot à être une bonne maîtresse de maison, tout en ouvrant mon esprit à la culture.[568]

Au-delà des savoirs pratiques, ce que les anciens retiennent de l'enseignement français d'un point de vue scolaire, c'est la transmission d'une véritable culture générale :

> L'enseignement français apporte plus une culture générale que des connaissances, comme le dit la phrase « *la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié* », et fait de nous des « gentilshommes » plutôt que des « savants ». [569]

> Une culture générale bien plus étendue que mes amis qui ont reçu une éducation parallèle dans d'autres écoles secondaires du pays. J'attribue cela au programme des cours et à la méthode d'enseignement: les cours comportent des sujets variés et les professeurs ne se sont pas limités aux contenus des livres. [570]

> Je trouve qu'au Lycée ils pratiquaient une bonne pédagogie car cela me fournissait d'une culture générale assez solide.[571]

Les anciens élèves insistent enfin sur l'importance décisive pour eux de l'apprentissage d'une *méthode*, souvent réduite pour eux au *cartésianisme*, – cette doctrine si française. Logique, rigueur, capacité de raisonnement, et esprit de synthèse font partie des acquis scolaires fermement revendiqués par les anciens :

> Un esprit « cartésien » et de synthèse précieux. J'ai appris à être logique et strict dans mon raisonnement. Je savais comment identifier l'essentiel d'un texte et résumer une longue dissertation en quelques lignes, et surtout faire une amalgamation des idées d'apparence contradictoire. [572]

> L'enseignement secondaire français au Vietnam qui se terminait par le baccalauréat dans les années 1950 m'a beaucoup aidé dans ma carrière professionnelle. Même maintenant, un demi-siècle plus tard (55 ans pour être exact), j'emploie toujours les mêmes méthodes de travail acquises au lycée, à savoir, je peux appliquer le raisonnement analytique cartésien et en même temps adopter une approche holistique pour synthétiser les idées variées et arriver à une vue d'ensemble stratégique.[573]

> Plus tard dans la vie, [les matières enseignées] nous ont donné de la méthode et du sens critique, une façon de raisonner nécessaire pour nos propres pensées et actions. Le Lycée m'avait donné une éducation de haute qualité. [574]

> J'aimais apprendre le français, non pas pour la beauté de la langue mais plutôt pour la rigueur de raisonnement. J'étais particulièrement impressionnée par le raisonnement d'un texte de Blaise Pascal, disant que l'homme est un roseau pensant. [575]

---

[568] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[569] NGUYỄN ĐỐC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[570] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[571] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

[572] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[573] *Ibid.*

[574] NGUYỄN ĐĂNG KHOA, LAS, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

[575] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

Il faut noter une fois de plus que notre corpus de témoins n'est pas neutre sur ce point, comptant dans ses rangs des personnalités de haute stature intellectuelle. Il n'est donc pas étonnant que ces personnes, en analysant leur propre parcours, considèrent cet aspect méthodologique comme décisif.

Pour certains élèves ayant poursuivi leurs études dans le système éducatif anglo-saxon, cette insistance de l'éducation française sur la culture générale et la méthode plutôt que sur les connaissances pratiques est aussi vu de façon critique, d'une façon qui rappelle les critiques américaines formulées dans les années 1960-1970 :

> Pourtant, l'enseignement français est livresque par rapport au système américain pratique et spécialisé à visées professionnelles.[576]

> [L'éducation française] n'a pas donné assez de poids aux côtés pratiques, à savoir mon Anglais après sept années d'études – de la sixième jusqu'à la classe terminale – était livresque et ma conversation maladroite. J'étais premier en composition française en classe préparatoire au Baccalauréat 1ère partie, mais j'ai eu une note bien au dessous de la moyenne en Philosophie pour la 2ème partie. La raison était simple: Je ne savais pas qu'une dissertation sur la philosophie est bien différente d'une composition sur la littérature. On ne m'a jamais montré cette différence en classe. [577]

Ce dernier témoin note aussi l'étrangeté consistant à avoir un coefficient 4 en philosophie lors du Baccalauréat de Sciences Expérimentales (contre 2 pour les matières scientifiques) :

> Le baccalauréat vous prépare pour une carrière scientifique, mais ne vous donne pas un enseignement scientifique. En d'autres mots, il vous donne une culture générale étendue, mais non un entrainement de carrière approfondi. Savoir ce que c'est la philosophie m'était utile dans mes carrières ultérieures et même dans la vie en général. Mais j'ai découvert tout cela seulement des années plus tard, après avoir quitté le lycée il y a déjà des décennies. [578]

En dépit de ces critiques, l'aspect généraliste de l'enseignement français est perçu comme un bienfait précieux, notamment quand les anciens élèves considèrent leur parcours ultérieur à l'étranger. Pour ces anciens, c'est l'enseignement français qui leur a permis de s'adapter et de réussir dans leur nouvelle vie :

> Ce que je pense du bienfait et de l'utilité précieuse du baccalauréat Français ? Il vous donne des connaissances générales essentielles pour vous permettre de vous adapter partout et à toutes les autres civilisations du monde. [579]

> Cet enseignement forme des élèves ayant la capacité de s'adapter à un nouveau système, comme dans mon cas et celui de certains de mes amis. Nous travaillions au Viet Nam, puis nous nous sommes exilés aux États-Unis ou en France quand nous avions déjà près de 40

[576] NGUYỄN ĐỐC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[577] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[578] *Ibid.*

[579] HOÀNG VĂN HẢI, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, mars 2010.

> ans. Nous avons dû changer de métier et de mode de vie, certes avec difficulté mais nous avons réussi notre vie dans un pays nouveau.[580]
>
> Nous sommes reconnaissants à l'éducation française dont nous bénéficions, elle nous forme un jugement cartésien, nous transmet la curiosité, nous offre une capacité d'adaptation, nous apporte le désir de se battre pour réussir. Alors que la culture orientale nous forme et enferme dans la « Patience » (chữ Nhẫn), elle est du côté de la passivité.[581]

Dans le dernier témoignage, les témoins – qui s'exprimaient lors d'un entretien collectif où leurs voix se répondaient les unes aux autres – comparent culture française et culture vietnamienne, en insistant sur le fait que la première, en s'opposant au principe confucéen de « patience », leur a permis de s'adapter et de battre l'adversité.

Pour nombre de témoins, en effet, l'éducation française est duale : la transmission des connaissances scolaires y est presque secondaire par rapport à la transmission de modes de pensée et d'une certaine vision de l'existence, qui se trouve être radicalement différente de celle portée par la tradition confucéo-vietnamienne. Pour nombre de témoins, l'école française, tout en leur apportant le savoir, a formé leur personnalité d'une façon unique et surtout durable :

> La culture que l'on nous a inculqué au lycée reste longtemps ancrée dans notre esprit, et se traduit par notre attitude, nos pensées, notre comportement et la manière dont nous résolvons les problèmes. Tout cela fait partie de notre personnalité, si bien que nous avons maintes fois eu le sentiment d'être sur la même longueur d'onde qu'une autre personne ayant reçu la même éducation. [582]
>
> Le lycée était le moment le plus important de la construction de notre personnalité. Le « post-lycée », l'université ou l'école de la vie, ne faisait que renforcer ou élargir nos connaissances sociales et professionnelles mais il ne peut pas changer cette personnalité forgée à l'époque du lycée.[583]
>
> L'école française forme la personnalité. Je me rappelle les paroles d'une professeure française « Nous vous transmettons les connaissances car elles vous accompagnent jusqu'à votre tombeau. Seulement elles et la personnalité humaine restent avec vous car elles ne sont ni vendues ni achetées »[584]

C'est bien d'une personnalité « nouvelle » dont parlent les anciens élèves, construite à partir des apports de la culture et de l'enseignement français. Cette personnalité est d'abord nourrie de l'acquisition du savoir lui-même. Le fait même de savoir, de comprendre, débarrasse les anciens « colonisés » de leur ancien complexe d'infériorité, et leur permet d'agir de façon autonome :

---

[580] NGUYỄN ĐỐC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[581] PHẠM NGỌC TUẤN, NGÔ TRI HÙNG et XUÂN MAI, JJR, 1960 et 1962, LMC, 1968 Témoignages recueilli par entretien de groupe à Ho Chi Minh Ville, décembre 2010.

[582] DƯƠNG NGHIỆP BẢO, LAS-LY, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[583] LƯU NGUYỄN ĐẠT, LAS-LY, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, février 2010.

[584] BÙI ĐÌNH THẢNG, LAS, 1964. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

> Acquérir une base de morale et de connaissances et s'acquérir l'estime de soi et le respect de soi pour surmonter les obstacles dans la vie après.[585]

> Contrairement à certains autres, je n'ai pas de complexe d'infériorité mais un complexe de « supériorité » car nous connaissons largement et profondément des choses, de façon diversifiée, nous sommes formés de façon complète par l'enseignement français. [586]

> Il vous donne surtout une certaine vision de l'existence, une faculté de compréhension, une capacité d'avoir votre propre opinion et de former votre jugement personnel sur toutes choses. Je pourrais dire plein d'autres choses à ce sujet. Ce ne sont pas les idées qui manquent. Dans ma vie et à travers les expériences auxquelles j'ai été confrontées, la formation acquise par les études secondaires jusqu'au bac français, série philosophie m'a été d'un grand secours. Elle m'a toujours aidé à garder la tête froide, à rester lucide, à analyser avec discernement les faits, les situations, en toutes circonstances. Je pense que les études sont faites pour acquérir des connaissances. Une fois celles ci acquises, il faut prendre la décision appropriée pour AGIR. Autrement dit pour VIVRE selon ses convictions. Cette façon d'exister, ce style, ce choix de vie, je le dois en grande partie à mes années d'études, dans les lycées français, à la lecture des livres, des textes des auteurs rencontrés dans mon adolescence au banc de ces écoles.[587]

Au fil des témoignages, il est possible de distinguer des valeurs dont les anciens élèves jugent l'éducation française particulièrement porteuse. Ces valeurs sont, sans grande surprise, celles dont la transmission aux élèves vietnamiens inquiétait tant les autorités coloniales avant 1945, à savoir l'humanisme et la liberté personnelle.

L'expérience de l'ex-colonisé, libéré de son complexe d'infériorité par la notion d'humanisme transmise par l'ex-colonisateur, est ici fondamentale. On peut penser ici au journaliste Nguyễn An Ninh, qui mettait en première page de ses journaux des extraits de la *Déclaration des droits de l'Homme de 1791*.

> L'école française, qu'elle soit confessionnelle ou laïque, m'a offert un véritable humanisme, une pensée et un comportement humanistes. Je ne ressentais jamais de complexe d'infériorité du à mon appartenance à un peuple colonisé. Plus tard, au cours ma vie, je lève toujours la tête haute et je me comporte égalitairement avec tout le monde quelque soit la peau, l'origine, la position sociale.[588]

> L'enseignement français au niveau du lycée est particulièrement fondamental car nous nous approprions l'esprit de l'humanisme en vue de notre formation intellectuelle à une étape charnière de notre vie, notre jeunesse étant située dans le moment transitoire de l'histoire du pays. [589]

L'ouverture d'esprit, la curiosité, et même l'humour font partie du même groupe de valeurs humanistes. Les anciens élèves créditent l'école française pour leur avoir appris ces

[585] TRẦN NHẬT KIÊN, BÙI QUỐC HƯNG et NGUYỄN PHƯỚC LĂNG, LAS, après 1955 (pas de Bac). Témoignages recueilli par entretien en groupe à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[586] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[587] HOÀNG VĂN HẢI, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[588] NGUYỄN XUÂN HỒNG, LY-JJR, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[589] LƯU NGUYỄN ĐẠT, LAS-LY, 1959. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

valeurs, même s'il est difficile de faire ici la part entre l'acquisition scolaire et l'acquisition au contact du multiculturalisme des lycées français :

> La culture française laisse des empreintes sur celui qui a eu la chance de s'en imprégner. Toute culture est digne d'amour, la culture française, avec sa richesse élégante, est bien une source d'inspiration pour mes activités scientifiques. La largesse d'esprit qui s'ouvre à tout ce qui est humain. Comment un médecin, un scientifique, pourrait-il se confiner à l'étroitesse de cœur qui se contente de vérités préconçues, tendancieuses ?[590]

> Nul doute que ces premières années m'ont beaucoup apporté, le goût d'apprendre avec méthode, d'être toujours curieux de tout.[591]

> L'enseignement français nous apprend également l'humour, la politesse. [592]

La culture vietnamienne, par contraste, est décrite comme étroite, incapable par exemple de faciliter l'éveil à la sensibilité artistique.

> [L'éducation française] forme ceux qui sachent savourer les arts, ceux qui sont sensibles à la beauté, à l'âme des lumières, des sonorités, à l'éveil des imaginations. De plus, cette éducation nous instruit le respect, la dignité, la raison, elle ne nous renferme pas comme dans le cadre de la culture vietnamienne. Un enseignement sain, sans bourrage de crâne, apolitique. En somme un enseignement humaniste.[593]

> L'un des apports de l'enseignement français pour notre formation était que nous bénéficions d'un enseignement à l'art et au goût artistique. Il n'y avait pas d'équivalent dans les écoles vietnamiennes.[594]

Les autres valeurs mises en avant par les témoins sont liées aux notions de liberté, d'autonomie personnelle et d'égalité. Comme dans d'autres témoignages, les témoins font la comparaison entre les valeurs confucéennes et les valeurs occidentales apportées par l'enseignement français :

> L'enseignement français est une porte d'ouverture pour les Vietnamiens de culture extrême-orientale avec ses valeurs (hiérarchie, justice, obéissance…) vers de nouvelles notions de la civilisation occidentale (liberté, démocratie, indépendance…), donc une porte ouverte vers la modernité internationale via la langue française et l'enseignement français[595]

Les concepts de liberté et d'égalité sont transmis de deux façons. La première est simplement par l'apprentissage scolaire de l'histoire :

> En outre l'étude de l'Histoire de France surtout la période de la Révolution Française m'a conduite aux concepts de « Liberté, Égalité, Fraternité ». Elle m'a fait découvrir les Droits de l'Homme, malgré les méfaits de la colonisation française. [596]

---

[590] PHẠM GIA KHẢI, LAS, 1954. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[591] Imre SZABO, LAS-LCL, 1955. Témoignage recueilli par questionnaire, *op. cit.*

[592] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[593] NGUYỄN THỊ NGUYỆT MINH, LAS, 1960. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[594] ĐINH TRỌNG HIẾU, LAS-LY-JJR, 1956. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[595] HOÀNG VĂN NAM, BP-LY, 1959. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[596] NGUYỄN THỊ LAN HƯƠNG, Sainte Marie-CO, 1961. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

La seconde est portée par la pédagogie et l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves, qui autorisent ou encouragent les élèves à faire preuve d'autonomie. Rappelons que l'attitude « passive » des élèves vietnamiens en classe a été toujours critiquée par les autorités scolaires françaises et américaines. Mais nous avons vu aussi que les enseignants français ne partageaient pas forcément ce point de vue. On remarque ici que, rétrospectivement du moins, cet apprentissage – forcé ? – de la liberté personnelle était apprécié :

> Cet enseignement respecte l'autonomie de la pensée de l'élève, encourage ses vocations et ainsi contribue à former sa personnalité.[597]

> Mes professeurs ont su me laisser le libre arbitre en m'offrant un large choix. Du coup, une fois adulte, je me suis engagé politiquement, mais je n'ai jamais pu, ni voulu, m'engager dans un parti politique quelconque. Certes, on se forme tout au long de sa vie. Mais ce sont bien les professeurs de Jean-Jacques-Rousseau qui m'ont appris à apprendre. [598]

> L'esprit frondeur acquis au contact de la culture française nous a fait rester très attachés à la langue française alors même que la mode était d'apprendre l'anglais dans les années 1960.[599]

> Grâce au mouvement d'Éclaireurs de Jean-Jacques-Rousseau, nous apprenons l'autonomie et l'indépendance dès en 6ème.[600]

> Quand j'étais au Lycée Albert-Sarraut, le professeur nous enseignait la liberté de pensée, ceci m'a appris à me forger un jugement personnel. Je ne fais pas d'opposition mais j'ai mes propres jugements sur certaines choses. [601]

> Un de mes profs, Monsieur Lương Thế Hiển, m'a fait découvrir mon passe-temps favori. A ses cours de dessin, je me sentais libre de mes mouvements. C'est une matière facile qui ne demande pas de révision, on n'a pas besoin d'apprendre par cœur quoi que ce soit. Je n'ai jamais imaginé que, grâce à cette matière, j'ai pu être architecte, vivre de mes peintures et de mes créations de mode.[602]

Là encore, le paradoxe d'anciens « colonisés » s'appropriant les notions de liberté et d'égalité de l'ex-colonisateur est souligné :

> Alors que la génération de nos parents avaient peur des Français en les appelant avec respect « quan lớn »[603], nous avons perdu le complexe d'infériorité de nos parents grâce au contact avec la culture occidentale en s'appropriant la notion d'égalité.[604]

---

[597] BÙI TRÂN PHƯỢNG, LMC, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[598] ĐẶNG ĐÌNH CUNG, « Ce que je dois à mon lycée », *op. cit.*

[599] NGUYỄN THỊ BÌNH MINH, LMC, 1953. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[600] NGUYỄN VĂN LỘC, JJR, 1968. Témoignage recueilli par entretien à Ho Chi Minh Ville, *op. cit.*

[601] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[602] HOÀNG ĐÌNH TUYÊN, « Remontons ensemble le temps », *in Le Temps des Flamboyants*, Amicale des Anciens Elèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau., 2003, pp. 18‑19.

[603] Grand mandarin

[604] HOÀNG TRƯỜNG THIỆN, LAS, Bac en France 1952. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Paris, *op. cit.*

Enfin, un ancien dresse un nouveau parallèle entre un enseignement vietnamien « *normé et encadré* » et enseignement français favorisant au contraire l'exercice de la liberté personnelle :

> Dès la sortie du lycée, je me suis approprié toutes les qualités de l'enseignement français : ouverture d'esprit, raisonnement cartésien, idées non préconçues. Cette appropriation faisait différencier les jeunes Vietnamiens des lycées français et ceux des lycées vietnamiens. Puisque nous étions en contact direct par la langue des cultures étrangères en lisant Marx, Gorki, le communisme, le capitalisme…, des livres interdits dans le système éducatif sud-vietnamien. Ceci nous apprenait la tolérance et permettant de nous forger une opinion personnelle. Alors que les écoles vietnamiennes ne donnent pas à leurs élèves l'accès direct vers le monde extérieur, s'y ajoutent des dogmes politiques des autorités dirigeantes, les élèves Vietnamiens subissaient un enseignement normé et encadré, ce qui ne favorisait pas le jugement personnel.[605]

Pour conclure ce tour d'horizon de la perception rétrospective de l'enseignement français par ses anciens élèves, il est intéressant de revenir sur l'influence de Pierre Ansart. En effet, la description par ses anciens élèves des talents pédagogiques du « maître » et la portée de son enseignement dans leur vie professionnelle et personnelle récapitule le « *bouleversement* » que l'école française a introduit dans les vies de ces adolescents vietnamiens. Plusieurs témoignages sur Ansart décrivent la nouveauté absolue que représentait cet enseignement dans le paysage intellectuel Sud-Vietnamien des années 1950 – « *un désert* » selon un témoin.

> J'ai tout de suite mesuré que le commerce hebdomadaire avec cet esprit allait déterminer ma vie et ma façon d'appréhender le monde. […] Je me dois d'évoquer aux plus jeunes le contexte de l'époque, la situation intellectuelle dans laquelle se mouvait un jeune de Saïgon. Avant 1955 : le désert. En dedans de moi : le confucianisme familial; en dehors : la propagande naissante du « personnalisme »[606] bientôt mise à toutes les sauces. Ansart est venu: il y a eu comme un souffle. Cinquante ans après, j'essaie d'analyser les ingrédients de ce bouleversement. D'abord et surtout, l'apprentissage de l'esprit critique. Pour la première fois, l'on avait l'impression de penser par soi-même et l'on découvrait émerveillé l'intrusion du subjectivisme dans notre conscience, l'individualisation du regard, la conquête de la liberté, le mépris ironique des corporations, des corps constitués, de la convention. La lecture de Sartre première manière était pour beaucoup un événement fondateur dans les milieux scolaires et dans la société. Ensuite le retour aux sources, aux textes de référence. Chaque cours était suivi de directives de lecture. Je me souviens nettement des premiers livres que m'a conseillés le maître. Je cite la *Nausée*, les *Réflexions sur la question juive*, l'*Étranger*, les *Nourritures Terrestres* et quelques chapitres de l'*Être et le Néant*. Le choix des lectures était éclectique, nullement orienté par la mode et les contingences politiques. Et des auteurs qui ne sont pas des philosophes : Alexandra David-Neel, Lanza del Vasto... Autre apport de l'enseignement d'Ansart : l'interpénétration des disciplines et la constitution d'un fonds culturel général. [...] L'introduction du cinéma dans l'éducation du regard et de l'écoute était chose prodigieusement nouvelle. Enfin, admirable

[605] NGUYỄN ĐỐC KHANH, LAS-LCL, 1957. Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

[606] Ce courant d'idées fondé par le philosophe Emmanuel Mounier, est découvert par Ngô Đình Nhu lors de ses études à Paris. Quand son frère Ngô Đình Diệm arrive au pouvoir, Nhu fait du personnalisme l'idéologie officielle du régime, ce que les héritiers de Mounier dénoncèrent à l'époque comme une usurpation. Stanley KARNOW, *Vietnam, a history*, Penguin Books, 1997, p. 265.

> leçon du professeur : en toute chose viser l'essentiel et dénigrer le détail et l'exhaustif. Chaque cours était précédé de l'annonce d'un plan qui souvent était griffonné au tableau noir de son écriture verticale. Alors, fort de quelques idées maîtresses, de quelques thèmes, tout élève était à même de broder des variations et des paraphrases. Il serait puéril de mentionner aujourd'hui cette exigence didactique, mais à l'époque et à celle de mes parents, le système de l'enseignement prônait le par cœur, comme s'il s'agissait de textes sacrés. [607]
>
> C'est un professeur qui a eu un grand impact dans ma vie. Il nous apprenait toutes les doctrines, les courants, ce qui nous permet d'avoir un panorama et ensuite de décider et d'agir tout seul. Il m'a félicité en tant que bon élève, mais je sais ce qu'il préfère chez les élèves, ce sont ceux qui ont des idées originales et non pas les perroquets, ceux qui apprennent par cœur.[608]
>
> Il a sa propre méthode d'enseignement consistant à dialoguer avec les élèves. Il les encourage à poser des questions, à discuter et surtout il apprécie qu'on le contredise. [609]
>
> Je voudrais seulement exprimer combien la Philosophie – que j'étudiais au lycée Albert-Sarraut, surtout à l'aide de la bonne pratique de pédagogie du Professeur Pierre Ansart – m'avait tellement aidé à surmonter mes difficultés et quelquefois mon désespoir passager - pour pouvoir enfin mener une vie normale, le cœur léger et une paix relative au plus profond de moi-même. Cette philosophie m'avait aidé à comprendre la valeur, l'essence d'une vie humaine, – et elle guidait ainsi le cours de ma vie, en face à « l'éternel humain » quelque soit l'origine (nationalité, race, convictions, etc.). […]. À présent, peut-être, vous comprenez un peu plus pourquoi je vous ai dit que l'esprit philosophique m'avait tellement aidé à surmonter tant de difficultés (morales et matérielles) dans une période soi-disant assez « critique » de mon parcours de vie.[610]

On voit ici comment ces multiples innovations pédagogiques, telles que l'étude des textes originaux, le choix éclectique d'auteurs contemporains, l'ouverture à d'autres formes culturelles telles que le cinéma et surtout l'encouragement à l'initiative intellectuelle et au débat contradictoire, ont été pour ces élèves une véritable leçon de vie, un apprentissage de la liberté personnelle qui les a aidé à traverser une époque difficile tant dans l'histoire de leur pays que dans leur histoire personnelle.

7. Regards croisés entre Maghreb et Vietnam

En 2004, dans le livre *Les lycées français du soleil*, une vingtaine de personnalités culturelles et politiques[611] ont témoigné de leur adolescence passée sur les bancs des lycées français d'Algérie, du Maroc et de la Tunisie dans les années 1950 à 1970, soit la même période que nos témoignages. Ils y racontent leur quotidien familial et scolaire et, avec le

[607] TRỊNH NGHĨA TRINH, « Le professeur Pierre Ansart et moi », *op. cit.*

[608] NGUYỄN XUÂN THU, LAS, 1952. Témoignage recueilli par entretien à Hanoi, *op. cit.*

[609] NGUYỄN HỮU KHÁNH, « Người thầy - đồng đội [Maître et compagnon] », *op. cit.*

[610] LÊ THẾ PHONG, LAS, 1952. Témoignage recueilli par questionnaire et entretien à Hanoi, *op. cit.*

[611] Dont Claudia Cardinale, Elisabeth Guigou, Philippe Séguin, Marc Ferro, Claude Hagège, Bertrand Delanoë, Georges Wolinski et Dalil Boubakeur, pour citer les plus connus.

recul de plusieurs décennies, mettent en perspective leur éducation française. Il nous semble intéressant d'utiliser cet ouvrage comme base de comparaison, afin de dégager les spécificités de l'enseignement français au Vietnam et de son influence sur les élèves qui en sont issus.

Les parallèles entre les deux situations sont nombreux. Comme au Vietnam, les lycées français du Maghreb francophone sont des établissements créés pour les enfants de colons et de fonctionnaires français, auxquels s'ajoutent une poignée d'enfants de notables autochtones. De nombreux leaders nationalistes, tel Habib Bourguiba, sont issus de ces lycées. On a pu parler, ici aussi, de « *retournement des armes* »[612]. En Algérie, l'indépendance de 1962 introduit une rupture qui évoque celle du Nord-Vietnam en 1954, avec le départ de la population française et l'absorption des lycées français dans le système national. Au Maroc et en Tunisie, l'indépendance pacifique de 1956 entraîne une situation rappelant celle du Sud-Vietnam. Les grands lycées français, comme le Lycée Carnot à Tunis et le Lycée Lyautey à Casablanca, dépendent désormais, comme Jean-Jacques-Rousseau et Marie-Curie à Saïgon, d'une Mission universitaire et culturelle française. Ils voient aussi leur démographie s'inverser lentement au profit des élèves musulmans et l'enseignement est pris en charge par des coopérants[613].

Les lycées français du Maghreb présentent des différences importantes avec les lycées français du Vietnam. Les élites maghrébines, comme les élites vietnamiennes, ont cherché à forcer les portes des lycées français, mais avec une moindre réussite. En 1951, au Maroc, les lycées français ne comptent toujours que 12% d'élèves autochtones[614] contre plus de 20% dans l'Indochine d'avant-guerre. En 1979, ce taux atteint juste 50% au Maroc[615] alors qu'il était déjà de plus de 60% au Vietnam dès la fin des années 1940. Le lycée français au Maghreb des années 1950-1960 est plus « européen » que son équivalent vietnamien contemporain. Plusieurs témoins des *Lycées français du soleil* comptent sur les doigts d'une seule main le nombre de Musulmans dans leurs classes (un ou deux au Lycée Bugeaud d'Alger par exemple). D'ailleurs, sur 21 témoins du livre, quatre seulement sont maghrébins de culture musulmane. Sur ce plan, les lycées vietnamiens, avec leur majorité d'élèves autochtones, se différencient nettement de leurs homologues du Maghreb.

Une autre différence est liée à la scolarisation des filles autochtones, très en retard au Maghreb par rapport au Vietnam. Ainsi, en Algérie, il faut attendre 1944 pour que l'enseignement des filles soit rendu obligatoire[616]. Si, comme au Vietnam, certains

---

612 Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN, *Les lycées français du soleil : Creusets cosmopolites de la Tunisie, de l'Algérie et du Maroc*, *op. cit.*, p. 34.

613 *Ibid.*, p. 32‑39.

614 P. J. BRAVO, *Sous le protectorat*, Site officiel du Lycée Lyautey de Casablanca, http://www.lyceelyautey.org/spip.php?article20, consulté le 27 avril 2013.

615 Pierre VERMEREN, *Evolution de l'enseignement français au Maroc*, Site des Anciens Elèves des Lycées Français du Maroc, http://www.lyceefr.org/.

616 Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN, *Les lycées français du soleil : Creusets cosmopolites de la Tunisie, de l'Algérie et du Maroc*, *op. cit.*, p. 27.

établissements sont mixtes, en avance sur la métropole[617], cette mixité ne concerne pas (ou alors très peu) les élèves musulmanes. Les *Lycées français du soleil* ne proposent que trois témoignages d'anciennes élèves (française, sicilienne et lettone) dont aucune musulmane. Là encore, les lycées français du Vietnam, avec leurs effectifs féminins élevés, sont particulièrement remarquables.

Enfin, au Maghreb, existe une « *étanchéité charnelle* », comme l'a appelée Jacques Berque[618], qui sépare les communautés les unes des autres. Les nombreuses cultures méditerranéennes qui y coexistent[619] ont des racines et des *habitus* communs qui permettent solidarité et entraide, mais les barrières physiques sont strictes. L'historien Marc Ferro, enseignant au Lycée Lamoricière d'Oran de 1948 à 1956 témoigne du « *fossé infranchissable entre les communautés, quels qu'aient pu être les liens d'amitié tissés à titre individuel* »[620]. L'inverse se produit au Vietnam, où le peu de racines communes entre cultures vietnamienne et française et le cloisonnement colonial n'empêchent pas un métissage qui, même suspect, reste très pratiqué et finalement très visible. Le multiculturalisme familial, qui traverse la frontière coloniale au Vietnam, semble confiné au Maghreb à la sphère judéo-chrétienne d'un côté et à la sphère musulmane de l'autre. Dans les familles non-musulmanes les plus ouvertes, comme par exemple celles de Claude Hagège ou de Claudia Cardinale en Tunisie, on parle français, sicilien, italien, voire arabe, mais il n'y a pas, comme dans les familles Beaumont ou Szabo, de parentèle « indigène ». Les métis sont absents (ou du moins invisibles) dans les lycées français du Maghreb alors que les Eurasiens et autres métis issus de la colonisation sont en nombre important dans les lycées français du Vietnam.

Nous comparerons nos témoignages à ceux des *Lycées français du soleil* en nous limitant essentiellement aux témoignages d'anciens élèves maghrébins de culture musulmane, enrichis de celui d'Albert Memmi, sociologue et philosophe d'origine juive tunisienne et auteur de l'essai *Portrait d'un colonisé* (1957). Le cinéaste tunisien Férid Boughedir est issu d'une « *grande famille de lettrés arabes* ». Son père, journaliste arabophone, lui apprend le français à quatre ans et le met à l'école française « *pour qu'il devienne quelqu'un* », les diplômes arabes étant moins valorisés, ici aussi, que les diplômes français[621]. Le Recteur de la Grande Mosquée de Paris Dalil Boubakeur est issu d'une grande famille algérienne qui s'est illustrée dans la résistance anticoloniale au XIX^{e} siècle. Il est le fils du précédent Recteur, un professeur de lettres passé lui-même par les écoles françaises[622]. Le sociologue Aïssa Kadri

[617] *Ibid.*, p. 50.

[618] Emmanuelle SAADA, *Les enfants de la colonie*, *op. cit.*, p. 38‑39.

[619] Musulmans, Juifs et Européens se subdivisent en une multitude de groupes stratifiés par la religion, la langue, l'origine et le niveau social : ethnies arabes et berbères, Juifs autochtones (tovachim) et Juifs sépharades, Siciliens et Italiens du Nord, grands colons et « petits blancs » etc.

[620] Marc FERRO, « Deux histoires pour raconter l'école », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 154.

[621] Férid BOUGHEDIR, « Orphelin d'une enfance plurielle », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 52.

[622] Dalil BOUBAKEUR, « Valeurs universelles », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 112.

vient d'une famille algérienne plus modeste, mais liée au pouvoir colonial. Son père, médiateur entre autorités coloniales et autochtones, grand amateur de poésie française et arabe, est « *très ambitieux* » pour son fils qu'il pousse au bilinguisme et fait pour lui « *le choix de l'école de la République* »[623]. Chedly Hamayet est un fonctionnaire français, né au Maroc d'une famille musulmane tuniso-algérienne naturalisée, totalement francophone et également liée à la colonisation (ses grands-parents sont colons au Maroc et son arrière-grand père est un des cofondateurs de la Mosquée de Paris)[624].

On voit ici des modèles de capital économique, social et culturel qui rappellent fortement ceux des familles vietnamiennes que nous avons décrites : milieu socioprofessionnel privilégié ou au moins proches de l'orbite française, pères issus des lycées français, familles francophones et francophiles culturellement, mais sans assimilation. Ces familles ont la conviction pragmatique que le destin de leurs enfants doit passer à tout prix par l'école française. Comme la majorité de nos témoins vietnamiens, les quatre témoins cités quittent leur terre natale pour faire des études supérieures en France. Comme leurs condisciples de Saïgon et de Hanoï, les Algériens Boubakeur et Kadri échappent de justesse, grâce à leur départ en France, à la guerre qui fait rage dans leur pays. L'éducation française joue ici le même double rôle qu'elle a dans le Vietnam des années 1950-1970 : elle est la clé d'un meilleur destin, mais aussi celle de la survie.

L'ambiance des lycées français du Maghreb, vue par ces élèves maghrébins, présente des similarités et des différences avec celle des lycées français du Vietnam. La première ressemblance est que le lycée est prioritairement un lieu de travail où règne la discipline. Dalil Boubakeur fait de l'excellence la première valeur enseignée, en des termes déjà utilisés par les témoins vietnamiens :

> Le lieu même du lycée, avec son infrastructure sévère, la vigilance constante des surveillants, ses classes de permanence où l'on ne plaisantait pas, incitait à travailler […] Le travail était véritablement l'axe de notre vie[625].

On note ici l'invariance – et la force – de l'institution scolaire française, dont les formes, les structures et les modes de fonctionnement sont inchangés entre la métropole et les colonies. Le surveillant au Vietnam est tout aussi craint que son homologue en Algérie.

Les lycéens maghrébins trouvent dans ces lycées, avec un certain émerveillement, « *la connaissance, la science, la modernité* »[626], « *la culture avec un grand C* »[627] ou se découvrent une passion pour la littérature française : comme Trần Đức Thảo à Albert-Sarraut

---

[623] Aïssa KADRI, « Tendre école, dur lycée », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 128.

[624] Chedly HAMAYET, « Maillage fessi », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 226.

[625] Dalil BOUBAKEUR, « Valeurs universelles », *op. cit.*, p. 105.

[626] Férid BOUGHEDIR, « Orphelin d'une enfance plurielle », *op. cit.*, p. 53.

[627] Albert MEMMI, « Ombres tutélaires », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 96.

vingt ans plus tôt, Dalil Boubakeur cumule les prix d'excellence[628]. Ils rencontrent des enseignants d'exception, des « *ombres tutélaires* » comme les appelle Albert Memmi, qui, à l'image de Pierre Ansart au Vietnam, sont à la fois des grands intellectuels et des pédagogues innovants qui « *jouent un rôle très prégnant dans [leur] construction* »[629].

Ces souvenirs studieux s'accompagnent de réminiscences nostalgiques du quotidien adolescent, si peu différentes de celles des témoignages vietnamiens : friandises vendues aux alentours du lycée, échappées au cinéma pour y voir des films français et américains, musique occidentale, jeux qui empruntent aux différentes cultures, premières amours (lesquelles restent intra-communautaires au Maghreb)…

En revanche, les relations entre élèves et entre professeurs et élèves souffrent de la situation politique et du poids de la colonisation, avec des variations importantes selon les lieux et les époques. Au milieu des années 1930, Albert Memmi se rappelle des professeurs d'histoire « *franchement racistes* » du Lycée Carnot et des insultes subies par les élèves en fonction de leurs origines[630]. Claudia Cardinale, sicilienne de Tunisie, doit être protégée en classe du racisme anti-italien des autres écoliers[631]. Mais, vingt ans plus tard, dans la Tunisie de Bourguiba, Férid Boughedir se souvient d'une atmosphère plus républicaine :

> Ce lycée était vraiment ce qu'il y avait de meilleur dans la tradition républicaine française, avec ses valeurs de laïcité et l'absence absolue de ségrégation qui y régnait. Personne ne m'a jamais traité d'Arabe ou de Musulman alors que, dans ma classe, nous n'étions que trois ou quatre Musulmans. Nos origines n'avaient aucune importance, nous étions tous copains sans aucune distinction, dans une atmosphère d'emblée égalitaire. Cela m'a donné une confiance en moi incroyable, puisque souvent j'étais plus brillant que les jeunes Français supposés être « supérieurs ».[632]

Ce témoignage pourrait avoir été écrit par un ancien élève d'Albert-Sarraut ou de Jean-Jacques-Rousseau, même pendant la colonisation : absence de discrimination de la part de l'institution scolaire, égalité entre élèves et la perte du complexe d'infériorité de l'ex-colonisé.

Les témoignages font aussi écho aux « *havres de paix* » décrits à Saïgon et Hanoï. Le cinéaste Alexandre Arcady, de famille Pied-noir, décrit l'atmosphère au Lycée Bugeaud d'Alger en 1960, en des termes qui rappellent ceux utilisés pour décrire Chasseloup-Laubat en 1950 :

> La guerre était présente aux portes de Bugeaud, mais pas à l'intérieur. Les cours étaient parfois ponctués d'une explosion lointaine. On faisait comme si de rien n'était, on

[628] Dalil BOUBAKEUR, « Valeurs universelles », *op. cit.*, p. 110.

[629] Albert MEMMI, « Ombres tutélaires », *op. cit.*, p. 95.

[630] *Ibid.*, p. 98.

[631] Claudia CARDINALE, « Du lycée de Tunis à Hollywood », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 202.

[632] Férid BOUGHEDIR, « Orphelin d'une enfance plurielle », *op. cit.*, p. 53.

> continuait d'apprendre le latin, l'histoire, la géographie, le français, tout en sachant que dehors il y avait les soldats, l'armée et la guerre.[633]

Pour Férid Boughedir, à Tunis, « *la politique n'entrait pas au lycée* ». De la 6e au Baccalauréat, il ne se souvient pas « *qu'il y eut à un moment quelconque un débat ou une discussion politique en classe ou dans la cour* ». Même lors des évènements de Bizerte[634], en 1961, les élèves de Carnot sont « *comme dans une bulle* ».

L'Algérie française présente un profil plus contrasté. L'historien Marc Ferro, enseignant au Lycée Lamoricière d'Oran de 1948 à 1956, raconte :

> Le lycée était un asile de liberté. Je n'ai jamais vu dans ma classe deux élèves se disputer en tant qu'Arabe et non-Arabe ou en tant que Juif et non-Juif.[635]

En tant que fils de la grande bourgeoisie éduqué au Lycée Bugeaud de Bab El Oued[636] jusqu'en 1957, Dalil Boubakeur « *n'a jamais ressenti de rejet à l'intérieur du lycée, même pendant les périodes les plus dures* ». Selon un modèle que nous avons vu également à l'œuvre au Vietnam, la solidarité de classe l'emporte :

> J'ai senti – c'était en pleine bataille d'Alger en 1957 – que j'étais protégé du fait de ma situation sociale, proche de celle de mes camarades français. Nous étions habillés pareil, nous avions les mêmes préoccupations. J'étais admis parmi eux, j'étais un des leurs et souvent meilleurs qu'eux en classe.[637]

Le journaliste Bernard Guetta, qui passe une année au Lycée Lyautey de Casablanca en 1966, note lui aussi que le statut de « privilégié » des élèves fréquentant le lycée « *transcendait les différences religieuses* »[638]. Mais, à Alger, Dalil Boubakeur voit la situation se tendre au lycée entre les fils de colons et les élèves algériens nationalistes. Des enseignants français, comme André Mandouze, prennent ouvertement le parti de l'indépendance, à l'image de Georges Boudarel huit ans plus tôt. Aïssa Kedri, scolarisé entre 1956 et 1960 au Lycée Duveyrier de Blida, au cœur de la Mitidja coloniale, vit des moments plus éprouvants. Les élèves musulmans, juifs et pieds-noirs ne se mélangent pas, ne partageant que l'intérêt universel pour la musique populaire américaine (« *dans ces moments fugaces, nous devenions égaux* »). Les enseignants et les surveillants sont généralement neutres, mais les professeurs pieds-noirs peuvent se montrer hostiles aux élèves musulmans. Même si, là encore, le lycée « *met un couvercle sur l'actualité* », les élèves ne sont pas épargnés par la guerre, les attentats

---

633 Alexandre ARCADY, « Là-bas, mon lycée », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (eds.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 80‑81.

634 Conflit qui oppose pendant trois jours la France et la Tunisie au sujet de la souveraineté française sur la base militaire de Bizerte. Les affrontements entre l'armée française et l'armée tunisienne soutenue par la population civile font plusieurs centaines de morts, essentiellement tunisiens.

635 Marc FERRO, « Deux histoires pour raconter l'école », *op. cit.*, p. 155.

636 L'onomastique des lycées au Maghreb suit les mêmes règles qu'au Vietnam : comme Chasseloup-Laubat à Saigon, le lycée d'Alger porte le nom d'un des principaux responsables de la colonisation du pays. Bab El Oued est alors le principal quartier européen d'Alger.

637 Dalil BOUBAKEUR, « Valeurs universelles », *op. cit.*, p. 112‑113.

638 Bernard GUETTA, « La raison de l'autre », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 121.

et les assassinats en pleine rue. Certains basculent, les uns vers l'OAS, les autres vers le FLN. Le surveillant général fait un jour sortir les élèves musulmans pour les protéger de possibles représailles de la part des élèves français suite à une action meurtrière du FLN[639]. Cette dernière situation est sans équivalent dans les lycées français du Vietnam : même quand des élèves vietnamiens d'Albert-Sarraut prennent parti pour le Việt Minh avant 1954, les relations entre élèves français et vietnamiens sont, au pire, distantes et n'ont jamais dégénéré dans la violence.

Aujourd'hui encore, la différence entre les situations algérienne et vietnamienne est palpable. Dans *Les lycées français du soleil*, le responsable d'une association d'anciens élèves du Lycée Lamoricière d'Oran note qu'il ne peut organiser un voyage de retour en Algérie pour ses adhérents sous peine que cela soit considéré comme « *un acte de trahison* ». De telles tensions existent aussi dans la communauté Việt Kiều : un responsable d'une association d'anciens de Yersin reproche ainsi à d'autres anciens, venus participer à un gala au Vietnam, de « *danser et ripailler sous le regard du plus grand criminel de guerre qui est la cause de tous les malheurs du Vietnam actuel* »[640]. En revanche, quand le responsable cité précédemment remarque que « *pour un grand nombre de nos membres, il est impensable d'accueillir des anciens du lycée algériens* »[641] (c'est-à-dire des élèves algériens du lycée après 1962), cela semble inimaginable dans une association d'anciens des lycées français du Vietnam, où Français, Vietnamiens, Eurasiens etc. se fréquentent sans problème. En Algérie comme au Vietnam, les guerres d'indépendance ont engendré un traumatisme durable, mais la relation franco-vietnamienne est aujourd'hui plus apaisée. La tension, quand elle existe, est davantage due à la rupture de 1975 et ne concerne pas les Français.

La perception rétrospective de l'enseignement français au Maghreb par les anciens « colonisés » présente elle-aussi des ressemblances et des différences avec la perception des anciens élèves vietnamiens. Sur le plan culturel, Boughedir se range à l'avis des Vietnamiens qui ont trouvé dans l'école française et dans le bilinguisme une source de richesse personnelle. Citant Franz Fanon, il se dit arrivé, grâce au lycée français, à l'étape de la synthèse (qui suit chez le colonisé, selon Fanon, l'étape de l'assimilation et l'étape de rejet) : « *Je veux être un être humain complet avec mes racines* »[642]. Mais, comme certains Vietnamiens que nous avons rencontrés, il a aussi fait des efforts personnels pour conserver son identité arabe, notamment en apprenant l'arabe littéraire qu'il connaissait mal. Aïssa Kadri est dans un cas quelque peu similaire : ayant mal supporté l'école coranique où l'envoyait son père, il a mis du temps à maîtriser – imparfaitement – l'arabe classique[643]. Ce risque de perte culturelle ne se posait pas dans la riche et religieuse famille Boubakeur, le

[639] Aïssa KADRI, « Tendre école, dur lycée », *op. cit.*, p. 132‑133.

[640] PHAN VĂN SONG, « Lettre aux anciens du Lycée Yersin. Le DVD « Je me souviens » (2 heures 35 mn.) », *op. cit.*

[641] Jean-Pierre RONDEAU, « Voyage de retour », *in Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Autrement, 2004, p. 236.

[642] Férid BOUGHEDIR, « Orphelin d'une enfance plurielle », *op. cit.*, p. 59.

[643] Aïssa KADRI, « Tendre école, dur lycée », *op. cit.*, p. 129.

jeune Dalil bénéficiant d'un précepteur privé pour l'arabe et le Coran[644]. Dans ces deux derniers cas, on voit comment la religion, via l'arabe du Coran, pouvait jouer un rôle actif de sauvegarde de l'identité culturelle. Rien de tel chez les témoins vietnamiens, même si nous avons vu que le *Kim Vân Kiều* a parfois joué ce rôle de texte classique (re)fondateur de leur identité. Chedly Hamayet, Français musulman vivant depuis longtemps en métropole, a par contre été confronté à « *ce remord de m'être arraché à ce pays et de m'être déraciné complètement* »[645]. Comme certains de nos témoins vietnamiens, il cherche à retrouver ses racines via l'association d'anciens élèves qu'il a fondée, et qui lui permet de conserver des liens avec son Maroc natal.

Férid Boughedir et Albert Memmi donnent de l'école française une image très similaire à celle offerte par les Vietnamiens : elle les a formés en tant qu'homme, elle leur apporté l'humanisme, l'esprit critique, la méthode, le cartésianisme :

> [Nos professeurs] étaient là non seulement pour faire de nous de bons élèves, mais aussi pour nous former en tant qu'êtres humains avec des valeurs humanistes.[646]

> Je pense fondamentalement que cette culture était véhiculée par l'esprit critique de nos professeurs, inspiré du cartésianisme, et surtout, du siècle des Lumières et des valeurs de la Révolution française. La pratique de cet esprit critique est devenue ma philosophie. Grâce à elle, j'ai acquis une méthode de travail qui m'a permis de faire de la recherche et de me construire en tant qu'homme. […] Le lycée, puis l'université, m'ont donné une autre dimension, celle de l'universel. C'est la conjonction de ces deux expériences qui a fait de moi, philosophiquement et politiquement, ce que j'aime à appeler un « humaniste engagé »[647]

Dalil Boubakeur évoque également l'apprentissage de l'humanisme, mais davantage d'un point de scolaire que personnel (« C'est au lycée d'Alger, en classe de première, que j'ai abordé la dimension humaniste, celle de la Renaissance et du siècle des Lumières ». Il met surtout l'accent sur l'importance de la laïcité – une question de perpétuelle actualité dans sa mission de Recteur – et sur « l'école de la vie » qu'à représenté son lycée, en tant que creuset des différentes communautés algériennes[648].

Aïssa Kadri se définit comme un « *pur produit de l'école républicaine* », où il a « *trouvé les valeurs auxquelles [il] croît aujourd'hui* ». Mais il est dans le même temps le plus réservé dans sa vision de l'école française. Pour lui, les valeurs transmises sont celles « *de la morale laïque et du progrès, même si elles ont été largement perverties par la situation coloniale* ». A titre personnel, ce sont d'abord les enseignants qui l'ont marqué, par leur dévouement et leur investissement social, plus que l'institution scolaire elle-même :

---

[644] Dalil BOUBAKEUR, « Valeurs universelles », *op. cit.*, p. 113.

[645] Chedly HAMAYET, « Maillage fessi », *op. cit.*, p. 229.

[646] Férid BOUGHEDIR, « Orphelin d'une enfance plurielle », *op. cit.*, p. 53.

[647] Albert MEMMI, « Ombres tutélaires », *op. cit.*, p. 96.

[648] Le texte datant de 2003, année de l'invasion de l'Irak par les forces américaines, il est certain que le Recteur de la Grande Mosquée de Paris entend ici à la fois montrer le visage d'un Islam ouvert à la laïcité et faire passer un message de tolérance « *en ces temps crispés* », comme il le dit lui-même. Dalil BOUBAKEUR, « Valeurs universelles », *op. cit.*, p. 114‑116.

> C'est grâce à eux qu'on ne peut qualifier l'imposition du système d'enseignement français à l'Algérie d'échec éducatif total.[649]

Cette opinion réservée, même si elle traite de l'ensemble du système français et non pas des seuls lycées, tranche avec celle généralement positive des Vietnamiens. Mais Kadri, sociologue de formation, n'oublie pas que, plus encore qu'au Vietnam, l'effort scolaire des autorités coloniales au Maghreb a été dérisoire et tardif par rapport aux besoins des populations.

Les témoignages de Boubakeur et de Kadri diffèrent aussi de ceux des témoins vietnamiens sur un point précis, celui de la laïcité, qui n'apparaît pratiquement pas dans les témoignages vietnamiens. Cela n'est pas étonnant : si le Vietnam ne manque pas communautés religieuses diverses, la religion y est bien moins structurante de l'identité culturelle qu'au Maghreb[650]. Les Vietnamiens, en revanche, parlent beaucoup de la liberté individuelle apportée par l'éducation française, qu'ils opposent à la rigidité du confucianisme. On voit ici que les membres de chaque culture trouvent dans l'école française ce qui leur manque – peut-être – dans leur culture d'origine.

Ces regards croisés entre Maghreb et Vietnam mettent en relief à la fois les points communs de l'éducation française à cette époque de décolonisation et ses spécificités vietnamiennes. Cette comparaison, limitée à quelques témoignages, certes de grande qualité, ne permet pas bien sûr de tirer des conclusions définitives : une véritable étude comparative sociohistorique s'imposerait.

Il reste que, à plusieurs milliers de kilomètres de distance, des élèves d'une culture étrangère rabaissée, méprisée par le système colonial, ont pu s'approprier une partie de la culture française, et notamment la langue et la littérature, au sein d'une institution invariable, le lycée public français. Ce lycée les a protégés de contextes sociaux et politiques très conflictuels, comme une sorte de cocon, jusqu'au point de rupture quand cette rupture a existé (1954 puis 1975 au Vietnam, 1962 en Algérie). L'application du principe républicain d'égalité leur a permis aussi d'échapper *intra muros* aux discriminations imposées par le régime colonial, même si cela semble avoir été plus strict au Vietnam qu'au Maghreb.

Ces élèves n'étaient pas là par leur seul mérite. Au Maghreb comme au Vietnam, le capital financier, social et culturel des familles explique qu'elles aient à la fois voulu, pu et su mettre leurs enfants dans ces lycées. Leurs raisons sont similaires : transmettre ces différents capitaux, mais aussi donner les meilleures chances à leurs enfants, notamment via l'apprentissage du français. Au Vietnam et en Algérie, les études françaises ont permis à des adolescents d'échapper à la guerre en partant étudier en métropole, avec un grand succès.

---

[649] Aïssa KADRI, « Tendre école, dur lycée », *op. cit.*, p. 134.

[650] En 2000, un sondage mondial indique que 10% des Vietnamiens considèrent la religion comme « très importante », contre 92% et 94% pour les Algériens et les Marocains respectivement. Ronald INGLEHART, Miguel BASAÑEZ, Jaime DIEZ-MEDRANO, Loek HALMAN et Ruud LUIJKX, *Human Beliefs and Values: A Cross-cultural Sourcebook Based on the 1999-2002 Values Surveys*, Siglo XXI, 2004, p. 31.

La principale différence entre les situations maghrébine et vietnamienne réside dans l'envergure du phénomène. Dans un cas comme dans l'autre, l'accès à l'enseignement secondaire français reste très limité quand on considère la population globale. Sous la colonisation, les autorités découragent la scolarisation des autochtones dans les lycées français, car elle risque de leur donner droit à des postes de responsabilités, ce que ne souhaitent pas (généralement) ni les autorités coloniales ni les populations françaises locales. Au Vietnam, cependant, les élites vietnamiennes réussissent, avant la fin de la colonisation, à entrouvrir significativement les portes des établissements français. Pendant la Seconde Guerre mondiale, le souci de se rallier les populations indochinoises oblige le gouvernement général à libéraliser le régime, dont l'accès aux études. En 1945, le départ d'une grande partie de la (petite) population française, l'indépendance de fait du Vietnam – même si elle n'est que partielle – et l'impératif politique de conserver coûte que coûte une présence française en Asie du Sud-Est font que les autorités françaises n'ont d'autre choix que d'ouvrir grandes ouvertes les portes des lycées français aux Vietnamiens, qui s'y précipitent. Cela n'a pas été le cas au Maghreb, même après la décolonisation. En conséquence, les lycées français du Vietnam se transforment dans l'après-guerre en lycées vietnamiens de programme français tandis que les lycées français maghrébins restent d'abord des lycées français destinés aux populations européennes et juives. Au-delà des chiffres des effectifs, les témoignages montrent bien que les Vietnamiens s'approprient complètement les établissements de Hanoï et Saïgon, tandis que leurs condisciples musulmans au Maghreb se comptent un par un dans les lycées de Rabat, Casablanca, Tunis, Oran et Alger. Au Vietnam, le souci des autorités françaises de maintenir les intérêts économiques et culturels français – et sans doute la disparition progressive d'une population française « colon » jalouse de ses prérogatives – les rend particulièrement souples aux souhaits des élites vietnamiennes.

Il faut aussi citer des facteurs culturels spécifiques. Bien que le rôle de la femme soit très contraint dans le confucianisme, les Vietnamiens ont accepté rapidement l'idée de l'éducation féminine, que les autorités coloniales ont développé rapidement et mis en avant comme un de leur succès. Les résistances des populations, voire des autorités coloniales locales, au Cambodge, au Laos et au Maghreb ont été autrement plus fortes et l'éducation des filles a pris dans ces pays plusieurs décennies de retard par rapport au Vietnam.

Les élèves ont retenu de l'enseignement français sa capacité à les former sur plan intellectuel et moral : apprentissage de la méthode, de la rigueur et du raisonnement ; apprentissage aussi de l'humanisme, tant d'un point de vue scolaire que personnel, via le contact avec d'autres cultures dans la neutralité bienveillante du lycée ; apprentissage, notamment pour les Vietnamiens élevés dans une tradition confucéenne qui valorise obéissance et hiérarchie, du sens critique et de la liberté individuelle.

8. Le présent du passé

La complémentarité entre histoire et mémoire évoquée en introduction de cette partie est bien illustrée par la comparaison que l'on peut faire entre l'interprétation historique et l'interprétation mémorielle de l'enseignement français au Vietnam entre 1945 et 1975.

Telle qu'il est raconté par l'histoire « officielle » des archives et des grands témoins, le parcours du système d'enseignement français au Vietnam se termine par un échec. Au Nord, les objectifs politiques des efforts culturels français se brisent à une idéologie dogmatique. Au Sud, les Français font des concessions grandissantes au nationalisme sud-vietnamien et à la toute-puissance américaine, avant que tout soit emporté par la victoire du FNL en 1975. Les satisfactions qu'en retirent les dirigeants français de l'époque sont minimales. Politiquement, les élites vietnamiennes ne se sont pas ralliées aux positions françaises sur la conduite de la guerre américaine et la France a été totalement marginalisée sur ce point. Culturellement, la francophonie au Vietnam régresse dès les années 1950 : elle reste aujourd'hui très en deçà de ce qu'elle est dans toutes les autres anciennes colonies du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne.

En revanche, pour les témoins que nous avons rencontrés, le système d'enseignement français est décrit comme un véritable succès. Leur perception de l'école française est unanimement positive : ils lui reconnaissent un rôle fondamental dans la construction de leur personnalité, ainsi que dans leur réussite personnelle au cours de leur existence. C'est grâce à cette école qu'ils sont devenus des êtres « complets », riches de leur double culture. De leur point de vue, l'école française au Vietnam après la colonisation est une réussite. On peut dire aussi que les milliers de médecins, chercheurs, enseignants, ingénieurs, intellectuels, artistes, diplomates et autres cadres supérieurs formés dans ces écoles ont été bénéfiques aux pays où ils ont exercé leur profession, y compris au Vietnam pour ceux qui sont restés sur place après 1975 ou pour ceux qui y retournent depuis quelques années.

Albert Memmi, en introduction à ses propres mémoires d'ancien élève « colonisé », écrit :

> Romancier, je sais que nous transformons largement notre passé : nous sommes persuadés que les choses se sont déroulées d'une certaine façon alors que la mémoire est sélective. Nous reconstruisons notre vie en fonction de ce qu'elle est devenue.[651]

Les élèves de notre corpus, comme d'ailleurs de ceux des *Lycées français du soleil*, sont généralement devenus des gens importants, des personnalités reconnues dans leur secteur d'activité, et dont la vie a été particulièrement active et bien remplie. Notre étude souffre par là d'un biais irréductible, car la fierté tout à fait légitime qu'ils ont de leur parcours colore leur interprétation du passé et notamment celle de l'importance qu'ils donnent à leur scolarité. Par exemple, ils ont souvent été de bons, voire d'excellents élèves, ce qui a pu influencer de façon positive leurs relations avec les enseignants, l'institution scolaire et leur famille. Nous avons

[651] Albert MEMMI, « Ombres tutélaires », *op. cit.*, p. 95.

vu que même les difficultés de leur vie vietnamienne (guerre, parcours scolaire chaotique) et de leur réinsertion à l'étranger (pour les exilés) ou au Vietnam même (pour ceux qui sont restés) sont pour certains perçues rétrospectivement comme une expérience positive : ils appliquent à la lettre la citation – devenue cliché – de Nietzsche, « *was ihn nicht umbringt, macht ihn stärker* » (Ce qui ne le tue pas le rend plus fort). La mémoire des témoins est ici pleinement le « *présent du passé* » décrit par Robert Frank : ce ne sont pas des lycéens qui racontent leur vie, mais des adultes âgés, qui pour la plupart ont passé la majeure partie de leur vie hors du Vietnam, dans un environnement occidental dont ils ont assimilé la culture.

Cette mémoire individuelle est par ailleurs indissociable d'une mémoire collective : ces personnes sont non seulement issues des mêmes lycées, mais elles sont restées en contact et participent à des réseaux d'anciens grâce auxquelles elles se rencontrent régulièrement pour évoquer leurs souvenirs d'école ou retourner sur les lieux de leur adolescence. Il y a donc, par construction même de notre population de témoins, une certaine homogénéité dans leur vision commune de leurs années lycéennes, alors même que leurs trajectoires personnelles, avant et après cette période, peuvent être fort différentes.

Il n'est pas question ici de mettre en doute cette perception : ces personnes ont indubitablement bénéficié de l'école française et se sont aguerris au cours des épreuves traversées. Cependant, il est nécessaire de rappeler que beaucoup d'élèves des écoles françaises au Vietnam n'ont pas bénéficié du talent nécessaire, de conditions familiales aussi favorables, ou simplement des mêmes chances que nos témoins. Sur l'ensemble de la période 1948-1975, le taux d'échec au Baccalauréat de seconde partie était en moyenne de 40% pour les candidats présentés par les établissements relevant de la Mission culturelle et de 60% pour l'ensemble des candidats. Pour la majorité des élèves passés par les écoles françaises publiques ou privées, le parcours s'est achevé par un échec[652], doublement douloureux si l'on considère la pression exercée par les familles. Si certains ont pu continuer sans problème dans le système vietnamien ou ont pu repasser avec succès le baccalauréat français, d'autres ont vu cet échec limiter leur choix de carrière, entraînant au pire pour les garçons une mobilisation dans l'armée en tant que simple soldats, et pour les filles un destin de femme au foyer. Les examinateurs du Baccalauréat français ont eu entre leurs mains, pendant trois décennies, le destin de jeunes Vietnamiens. Pierre Ansart se souvient encore avec tristesse (yeux mouillés lors de notre entretien), un demi-siècle plus tard, de sa confrontation avec une élève en perdition lors de l'examen :

> L'épreuve orale était beaucoup plus émotionnelle que l'épreuve écrite. On était face à face à un élève. Je me rappelle une fois, à Saïgon, j'étais devant une élève, je ne pouvais pas lui mettre une meilleure note, elle n'avait que 8/20 et elle était seule à ne pas être reçue cette fois-là. On se regardait. C'était atroce pour moi et surtout pour elle. Je garde toujours ce mauvais souvenir.[653]

Un ancien bachelier se souvient avoir échappé de peu au « couperet » :

[652] On ne compte ici que les échecs au Baccalauréat de 2e partie. Si on devait calculer le taux d'échec à partir des élèves entrés dans le système et sortis prématurément, ce taux serait beaucoup plus important.

[653] Pierre ANSART, Témoignage recueilli par entretien à Paris, *op. cit.*

> M. Riou (surnommé Riou la guillotine) était examinateur en histoire-géographie. Pendant toute la matinée, il ne posait invariablement qu'une question aux élèves qui se présentaient devant lui : « La structure de l'économie russe ». Il laissait le candidat parler pendant 10, 15 minutes, citant tant de millions de tonnes de minerai de fer, de pétrole, etc. A la fin, il trancha « Monsieur, j'ai le regret de vous dire que ce n'était pas la réponse à ma question ». Et il donna des notes de 4/20, 6/20, 8/20… Au Bac II, la matière d'histoire-géographie avait le coefficient 3, il était donc terriblement difficile de rattraper une mauvaise note. A mon tour de monter sur « l'échafaud ». Je ne prononçai qu'un seul mot : « kolkhoze ». Les yeux de M. Riou s'illuminèrent […]. Il me dit, un petit sourire aux lèvres : « *Je te donne 14, petit, la meilleure note jusqu'à présent. Va-t-en batailler avec les autres matières* ».[654]

Si cette anecdote est racontée sur un ton léger, la métaphore de la « *guillotine* » est porteuse de sens : sur ce candidat, le couperet n'est pas tombé. Pour tous les autres, ceux qui ont eu 4, 6 ou 8/20, la vie a été différente. Les témoignages d'élèves de l'école française en situation d'échec sont rares. Beaucoup ont été emportés par les tourmentes vietnamiennes, faute d'avoir pu s'exiler, et les survivants sont moins faciles à trouver et peut-être moins enclins à parler.

Nous avons, dans cette étude, donné la parole à un grand nombre de témoins, qui en parlant éloquemment de leur vie passée, en analysant de façon brillante leur propre parcours, nous ont offert un contrepoint utile à l'histoire officielle des archives. Mais nous ne devons pas oublier que de nombreuses voix sont restées silencieuses, et nous voyons ici qu'histoire et mémoire se rejoignent dans leurs limites.

[654] NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *op. cit.*

Conclusion

1. De la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle

A partir de 1945, la France doit revoir complètement sa politique éducative dans un Vietnam qui entame un processus douloureux d'accession à l'indépendance. Les Français n'ont pas de modèle à suivre : l'idée d'une décolonisation est encore largement taboue alors que la « culture impériale » est à son apogée en métropole. Le mythe d'une union entre les Français de métropole et les peuples colonisés est plus puissant que jamais[1]. L'enseignement colonial, dont l'objectif est « *d'assumer, de maintenir ou de légitimer une domination politique* », comme le résume Antoine Léon[2], est toujours le fer de lance d'une « mission civilisatrice » dont les fondamentaux ont à peine été amendés par les recommandations de la Conférence de Brazzaville. Notre travail montre la façon dont les autorités françaises, depuis les officiels basés à Hanoï et à Saïgon jusqu'aux administrations de tutelle, ont été obligées de changer leur façon de penser l'éducation, par une lente « décolonisation des esprits », contrainte et forcée par les évènements, qui leur a permis de transformer progressivement un système d'enseignement colonial en un instrument de diplomatie culturelle. Il leur a fallu, en l'espace d'une décennie, imaginer un type inédit de relations entre la France et son ancienne colonie.

La première tentative est un coup pour rien. Le 24 mars 1945, le Gouvernement Provisoire, qui ignore tout de la situation sur place, fait une déclaration sur l'Indochine qui se veut réformiste mais se situe dans la continuation des efforts coloniaux d'avant-guerre. Sur le plan éducatif, la proposition est en deçà des réalisations de l'Amiral Decoux, tandis que les Vietnamiens, libérés de la tutelle française par les Japonais deux semaines auparavant, ont déjà commencé à réformer leur système éducatif. Le décalage entre la croyance française dans la pérennité de l'Empire et la réalité d'une décolonisation déjà amorcée est alors flagrant. Comme l'écrit Daniel Hémery, le conflit vietnamien nait de ce télescopage entre la « *fulgurante et massive décolonisation mentale des colonisés qu'accomplit en quatre ans la*

[1] Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BLANCEL, « La formation d'une culture coloniale en France, du temps des colonies à celui des « guerres de mémoires » », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (eds.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, CNRS éditions, 2008, p. 43‑45.

[2] Antoine LÉON, *Colonisation, enseignement et éducation*, *op. cit.*, p. 308.

guerre planétaire, et la tardive, diffuse et ultime flambée d'un colonialisme revitalisé par le désastre »[3].

La transition s'engage réellement début 1946, suite aux négociations de Đà Lạt et Fontainebleau entre Vietnamiens et Français, qui démontrent à ces derniers la détermination de Hồ Chí Minh et ses alliés, y compris sur le plan culturel. Fin 1946, le rapport sur l'Indochine au Commissariat Général du Plan fait pourtant des propositions à peine moins en décalage avec la réalité que celles de la déclaration de 1945. Le rapport le dit en préambule : il s'agit de « *continuer notre œuvre* » en Indochine. Le système éducatif colonial est globalement reconduit et le rôle pilote de la France est réaffirmé, la nationalisation complète de l'enseignement étant considérée comme impossible du fait des faiblesses supposées de la langue vietnamienne. Mais les négociations précédentes ont laissé des traces. Les tabous sont nombreux à tomber. Le nom de *Vietnam* apparaît dans le texte, tandis que les *Vietnamiens* remplacent les *Annamites*. Il est pris acte du fait que l'Indochine n'est plus tout à fait française et que l'éducation entrera dans les compétences de gouvernements nationaux ou de la nébuleuse « Fédération indochinoise ». Le développement du secondaire et du supérieur est souhaité, car il permettra, pense-t-on, de rallier les élites aux positions françaises : la vieille hantise coloniale concernant la production de « déclassés » dangereux s'éloigne enfin. La question de la concurrence américaine sur le plan culturel est aussi posée. Le rapport propose au détour d'une phrase de s'inspirer du fonctionnement des établissements scolaires français du Moyen-Orient : il s'agit là du premier balbutiement d'une conception diplomatique du rôle de l'enseignement français au Vietnam. Début 1948, l'Inspecteur Général Albert Charton propose pour l'Indochine un programme d'action culturelle qui sépare encore plus nettement le secteur éducatif « français » des secteurs nationaux. L'abandon du français comme langue officielle des nouveaux États est envisagée. Charton prend acte, surtout, que les lycées français du Vietnam sont désormais consacrés majoritairement à une population vietnamienne. Ces évolutions, pour beaucoup impensables quelques années plus tôt, restent cependant inscrites dans une logique coloniale où la France conserve sa fonction de tutelle « bienfaisante ». L'idée que les Vietnamiens soient maîtres de leur propre éducation n'est pas à l'ordre du jour. La supériorité culturelle française, fondement de la mission civilisatrice, n'est pas remise en question. Le grand métarécit colonial selon lequel la France désintéressée amène les races inférieures vers la lumière de la civilisation est à peine réécrit.

L'étape suivante marque une évolution plus radicale, conséquence des accords de juin 1948, où la France reconnait enfin l'indépendance du Vietnam. Les Français doivent négocier la convention culturelle avec des Vietnamiens qui, s'ils leur sont plus favorables que les partisans de Hồ Chí Minh, n'en sont pas moins déterminés à défendre leur nouvelle souveraineté. C'est à ce moment que les Français comprennent que le Vietnam, même sous la forme d'un État du Vietnam largement artificiel, se veut une nation à part entière. Dans son rapport de 1949 sur les positions culturelles de la France en Indochine, Charton, réemployant

[3] Daniel HÉMERY, « Décoloniser la France : le « syndrome indochinois » (1946-1954) », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (eds.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, CNRS éditions, 2008, p. 435.

le stéréotype de l'indigène ingrat, se plaint de ces Vietnamiens éduqués dans les écoles françaises qui osent considérer la France comme un pays étranger. Mais cette exaspération très colonialiste ne l'empêche pas d'accepter la nature irréversible du changement en train de s'opérer : « *Il y a là un retournement de la situation dont nous devons prendre conscience* », dit-il. La doctrine française en est bouleversée. Charton accepte que la responsabilité de la politique éducative passe entièrement au Vietnam. La France ne doit plus être le pilote mais un accompagnateur. Sa mission n'est plus civilisatrice, mais technique. Son intérêt n'est plus l'exploitation coloniale ou la « conquête morale », mais le maintien de son influence et de ses positions culturelles et économiques. Dans le programme que Charton propose en 1951, le bilatéralisme des relations franco-vietnamiennes est considéré comme acquis. L'existence d'un réseau scolaire français séparé du réseau scolaire national est maintenant une réalité. Surtout, la stabilisation de la situation institutionnelle rend les Français attentifs aux aspirations de la nouvelle clientèle scolaire qui se presse aux portes des lycées. Charton pense désormais l'action culturelle française comme une offre qu'il s'agit de rendre attractive à des élites tentées par l'ultranationalisme ou par l'Amérique, nouvelle concurrente sur le plan culturel. Il propose la création d'un outil de coopération culturelle, non limité à l'enseignement, inspiré des missions universitaires et culturelles françaises en Égypte, en Syrie et au Liban. La création de cette Mission culturelle fait basculer l'enseignement colonial vers l'action diplomatique, même si le discours reste encombré de la supériorité culturelle française et de la certitude que la langue française est la seule voie d'accès à la modernité.

La troisième étape de la transition résulte à la fois des conséquences de Điện Biên Phủ et de la montée en puissance de l'action culturelle au sein de la machine diplomatique française. Très symboliquement, la Mission culturelle devient un service d'ambassade et passe en 1955 de la « colonisation » (Secrétariat d'État aux États Associés) à la diplomatie (Ministère des Affaires étrangères). Sa mutation s'achève en 1958 quand elle est placée sous la tutelle de la Direction des Affaires Culturelles et Techniques du MAE. Le changement de doctrine qui accompagne ces changements institutionnels est engagé par Jean-Pierre Dannaud, chef de la Mission de 1955 à 1956 : si Dannaud, comme ses prédécesseurs, reste persuadé que le français occupe une place particulière au Vietnam, son sens politique le rend très attentif à la façon dont la France doit présenter et faire valoir son action auprès des élites vietnamiennes. L'enseignement français dans le Vietnam postcolonial relève désormais d'une volonté politique : la France ne pouvant plus dominer par les armes, c'est à la culture de faciliter le maintien des positions économiques et politiques françaises, en s'appuyant sur des élites vietnamiennes supposées francophiles où que l'on veut détourner du nationalisme ou de l'américanophilie. L'atmosphère hostile des premières années du régime de Ngô Đình Diệm puis l'instrumentalisation régulière des sentiments antifrançais par les juntes qui se succèdent rend les Français forcément humbles, au moins dans leur discours public, dépouillé de tout ce qui pourrait prêter le flanc à des accusations de colonialisme.

La dernière étape, que nous avons peu abordée car plus tardive et moins documentée dans les archives, est celle de la montée en puissance de la coopération culturelle et technique, qui voit l'action scolaire se réduire au profit d'autres actions de diplomatie culturelle, dont

l'assistance à l'enseignement national et la mise en place de centres culturels assurant cours de français et autres opérations d'échanges et de rayonnement. Cette forme ultime de la présence culturelle française au Vietnam voit apparaître un nouveau type d'acteur, le coopérant civil ou militaire, et parachève à la fin des années 1960 la transition vers le *soft power*. Ces derniers efforts n'empêcheront pas, bien sûr, la dissolution de l'enseignement français au Vietnam et la liquidation des positions culturelles et économiques françaises après la réunification de 1975.

A la fin de sa carrière, en 1970, Albert Charton fait son « *examen de conscience* » dans une conférence donnée à l'Académie des Sciences d'Outre-Mer : « *J'ai souvent défendu, célébré, proclamé les impératifs de la colonisation éducatrice, créatrice, libératrice* », dit-il en forme de justification[4]. Sans nier la « *mutation universelle* » et le « *grand mouvement d'amplitude séculaire* » qu'est la décolonisation, son discours est tissé de regrets sur l'inaboutissement de la colonisation et d'inquiétudes sur la situation du Tiers-Monde indépendant (la « *situation étrange et dramatique de l'Indochine* »). Il retrouve, dans la coopération telle que la pratique maintenant le gouvernement français, le « *fondement moral* » de l'action culturelle, et établit sur ce point une filiation avec les motivations morales, qui, dit-il, inspiraient l'action coloniale. Pour ce disciple de Georges Hardy, le père de la « conquête morale », la mission civilisatrice se réincarne donc dans la coopération. Il célèbre au final la francophonie, qui en tant que communauté, lui semble être une « *magnifique création d'humanité* ».

Pourtant, en ce début des années 1970, ce n'est pas cette survivance de la mission civilisatrice qui préoccupe les coopérants français. Cette année-là, la Revue *Esprit* consacre un numéro entier à la coopération et aux coopérants, afin de faire le point sur les origines du malaise grandissant de ces derniers. Après une décennie de mise en pratique à grande échelle de la coopération dans les anciennes colonies, de nombreux coopérants s'interrogent sur le bien fondé de leur mission. Sont-ils les agents involontaires d'une nouvelle forme de colonisation dont la France est, comme auparavant, la principale bénéficiaire ? Transmettre la culture française et occidentale est-elle une forme d'impérialisme ? La coopération, en s'adossant aux élites locales, n'est elle pas en train de perpétuer le sous-développement qu'elle est censée combattre ?[5] Le Vietnam est curieusement absent du débat, sans doute parce que les effectifs d'enseignants coopérants dans ce pays, quelques centaines, sont minimes comparés aux 22.000 enseignants envoyés en Afrique[6]. Mais la question de fond soulevée dans l'après-guerre par les officiels français chargés de transformer l'enseignement colonial en outil diplomatique continuait et continue toujours à être posée : comment penser la relation culturelle entre l'Occident et ses anciennes colonies ?

[4] Albert CHARTON, « Décolonisation et coopération dans le domaine culturel », *op. cit.*, p. 172.

[5] Jean-Marie DOMENACH et Yves GOUSSAULT, « Les coopérants et la coopération », *Esprit*, n° 394, Juillet 1970, pp. 1-4.

[6] Claudine ENJALBERT, « Tableau des institutions », *Esprit*, n° 394, Juillet 1970, p. 23.

2. Continuités et ruptures de la décolonisation culturelle

La question de la place de l'enseignement colonial dans l'histoire de l'éducation vietnamienne est sujette à débat. En conclusion de sa thèse, Gail Kelly remettait en question l'influence sur le long terme de l'enseignement colonial au Vietnam, qu'elle interprétait comme une sorte de parenthèse, l'éducation postcoloniale reprenant en quelque sorte le fil d'une évolution naturelle interrompue par la colonisation :

> Les écoles coloniales ne constituèrent pas le modèle de l'éducation postcoloniale, particulièrement dans la République Démocratique du Vietnam. Les écoles devinrent des écoles modernes, apprenant la science et la technologie aussi bien que le Vietnam. L'organisation des écoles coloniales ne fut pas non plus retenue. Si les écoles coloniales n'introduisirent rien qui n'aurait été introduit si elles n'avaient pas été créées et si leurs effets ne furent pas durables sur le long terme, on ne peut que conclure que pendant trop longtemps trop de poids a été assigné à une courte période et à ses institutions.[7]

Selon le sociologue Trịnh Văn Thảo, au contraire, le modèle français a non seulement introduit des innovations fondamentales au sein des traditions éducatives vietnamiennes, mais il a persisté en partie dans l'enseignement postcolonial vietnamien :

> La meilleure preuve du succès de l'école coloniale à l'épreuve de la décolonisation n'est-elle pas illustrée par sa survie et métamorphose en Indochine au lendemain de l'indépendance, l'enseignement post-colonial se limitant à « nationaliser » l'enseignement littéraire, philosophique et moral en conformité avec les nouveaux dogmes officiels ? [8]

Notre recherche ne peut confirmer l'une ou l'autre thèse en ce qui concerne l'enseignement postcolonial *national* (qui mériterait un travail spécifique). En revanche, nous pouvons démontrer qu'il y a eu une certaine continuité entre enseignement colonial et postcolonial, dans le cadre précis d'un enseignement français destiné aux élites et du point de vue de la réception de cet enseignement par ces élites.

En parlant des interactions culturelles dans le Vietnam colonial, Trịnh Văn Thảo estime qu'on ne peut les « *penser en terme exclusifs de rupture et de négation comme on le fait généralement* » et qu'elles ont été le fruit d'une « *négociation permanente, de compromis et de consensus* » entre le colonisateur et le colonisé[9]. Les colonisateurs ont été confrontés à une civilisation et à une culture qu'ils n'ont pu ignorer. La société vietnamienne s'est opposée très tôt à la simple exploitation coloniale, et ses intellectuels ont rappelé la France à ses devoirs tout en proposant des bases idéologiques concurrentes. Il en a résulté des accommodements nombreux et divers : enseignement dispensé en partie en vietnamien, lycées français comprenant près d'un quart d'élèves autochtones, introduction dans les programmes des « humanités extrême-orientales », cooptation d'intellectuels pour faire avancer la cause d'une

[7] Gail Paradise KELLY, « Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938 », *op. cit.*, p. 384.

[8] TRỊNH VĂN THẢO, « La « mission civilisatrice » en question. Le système éducatif indochinois (1862-1945) est-il un échec programmé ? », *op. cit.*, p. 70.

[9] TRỊNH VĂN THẢO, « Le laboratoire vietnamien », *in Le destin du Lotus*, Riveneuve Editions, coll. « Riveneuve Continents », n? 12, 2010, p. 133.

synthèse culturelle franco-vietnamienne… Les Vietnamiens se sont montrés actifs, critiques, exigeants, revendicateurs vis-à-vis de l'enseignement colonial, tout en l'absorbant et en l'utilisant à leur propres fins. Le « *retournement des armes* », c'est-à-dire l'acquisition auprès du colonisateur des moyens intellectuels nécessaires à la contestation de la colonisation, phénomène commun à d'autres situations coloniales, a été largement soulignée dans l'historiographie du fait de son importance politique et de son ironie intrinsèque. Mais, de façon plus générale, les familles vietnamiennes qui en avaient la possibilité se sont approprié l'éducation coloniale à des fins d'acquisition de savoir et de promotion sociale. L'entreprise d'acculturation a été distanciée. Ainsi, Trịnh Văn Thảo fait remarquer que, s'il n'y a pas dans la littérature vietnamienne francophone l'équivalent d'un Senghor ou d'un Césaire, la littérature vietnamienne en *quốc ngữ* a été vivifiée, régénérée, réinventée au contact de la littérature française. L'usage du français comme langue véhiculaire ne s'est pas imposé à l'ensemble de la société vietnamienne. Au Vietnam, la colonisation française n'a pas été « glottophage », pour reprendre l'expression de Louis-Jean Calvet[10]. C'est dans leur propre langue, dans leurs propres journaux et dans leurs propres livres que les intellectuels vietnamiens ont débattu des questions morales, sociales et politiques qui affectaient leurs compatriotes. La culture vietnamienne est sortie modifiée de la rencontre coloniale, mais pas toujours dans le sens où l'espéraient les colonisateurs. Marie Salaün écrit à propos de l'insuccès de la politique d'exclusion des langues autochtones en Nouvelle-Calédonie pratiquée par les colonisateurs français qu'« *un gouffre sépare souvent le projet des autorités de sa réalisation, les intentions de leur réception par les intéressés* »[11]. Cette conclusion s'applique tout à fait au Vietnam.

Ce mouvement d'appropriation de l'enseignement et de la culture française entamé au début du siècle ne s'est pas arrêté avec la fin de la colonisation. Celle-ci a bien signifié l'abandon des écoles franco-indigènes, rendues aux gouvernements nationaux, mais elle a aussi donné une formidable impulsion à l'enseignement secondaire français au Vietnam, public comme privé. Après 1945, les élèves français sont remplacés dans les classes des établissements publics français par des Vietnamiens : les 20% d'élèves vietnamiens de 1943 se transforment en 80% en 1950. En 1967, les lycées français scolarisent 12.000 élèves, soit trois fois plus qu'en 1943, et il faut y ajouter environ 20.000 élèves suivant un cursus français dans les nombreux établissements privés. Pendant trente ans, les officiels français se vantent des demandes d'admissions qu'ils sont incapables de satisfaire. Les familles vietnamiennes maintiennent une pression continue à la fois sur les autorités scolaires françaises, allant jusqu'à la corruption, et sur les autorités vietnamiennes quand celles-ci veulent adopter des mesures anti-françaises. Les Français ironisent dans leurs rapports sur ces ministres vietnamiens ultranationalistes qui vilipendent la France en public tout en mettant leurs enfants dans les écoles françaises. Nous avons vu dans les témoignages que, même pendant la Guerre

[10] Louis-Jean CALVET, *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974, 260 p.

[11] Marie SALAÜN, « Un colonialisme « glottophage » ? L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, n° 4, 2011, p. 58.

d'Indochine, des familles nationalistes, voire sympathisantes du Việt Minh, envoient leurs enfants à l'école française.

Les explications à ce phénomène paradoxal sont multiples. Les Français de l'époque y voient l'effet du prestige éternel dont jouirait auprès des élites vietnamiennes une culture française naturellement supérieure aux autres (notamment à la culture américaine). Les témoignages que nous avons recueillis sont plus nuancés. Le goût de la culture française existe bel et bien dans certaines élites vietnamiennes, qui souhaitent la transmettre à leurs enfants. Il est certain que les familles qui mettent leurs enfants à l'école française bénéficient souvent du capital économique, mais aussi culturel et social adéquat, le schéma de la reproduction des élites décrit par Pierre Bourdieu s'appliquant en partie. Mais le moteur principal de cette « attirance » pour l'école française semble relever du pragmatisme nécessaire à la survie dans un pays en crise profonde. L'enseignement français assure un service que l'enseignement national vietnamien peut difficilement concurrencer. Les Français ont des institutions rôdées, des infrastructures de qualité, des enseignants bien formés et l'expérience nécessaire, sans avoir à assurer la massification de l'éducation qu'ils ont laissée à la charge des administrations nationales. La langue française donne accès à une éducation supérieure dont la vietnamisation linguistique est sans cesse repoussée, faute de manuels et de vocabulaire technique. En pratique, l'enseignement français permet à ses élèves d'espérer un avenir meilleur que celui auquel sont promis ceux des écoles vietnamiennes surchargées. Le fait que le Baccalauréat français ouvre la porte des études supérieures, au Vietnam mais aussi et surtout à l'étranger, est un élément déterminant : l'école française permet aux garçons d'échapper à la mobilisation. Ce pragmatisme joue d'ailleurs dans certains cas contre les Français : quand le Baccalauréat vietnamien est suffisant pour échapper à la conscription, les familles transfèrent leurs enfants dans le système scolaire vietnamien pour optimiser leurs chances de réussite. Bien sûr, beaucoup de familles vietnamiennes mettent leurs espoirs de promotion sociale dans la langue anglaise et les études aux États-Unis, qui succèdent aux Français dans ce rôle.

Cette continuité des pratiques d'appropriation se situe dans un contexte de rupture. En mars 1945, le gouvernement vietnamien installé par les Japonais entame un processus irréversible de décolonisation de l'enseignement, poursuivi par tous les gouvernements qui lui succèdent, y compris, à partir de 1947, dans les zones sous contrôle Việt Minh et dans celles sous contrôle français. Ce processus s'accélère à partir de 1954 dans le Nord et le Sud-Vietnam qui rivalisent en termes de nationalisme affiché. L'emploi du vietnamien se généralise comme langue véhiculaire de l'enseignement et les cycles scolaires et les programmes sont modifiés selon des modèles étrangers : russe et chinois pour le Nord-Vietnam, américain pour le Sud-Vietnam. Les résistances sont nombreuses au Sud, où la greffe du modèle américain sur le substrat éducatif franco-vietnamien a du mal à prendre : les Américains se plaignent de l'influence persistante de l'école française à tous les niveaux du système, depuis l'administration jusqu'au comportement scolaire des élèves.

La volonté des gouvernements du Nord et du Sud de rompre avec le passé atteint aussi les établissements français, dont le maintien devient une question de politique intérieure. Au

Nord-Vietnam, le Lycée Albert-Sarraut est autorisé à fonctionner car il constitue un atout dans les négociations avec la France, mais il est progressivement dépouillé de tout ce qui en faisait un lycée français, jusqu'à sa transformation complète en lycée vietnamien en 1965. Au Sud-Vietnam, les lycées français sont ballotés au gré des évènements. Sous Ngô Đình Diệm, la critique de ces établissements permet au régime de faire preuve à peu de frais d'une fermeté nationaliste qui doit concurrencer celle de Hồ Chí Minh, tandis que le réchauffement franco-vietnamien des accords culturels de 1960 donne l'occasion à Diệm de prendre ses distances avec son allié américain. Sous les différentes juntes qui se succèdent à partir de 1964, les manifestations lycéennes et étudiantes contre la France et son école envoient un message aux Américains qui pourraient être tentés par le « neutralisme ». L'existence des établissements français est régulièrement menacée durant toute la période. Ajournée à plusieurs reprises, la transformation des écoles françaises en écoles vietnamiennes est toujours en cours en avril 1975.

La rupture n'est pas seulement le fait des gouvernements nationaux. Pendant la Guerre d'Indochine, le soutien des élites à l'enseignement français divise les Vietnamiens, notamment une jeunesse aux sentiments nationalistes, enthousiasmée par les changements en cours et qui sympathise avec la résistance antifrançaise. Les lycéens des écoles françaises se voient reprocher par leurs camarades des lycées vietnamiens d'étudier dans des établissements tenus par l'ancien colonisateur devenu « ennemi ». Eux-mêmes vivent parfois mal cette contradiction : nous avons évoqué des exemples de familles nationalistes punissant leurs enfants tentés par l'engagement auprès du Việt Minh au sein d'Albert-Sarraut, Chasseloup-Laubat et Marie-Curie, voire même les envoyant terminer leurs études en France pour leur éviter des problèmes. A partir de 1954, au Sud-Vietnam, ces accusations prennent une tournure plus sociale. Les écoles françaises sont dénoncées comme des « *écoles de riches* » et ceux qui en sont issus comme des « *produits hybrides* » trop francisés pour être de bons Vietnamiens. Les articles de presse hostiles, les manifestations de rue et les rixes occasionnelles entre lycéens des écoles françaises et ceux des écoles vietnamiennes, témoignent d'une société sud-vietnamienne très partagée sur la persistance de cet héritage colonial. La rupture est encore plus dramatique au Nord-Vietnam : les élèves du Lycée Albert-Sarraut, accusés de faire partie des classes bourgeoises et de manquer d'enthousiasme révolutionnaire, sont confrontés à une hostilité de nature idéologique qui les poursuit au-delà de leur scolarité, parfois pendant plusieurs décennies.

Cette histoire se termine par un divorce brutal, prononcé en avril 1975. Comme nous l'avons dit en introduction, le Vietnam n'est plus aujourd'hui un pays francophone. La francophonie vietnamienne existe encore et surtout par la diaspora, dernier témoin de la continuité d'une relation culturelle qui a perduré plus d'un siècle. Le renouvellement des générations fait que cette diaspora, déjà bien intégrée, est destinée à se fondre à terme dans les cultures où les exilés des années de 1940 à 1980 ont trouvé l'hospitalité. Mais on peut espérer que les changements politiques et l'accroissement des échanges internationaux, physiques ou virtuels, permettront de conserver un peu plus que le souvenir, un peu oublié tant en France qu'au Vietnam, de cette longue et riche relation culturelle, voire de la faire renaître.

3. Perspectives pour une histoire de la décolonisation culturelle du Vietnam

Tout travail de défrichement est forcément incomplet. Nous espérons avoir posé les bases de cette histoire mais nombre de domaines et de perspectives restent encore à explorer. Dans notre travail, nous avons traité cet enseignement en tant qu'unité historique, située à l'intersection de deux histoires nationales (française et vietnamienne) et d'une histoire disciplinaire (l'histoire de l'éducation). Cette approche restreinte était justifiée par l'aspect novateur du sujet étudié. Il appartient maintenant aux historiens d'approfondir et de mettre en perspective les résultats de notre travail.

3.1. Des questions historiques en suspens

En ce qui concerne la chronologie des faits, nous avons assemblé la grande majorité des pièces du puzzle mais des questions restent en suspens, offrant autant d'opportunités de recherche.

La période de la Seconde Guerre mondiale est certainement un sujet à étudier en priorité. D'une part, elle est particulièrement riche en évènements liés directement à la guerre elle-même, comme l'application locale des lois antijuives et antimaçonniques, la participation des élèves et de leurs enseignants à la résistance antijaponaise (comme en témoigne l'épopée de Marcel Ner et de ses élèves d'Albert-Sarraut vers la frontière chinoise) ou au contraire leur adhésion à la politique de l'Amiral Decoux. D'autre part, la volonté des autorités de contrer la propagande japonaise les a conduits à mener une politique culturelle et éducative coloniale audacieuse pour l'époque. Cette période a été traitée précédemment sur le plan idéologique et culturel, notamment par Anne Raffin et Eric Jennings, pour lequel « *l'idéologie de Vichy a utilisé comme un palimpseste par les résistants vietnamiens qui le retournèrent pour y inscrire des significations nationalistes* »[12], mais le volet éducatif mériterait un développement spécifique.

La période la plus obscure est certainement celle des premières années, entre 1945 et 1948 : il nous a été difficile d'établir précisément les actions de Marcel Ner en tant que directeur de l'enseignement et celles de son successeur Maurice Bayen. Les conditions d'enseignement de l'époque ont été restituées de façon impressionniste grâce aux témoignages. Les archives que nous avons trouvées sur cette époque chaotique sont assez pauvres car il est probable que de nombreux documents ont disparu, mais d'autres archives pourraient nous éclairer, telles que des archives personnelles – Maurice Bayen est une personnalité majeure de l'enseignement supérieur français – des dossiers personnels d'enseignants ou des archives anglaises ou américaines. Sur la période 1955-1968, il serait intéressant d'en savoir plus, tant du côté vietnamien que français, sur l'origine, le déroulement

[12] Eric Thomas JENNINGS, « Conservative Confluences, « Nativist » Synergy », *op. cit.*, p. 602.

et la réception des manifestations antifrançaises. Notre connaissance de la période 1968-1975 est parcellaire. Les conditions dans lesquels la France fait appel de plus en plus fréquemment aux VSNA et la façon dont ceux-ci sont envoyés au Vietnam mériteraient d'être détaillées. Les effets directs de la Guerre du Vietnam sur l'enseignement français ne nous sont parvenus que comme des échos éloignés. Les troubles liés à la politique et à la corruption qui ont conduit en 1970 à des grèves et au non-renouvellement de contrat d'une vingtaine d'enseignants français ne nous sont connus que par de courts articles de magazine. De même, le « renouveau » des établissements scolaires français à la suite du départ des Américains en 1972 n'est décrit que dans la presse. Enfin, les conditions dans lesquelles se sont déroulées les derniers mois des écoles françaises d'avril à juin 1975 nous sont largement inconnues, à l'exception du Lycée Yersin dont nous avons interrogé le dernier proviseur. La même remarque s'applique au Lycée Albert-Sarraut en 1965, dont la présence archivistique se clôt sur un simple échange de courriers. Pour les périodes les plus récentes, les archives françaises ne sont pas toutes accessibles pour des raisons légales, mais il doit être possible de trouver des documents au Centre II à Hô-Chi-Minh-Ville, et bien sûr de retrouver des témoins.

3.2. Aspects pédagogiques

Sur le plan pédagogique, certains points importants restent à développer. Si nous avons décrit les efforts récurrents des responsables de la Mission culturelle pour « vietnamiser » les programmes, le détail de ces modifications, les modalités de leur application ainsi que les résultats obtenus restent flous pour la période 1960-1970. Nous avons aussi manqué d'éléments pour caractériser l'enseignement français au Vietnam en tant que partie intégrante de l'éducation nationale français. Les lycées français du Vietnam dépendaient des Affaires étrangères tout en étant rattachés à des Académies de métropole, et les enseignants français (hors VSNA et contractuels locaux) relevaient du Ministère de l'Éducation nationale et appliquaient les programmes et les examens français. Nous avons vu que les débats français sur l'école nouvelle et ses méthodes pédagogiques étaient reflétés au Vietnam. Les archives contiennent des traces de ces applications, mais, comme dans le cas des programmes scolaires, la réalité du transfert sur le terrain de ces innovations nous échappe. Nous avons peu exploré cette dimension métropolitaine de l'enseignement français au Vietnam, et elle mériterait d'être approfondie, peut-être grâce aux archives de l'Éducation nationale. Enfin, nous avons surtout travaillé sur le cycle secondaire, plus prestigieux, plus présent dans les mémoires et les archives, alors que les lycées publics français et les écoles privées de programme français proposaient également un cycle primaire.

Une autre question à développer est celle des écoles confessionnelles, dont le poids a toujours été important en termes d'effectifs et d'influence. Ainsi, les établissements des Frères des Écoles Chrétiennes et les « Couvents des Oiseaux » de Saïgon, Hanoï et Đà Lạt ont formés des milliers d'élèves. Les archives nationales françaises sont assez discrètes à leur sujet : ces écoles recevaient des subventions de la Mission culturelle, mais celle-ci, faute de moyens, avait renoncé à collecter des statistiques à leur sujet. Tout ou presque est à découvrir

ici : idéologie, organisation, programmes, vie scolaire, effectifs, sociologie des élèves et des enseignants, relations avec les autorités françaises et vietnamiennes, relations avec les autorités religieuses en France. Les archives des congrégations pourraient être mises à profit. Les écoles chinoises sont une autre zone d'ombre, sans doute plus difficile à étudier, mais on devrait au moins pouvoir retracer le cas singulier du Lycée Fraternité, établissement créé par la communauté chinoise mais géré officieusement à partir des années 1960 par la Mission culturelle avec l'aide d'industriels français. L'étude de ces établissements confessionnels ou communautaires est d'autant plus intéressante que les catholiques vietnamiens et les Chinois du Vietnam se sont exilés en grand nombre.

Enfin, comme nous l'avons noté en conclusion de l'étude sur les témoignages, notre histoire des élèves est essentiellement celle de ceux qui ont réussi, alors même qu'une partie non négligeable d'entre eux étaient contraints de sortir du système de par leurs résultats médiocres. Il serait intéressant de savoir comment étaient traités et perçus à la fois par l'institution scolaire et par les familles, les élèves des établissements français n'ayant pas la chance, le talent naturel ou les soutiens familiaux nécessaires pour d'occuper les premières places, à une époque où la notion d'échec scolaire émergeait à peine.

3.3. Perspectives prosopographiques

Il serait bienvenu de développer une histoire des enseignants des lycées français au Vietnam. De façon générale, les témoignages montrent que les comportements privés et surtout les activités politiques des enseignants ont été une source d'inquiétude permanente pour les autorités scolaires françaises, depuis la Guerre d'Indochine jusqu'aux années 1970 avec l'arrivée de VSNA engagés à gauche et critiques de la politique de coopération. Les archives consultées sont quasi-muettes sur ce point. Des travaux sur la première génération d'enseignants français dans l'Indochine postcoloniale, ou s'entrecroisent personnalités engagées – Georges Boudarel, Pierre Ansart, Léon Vandermeersch – et d'autres qui le sont moins, seraient sans doute très enrichissants, de même que des études sur les enseignants contemporains de la guerre du Vietnam, VSNA compris, comme cela a été fait sur les générations successives de coopérants en Afrique pour la période 1950-1990[13].

Quant aux enseignants vietnamiens travaillant pour le système français au Sud-Vietnam, très peu d'informations sont disponibles à leur sujet, alors qu'ils constituaient une part notable du corps enseignant du fait des difficultés croissantes de recrutement en métropole. Cette population fondamentale au fonctionnement du système nous est connue par quelques témoignages plutôt positifs mais n'est que rarement mentionnée dans les rapports officiels, sinon pour en regretter le niveau. Il y a là un manque à réparer, qui pourrait s'appuyer sur les archives vietnamiennes et des recueils de mémoires et de témoignages.

[13] Françoise RAISON-JOURDE et Odile GOERG, *Les coopérants français en Afrique: Portrait de groupe (années 1950-1990)*, Paris, L'Harmattan, 2012, 264 p.

Des analyses prosopographiques pourraient enfin être consacrées à des individus remarquables. L'Inspecteur Général Albert Charton, qui marqua de son influence l'Afrique francophone, l'Indochine vichyste puis le Vietnam postcolonial avant de continuer sa carrière en Nouvelle-Calédonie et à l'UNESCO, serait un bon candidat à une telle étude.

3.4. Genre et interculturalité

L'éducation féminine peut être mise l'actif de l'enseignement colonial puis postcolonial au Vietnam. Dans une culture confucéenne où l'éducation des filles est historiquement considérée comme superflue voire dangereuse en dehors des vertus cardinales définies par la tradition, les lycées français atteignent une quasi-parité en 1953. Cette évolution a été démontrée durant la colonisation par des travaux précédents et confirmée par notre travail pour la période postcoloniale. Plusieurs auteurs, dont David Marr, Nguyễn Văn Ký et plus récemment Bùi Trân Phượng, ont étudié les causes et les modalités de l'émergence dans la société vietnamienne d'un discours féministe et de pratiques visant à améliorer la condition féminine au Vietnam dans la première moitié du siècle, dont la généralisation de l'éducation des filles est un exemple. En revanche, notre travail n'a fait qu'effleurer les conditions et les perceptions de cette éducation dans le Vietnam postcolonial. Ainsi, il est apparent que l'éducation reçue dans les écoles confessionnelles féminines privées, telle que les Couvent des Oiseaux, différait de celle reçues dans les établissements français mixtes (Albert-Sarraut, Collège de Nha Trang) ou à Marie-Curie. L'expérience de la Guerre d'Indochine puis de la Guerre du Vietnam, telle qu'elle a été vécue dans les lycées français par les filles de familles nationalistes, dont certaines s'engageront dans la résistance, mériterait un traitement détaillé. Enfin, les conditions de la mise en œuvre – assez naturelle – de la mixité dans certains établissements français du Vietnam, alors qu'elle est encore discutée âprement dans la métropole, constitueraient un sujet à aborder dans le cadre d'une réflexion historique générale sur ce sujet.

Nous avons étudié, dans le chapitre consacré aux témoignages, la façon dont les anciens élèves percevaient rétrospectivement leur apprentissage de la culture française – ou leur début d'acculturation – dans les murs des lycées français. Nous avons volontairement limité notre propos aux aspects linguistiques, littéraires et philosophiques portés par l'enseignement français, mais il est clair que ce choix est réducteur. Le Sud-Vietnam dans la période concernée était un lieu particulièrement riche du point de vue interculturel. Les élèves étaient confrontés au quotidien, dans leur famille et à l'extérieur, à des influences multiples : cultures vietnamiennes (Sud, Nord, Centre, cultures des ethnies minoritaires), autres cultures asiatiques (Chine et Inde notamment), culture française, culture américaine et plus généralement occidentale. Les formes étaient aussi multiples que l'on peut l'imaginer : jeux, littérature, musique, cinéma, nourriture, mode. Les témoignages sont nombreux et nous savons que ces questions culturelles – popularité dans la jeunesse des romans populaires chinois, du mode de vie hippie ou des mini-jupes – faisaient l'objet de débats houleux dans l'opinion sud-vietnamienne. A cette interculturalité de l'environnement général, il faut ajouter

la nature souvent multiculturelle et culturellement fluide des familles dont nous avons parlé. Une étude sociohistorique et socioculturelle de ces populations, notamment urbaines, reste donc à faire.

3.5. Perspectives comparatives, interculturelles et transnationales

Nous avons vu à la fin du Chapitre 5, dans notre brève comparaison avec les lycées du Maghreb, que l'on retrouvait dans les discours des anciens élèves des lycées de Saïgon, de Hanoï, de Tunis, de Casablanca ou d'Alger, des situations, des vécus et des représentations en partie similaires. Les invariants de l'institution éducative française, qu'il s'agisse de l'organisation des locaux et des infrastructures, des programmes (même adaptés), des valeurs et même des enseignants (que l'on retrouve parfois d'un continent à l'autre) peuvent expliquer ces ressemblances, mais une perspective comparative plus étoffée, prenant en compte les spécificités historiques et sociales de chaque type d'établissement et de son environnement, pourrait se révéler fructueuse. De façon générale, l'enseignement français au Vietnam pourrait être confronté aux autres enseignements postcoloniaux français (Cambodge, Laos, Afrique du Nord, Afrique subsaharienne, Madagascar), auquel on pourrait associer ceux du Liban, de la Turquie, de l'Égypte et de la Syrie. Ces comparaisons pourraient concerner d'abord les modalités de positionnement des élites par rapport au modèle éducatif français, telles qu'elles ont été par exemple définies par Frédéric Abécassis dans sa thèse sur l'enseignement français en Égypte (ignorance, rejet, défiance, adhésion, déférence)[14]. Une autre voie à explorer serait celle de la comparaison des relations culturelles entre la France et ses anciennes colonies. Ainsi la situation de la coopération éducative dans l'ancienne Afrique occidentale française, telle qu'elle a été décrite par Laurent Manière[15], semble radicalement différente de celle que nous avons rapportée ici.

Notre présentation de l'histoire de l'enseignement français dans le Vietnam postcolonial est d'abord rattachée à l'histoire nationale française. Les quatre premiers chapitres ont comme acteurs majeurs des responsables français, et, à quelques exceptions près, le « point de vue vietnamien » est une interprétation française de ce point du vue. La principale raison de ce choix est que cet enseignement est une réalisation française dont les premiers décisionnaires se trouvent à Paris. Nous avons restitué le point de vue vietnamien par les archives et par les témoignages, mais nous n'avons pu éviter complètement l'écueil de l'européocentrisme. Pourtant, cet enseignement fait pleinement partie de l'histoire nationale du Vietnam, il s'adressait prioritairement aux Vietnamiens et ce sont bien les autorités vietnamiennes qui ont en fin de compte décidé de son destin.

Le fait est que cette histoire appartient aux deux pays et qu'elle pourrait prendre sa place dans une perspective transnationale des relations entre la France et le Vietnam après

[14] Frédéric ABÉCASSIS, « L'enseignement étranger en Egypte et les élites locales (1920-1960) Francophonie et identités nationales », *op. cit.*, p. 795‑798.

[15] Laurent MANIÈRE, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, n° 4, 2011, pp. 163‑190.

1945 : un État-nation affaibli d'un côté, et de l'autre une nation divisée dont l'État est en reconstruction. Sur les plans militaire, politique et économique, beaucoup a déjà été écrit. C'est certainement sur le plan culturel que cette perspective pourrait se révéler la plus enrichissante : défiant souvent les logiques imposées par la colonisation, les idéologies et les impératifs politiques, l'imbrication des peuples et des cultures des deux nations, France et Vietnam, a été profonde et durable. Elle ne se résume pas à une dialectique de conflit et de domination et une vision transnationale nous permettrait de relire cette relation en termes de transferts et d'échanges. Il peut être temps de « décoloniser » la vision que nous avons de l'histoire.

Sources orales et épistolaires

Anciens élèves

NOM et Prénom	Lycée	Année Bac	Forme	Date	Lieu
ABEILLE Roselyne	Albert-Sarraut	1947	Entretien	Avril 2010	Paris
Anonyme (ami de NGUYỄN Phú Phong)	?	1955	Questionnaire	Juin 1905	
BRANCA Maryse	Yersin, Marie-Curie	1958	Questionnaire	Mars 2010	
BROCAS Louise	Albert-Sarraut	1951	Entretien	Avril 2010	Paris
BÙI Đình Thắng	Albert-Sarraut	1952-1964 Sans baccalauréat	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
BÙI Quốc Hưng	Albert-Sarraut	1953-1962 Sans baccalauréat	Entretien en groupe	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
BÙI Trân Phượng	Marie-Curie	1968	Entretien	Septembre 2010	Paris
BÙI Xuân Quang	Jean-Jacques-Rousseau	1958	Questionnaire	Février 2010	Paris
BURKETT SELLMANN Georgette	Marie-Curie	1960	Questionnaire	Mars 2013	
BỬU Ý	Collège français de Hue, Yersin	1956	Entretien	Août 2006	Hue
CECILLON Arthur	Collège français de Hue-Yersin	1958	Entretien	Mars 2010	La Baule
DƯƠNG Hồng Dực	Taberd, Jean-Jacques-Rousseau	1959	Questionnaire	Juillet 2010	
DƯƠNG Nghiệp Bảo	Albert-Sarraut, Yersin	1955	Questionnaire	Mars 2010	
DƯƠNG Văn Huyên Henri	Chasseloup-Laubat	1949	Entretien	Mai 2010	Paris
ĐỖ Hữu Điển	Albert-Sarraut	1958	Entretien	Décembre 2010	Hanoi
ĐỖ Khiêm	Jean-Jacques-Rousseau	1973	Entretien	Avril 2013	Paris
ĐỖ Thanh Xuân	Jean-Jacques-Rousseau	1958	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
ĐỖ Tường Phước	Jean-Jacques-Rousseau	1964	Questionnaire	Février 2010	
Đỗ Văn Kía Hélène	Marie-Curie	1957	Entretien	Mai 2010	Paris
ĐẶNG Diệm Châu	Marie-Curie	1956	Questionnaire et entretien	Mars / décembre 2010	Hanoi
ĐẶNG Thị Hồng Anh	Marie-Curie	1959	Entretien	Avril 2011	Paris
ĐẶNG Tiến	Blaise-Pascal, Jean-Jacques-Rousseau	1960	Questionnaire	Avril 2010	
ĐINH Trọng Hiếu	Albert-Sarraut, Yersin, Jean-Jacques-Rousseau	1956	Entretien	Décembre 2009	Paris
HÀ Đình Thao	Albert-Sarraut	1955	Questionnaire et entretien	Décembre 2010	Hanoi
HA Marie-Paule	Couvent des Oiseaux, Ste-Thérèse	1971	Questionnaire	Mars 2013	
HOÀNG Trường Thiện	Albert-Sarraut	1954	Entretien	Avril 2010	Paris
HOÀNG Văn Hải	Blaise-Pascal, Yersin	1959	Questionnaire	Mars 2010	
HOÀNG Văn Nam	Blaise-Pascal, Yersin	1959	Entretien	Mars 2010	Paris
JACQUETTI Bernard	Yersin	1955	Questionnaire	Mai 2010	
LAVOCAT-DUBUIS Maurice	Albert-Sarraut	1952	Entretien	Février 2010	Paris
LE GAC Étienne	Albert-Sarraut	1949	Entretien	Avril 2010	Paris
LE LAN André	Albert-Sarraut, Yersin	1956	Entretien	Avril 2010	Paris
LE PAGE Alain	Yersin	1955	Questionnaire	Avril 2010	
LÊ Quan Thanh	Chasseloup-Laubat	1954	Questionnaire	Mars / avril / 2010	
LÊ Thế Phong	Albert-Sarraut	1952	Questionnaire et entretien	Avril / mai / décembre 2010	Hanoi
LƯU NGUYỄN Đạt	Albert-Sarraut, Yersin	1958	Questionnaire	Mars 2010	
LY LAP Claudine	Marie-Curie	1971	Questionnaire	Mars 2010	
LY Solange	Couvent des Oiseaux, Marie-Curie	1971	Questionnaire	Février 2010	

NOM et Prénom	Lycée	Année Bac	Forme	Date	Lieu
MEUNIER Jean-Louis	Yersin	?	Questionnaire	Mars 2010	
NGÔ Bá Tây	Lycée du Proctectorat	1943	Entretien	Mai 2010	Paris
NGÔ Thế Long	Albert-Sarraut	1955-1965 Sans baccalauréat	Entretien	Décembre 2010	Hanoi
NGÔ Trí Hùng	Jean-Jacques-Rousseau	1962	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Cao Đức Georges	Jean-Jacques-Rousseau	1965	Entretien	Janvier 2010	Paris
NGUYỄN Công Hàn	Chasseloup-Laubat	1949	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Đăng Khoa	Albert-Sarraut	1955	Questionnaire et entretien	Mars / Avril / 2010	Paris
NGUYỄN Đốc Khanh	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1957	Entretien	Février 2010	Paris
NGUYỄN Kim Luân	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1960	Questionnaire	Mars 2010	
NGUYỄN Lân Đính	Albert-Sarraut	1949	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Lê Hiếu	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1957	Questionnaire	Février 2010	
NGUYỄN Ngọc Bích	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1956	Questionnaire	Août 2010	
NGUYỄN Ngọc Châu	Jean-Jacques-Rousseau	1962	Entretien	Mars 2010	Paris
NGUYỄN Phú Phong	Écoles vietnamiennes	1958	Entretien	Mai 2005	Paris
NGUYỄN Phước Lăng	Albert-Sarraut	1954-1961 Sans baccalauréat	Entretien en groupe	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Phước Vĩnh Tùng	Jean-Jacques-Rousseau	1964	Questionnaire	Février 2010	
NGUYỄN Quang Trác	Albert-Sarraut	1954	Entretien	Mars 2010	Paris
NGUYỄN Thế Anh	Jean-Jacques-Rousseau	1956	Questionnaire et entretien	Novembre 2009	Paris
NGUYỄN Thị Bảo Châu	Albert-Sarraut	1955	Questionnaire et entretien	Avril / décembre 2010	Hanoi
NGUYỄN Thị Bình Minh	Marie-Curie	1953	Entretien	Août 2006	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Thị Lan Hương	Ste-Marie, Couvent des Oiseaux	1961	Entretien	Mars 2010	Paris
NGUYỄN Thị Minh Hưng	Couvent des Oiseaux, Albert-Sarraut	1959	Entretien	Décembre 2010	Hanoi
NGUYỄN Thị Ngọc Trâm	Albert-Sarraut	Sans baccalauréat	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Thị Nguyệt Minh	Albert-Sarraut	1960	Entretien	Décembre 2010	Hanoi
NGUYỄN Thị Xuân Mai	Marie-Curie	1968	Entretien en groupe	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Tử Hùng	Albert-Sarraut	1955	Entretien	Mars 2010	Paris
NGUYỄN Văn Lộc	Jean-Jacques-Rousseau	1968	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
NGUYỄN Văn Tuấn	École vietnamienne, Chasseloup-Laubat	1951	Questionnaire	Octobre 2010	
NGUYỄN Vĩnh Tráng	Collège Pellerin, Quốc học Huế	1961	Questionnaire	Mars 2010	
NGUYỄN Xuân Hồng	Yersin, Jean-Jacques-Rousseau	1960	Entretien	Avril 2010	Paris
NGUYỄN Xuân Phong	Chasseloup-Laubat	1953	Questionnaire	Novembre / décembre 2010	
NGUYỄN Xuân Thu	Albert-Sarraut	1952	Entretien	Décembre 2010	Hanoi
NGUYỄN-Văn-Hoàng Antoine	Yersin, Collège d'Adran	1965 Baccalauréat vietnamien	Questionnaire	Novembre 2010	
OLIER Pierre	Chasseloup-Laubat	1954	Entretien	Février 2010	Paris
OWHADI-RICHARDSON Anna	Yersin	1961	Questionnaire	Avril / novembre 2010	
PHẠM Đán Bình	Collège Pellerin, Yersin	1957	Entretien	Juin 1905	Paris
PHẠM Gia Khải	Albert-Sarraut	1954	Questionnaire	Mars 2010	
PHẠM Ngọc Tuấn	Jean-Jacques-Rousseau	1960	Entretien en groupe	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
PHẠM Văn Anh Alphonse	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1955	Entretien	Février 2010	Paris
SCHNEYDER Marcel	École vietnamienne, Chasseloup-Laubat	1951	Entretien	Mars 2010	Paris

NOM et Prénom	Lycée	Année Bac	Forme	Date	Lieu
SERENE Dominique	Marie-Curie	1960	Questionnaire	Février 2011	
SZABO Imre	Albert-Sarraut, Chasseloup-Laubat	1955	Questionnaire	Mars / octobre 2010	
SZABO Robert	Yersin	1953	Questionnaire	Février / mars 2010	
TRẦN Duy Trí	Yersin	1969	Questionnaire	Mai 2010	
TRẦN Nhật Kiên	Albert-Sarraut	1948-1956 Sans baccalauréat	Entretien en groupe	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
TẠ Văn Phi Hồ	Jean-Jacques-Rousseau-Yersin	1962	Questionnaire	Mars 2010	
TẠ Trọng Thanh	Collège français de Nha Trang	1957	Entretien	Juin 1905	Paris
TĂNG Khải Hoàn	Jean-Jacques-Rousseau	1968	Entretien	Décembre 2010	Hô-Chi-Minh-Ville
TRẦN Thị Hải An	Marie-Curie	1954	Questionnaire et entretien	Juillet 2009	Paris
TRẦN Văn Đôn Robert	Chasseloup-Laubat	1951	Questionnaire		
TRỊNH Khải	Taberd	1959	Entretien	Avril 2011	Paris
TRỊNH Ngọc Tuyết	St Marie-Yersin	1958	Entretien	Février 2010	Paris
TRỊNH Thị Minh Nguyệt	Albert-Sarraut	1955	Questionnaire et entretien	Avril / août / décembre 2010	Hanoi
VÕ Thành Thọ	Jean-Jacques-Rousseau	1968	Entretien	Janvier 2010	Paris
VŨ Hoàng Châu	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1959	Entretien	Avril 2010	Paris
VŨ Thiện Đắc	Albert-Sarraut, Jean-Jacques-Rousseau	1964	Questionnaire	Février 2010	

Anciens professeurs

NOM et prénom	Fonction	Établissement	Période	Forme	Date	Lieu
ANSART Pierre	Professeur de philosophie	Albert-Sarraut	1950-1952	Entretien	Décembre 2009	Paris
		Jean-Jacques-Rousseau	1952-1958			
BROCHEUX Pierre	Professeur d'histoire et géographie	Jean-Jacques-Rousseau	1960-1968	Entretien	Mars 2010	Paris
BECHIR André	Professeur d'anglais et Surveillant général	Yersin	1967-1969	Questionnaire	Mars-avril 2010	
	Directeur des études	Blaise Pascal	1969-1972			
	Maître assistant	Faculté de Pédagogie de Saïgon	1972-1975			
BOURIOT Suzanne	Professeur d'histoire et géographie	Jean-Jacques-Rousseau et Faculté de Pédagogie de Saïgon	1959-1960	Entretien téléphonique	Mars 2010	Paris
		Facultés de Pédagogie et de Lettres de Saïgon	1960-1965			
BRESSIEUX Jean-Claude	Professeur de physique	Blaise-Pascal	1968-1973	Questionnaire	Mai 2010	
BRUN Michel	Proviseur	Fraternité	1958-1975	Entretien téléphonique	Mai 2011	
BREANT Philippe	Professeur d'anglais	Jean-Jacques-Rousseau	1957-1963	Entretien	Juin 2011	Paris
	Secrétaire général	Service culturel de l'Ambassade	1960-1963			
EMOND Claude	Professeur de mathématiques	Yersin	1970-1971	Échanges épistolaires et téléphoniques	Mars 2013	
	Proviseur		1971-1975			
FAURE Jean	Principal	Collège français de Nha Trang	1948-1966	Échanges épistolaires	Juin / juillet / septembre 2010	

NOM et prénom	Fonction	Établissement	Période	Forme	Date	Lieu
POMONTI Jean-Claude	Professeur d'histoire et géographie et répétiteur de français	Marie-Curie et Jean-Jacques-Rousseau	1965-1967	Questionnaire	Avril 2010	
	Enseignement de l'économie française	Faculté de Lettres de Saïgon	1966-1967			
		Université bouddhiste Vạn Hạnh	1966-1967			
POUVATCHY Léon	Professeur de mathématiques	Albert-Sarraut	1947-1954	Entretien	Avril 2010	Paris
		Jean-Jacques-Rousseau	1954-1963			
RIOU Jean	Professeur d'histoire et géographie	Yersin et École militaire et Université catholique de Đà Lạt	1950-1960	Entretien	Mars 2010	La Baule
		Jean-Jacques-Rousseau	1960-1962			
		Marie-Curie-Collège d'Adran, Collège de la Fraternité, École des Sœurs de Saint-Paul	1962-1973			
VÕ Phi Hồng	Professeur de vietnamien et chargé de la Commission pédagogique	Albert-Sarraut	1958-1964	Entretien	Décembre 2010	Hanoi

Archives

1. Archives françaises

1.1. Archives nationales d'outre-mer

Fonds du Haut-Commissariat

BOLLAERT Emile, *Arrêté promulguant le statut organique des lycées fédéraux d'Indochine N°342/40259*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, 8 décembre 1947, Conspol, Carton 23.

BOURLIÈRE François, *Les intentions du Viet Minh en matière culturelle*, Commissariat Général de France en Indochine, 13 septembre 1954, ANOM, Fonds du Haut Commissariat de France en Indochine, carton 160, dossier 493.

Budget 1952 et personnel enseignant, Direction de l'enseignement français en Indochine, 1952, Carton 191, Dossier 571.

CHARTON Albert, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, 1951, Carton 191, Dossier 571.

CHARTON Albert, *Note pour Monsieur le Secrétaire Général. Étude préliminaire de divers points de statut de l'Université de Hanoi*, 27 février 1952, Carton 190, Dossier 570.

Convention culturelle entre Sa Majesté Bao-Dai, Chef de l'État du Viet-Nam d'autre part, et Monsieur Léon Pignon, Haut-Commissaire de France en Indochine, Haut-Représentant de la République Française d'autre part, décembre 1949, Conspol, Carton 51.

Convention relative au transfert des Services et Compétences des Enseignements primaire, secondaire, professionnel et technique, Entre Sa Majesté Bao-Dai Chef de l'État du Viet-Nam d'autre part, et Monsieur Léon Pignon, Haut-Commissaire de France en Indochine, Haut-Représentant de la République Française d'autre part, 12 janvier 1949, Conspol, Carton 51.

Échange de lettres relatives aux accords franco-vietnamiens entre le Président de la République, Président de l'Union Française et Sa Majesté Bao Dai en date du 8 mars 1949, Assemblée de l'Union Française, Année 1950, Annexe au procès-verbal de la séance du 12 janvier 1950, 1950, Carton 179, Dossier 541.

FORTUNEL Jane, *La psychologie de l'élève vietnamien et nos méthodes d'enseignement, Feuillets Pédagogiques N°6*, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, septembre 1953, Carton 190, Dossier 570.

Méthodes et manuels pour l'enseignement élémentaire de la langue française dans les États Associés, Feuillets Pédagogiques N°7, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, janvier 1954, Carton 190, Dossier 570.

MOLINÉ R., *Note à l'attention de M. le Ministre d'État, chargé des Relations avec les États Associés. Objet: Limitation des effectifs des établissements d'enseignement français du Second Degré. N°9559 CIP/CAB*, 12 septembre 1952, Carton 191, Dossier 173.

NND, « En marge des travaux de la Commission mixte d'application des accords. Une interview du professeur Trân-quang-Dê », *L'Essor Vietnamien*, n° 21-22, 23 Octobre 1949, p. 1 et 4, Conspol, Carton 51.

Organisation de la Mission d'enseignement français et de coopération culturelle auprès des États Associés, en Indochine. Arrêté du 15 janvier 1954, 1954, Carton 190, Dossier 570.

PHAN HUY QUÁT, *Note sur la question de l'enseignement supérieur No 44 VP/N*, Commission d'application des accords. Commission culturelle. Délégation vietnamienne, 2 novembre 1949, Conspol, Carton 51.

Pour une politique culturelle française en Indochine - Note de la Direction de l'Enseignement français, Direction de l'Enseignement français, 1951, Carton 190, Dossier 570.

Rapport Général de la Section Enseignement et Éducation, Commissariat Général du Plan, 1946, Conspol, Carton 23.

Fonds ministériel, Nouveau fonds

CHARTON Albert, *L'enseignement du second degré. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, Fédération Indochinoise, 1946, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

CHARTON Albert, *L'enseignement primaire Indochinois. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, Fédération Indochinoise, 1946, Indochine 4, Carton 410 X 2, Dossier 1323.

CHARTON Albert, *L'enseignement supérieur français en Indochine. Rapport du Commissaire fédéral à l'enseignement*, Fédération Indochinoise, 1946, Indochine 4, Carton 410 X 2, Dossier 1323.

CHARTON Albert, *Les positions culturelles devant le traité France - Vietnam*, 1949, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

CHARTON Albert, *Lettre aux chefs des services locaux d'enseignement*, Résidence Supérieure du Tonkin, juin 1941, Dossier 3.595.

CHARTON Albert, *Tableau statistique de l'enseignement en Indochine (1930, 1938, 1944)*, Fédération Indochinoise, 1946, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

DONTOT René, *Rapport sur la situation scolaire en Indo-Chine*, 1949, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

Le problème de l'Indochine 1946, 1946, ANOM, Indochine 4, Carton X 2, Dossier 1323.

Fonds AGEFOM[1]

Coup d'œil sur l'Indochine – L'enseignement, 1939, Carton 242, Dossier 318.

NER Marcel, « L'attitude des intellectuels vietnamiens à notre égard », *Marché Coloniaux*, 30 avril 1949 p. 770, Carton 249, Dossier 367.

Note sur la question des élites, 1936, Carton 249, Dossier 367.

Renseignements statistiques sur l'Indochine, Direction de la documentation, Service des statistiques, avril 1946, Carton 163, Dossier 1.

Fonds Indochine

DÉLÉTIE Henri, *Adaptation des programmes d'enseignement (Morale, Littérature) au milieu annamite*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1931, ANOM, Dossier n°51287.

Fonds des Amiraux et du Gouvernement Général

DUMOUTIER Gustave, *Rapport sur l'enseignement franco-annamite, Annam et Tonkin*, 1895, Dossier 23.733.

1.2. Centre des archives diplomatiques de La Courneuve

Série Asie-Océanie

Accord entre la France et la R.D.V.N au sujet du Lycée Albert-Sarraut, MAE, 23 juillet 1956, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

Audition de M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères, Commission des Affaires étrangères, 7 février 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

BENOIT René, *Le problème de l'assistance technique et culturelle au Viet-Nam*, 1 octobre 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 47.

BERGEAUD Camille, *Allocution au Club de Rotary de M. Camille Bergeaud, Inspecteur général, Conseiller culturel de l'Ambassade de France*, 8 janvier 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

Bilan du lycée Albert Sarraut, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, mai 1964, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24, Fol. 00297-00300.

BOISSIÈRE Jean-François de la, *L'enseignement du français au lycée Albert Sarraut*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 2 octobre 1962, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 00358-00362.

[1] Agence Économique de la France d'Outre-mer

BOISSIÈRE Jean-François de la, Lettre du Délégué général a.i du Gouvernement français en RDVN adressée à M. Couve de Murville, Ministre des Affaires étrangères, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 10 janvier 1963, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24, Fol. 00382-00383.

BOISSIÈRE Jean-François de la, *Note sur le « Rapport moral » sur le lycée Albert Sarraut*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 29 mai 1961, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

BOISSIÈRE Jean-François de la, *Rapport d'activité 1961*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 1961, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

BONFILS Charles-Henri, *L'enseignement sous le régime Viet-Minh*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, Affaires Politiques, 7 octobre 1948, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

BRÉANT Philippe, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam*, MAE, DGACT, 18 juin 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

BROWN Bernard E., Excerpts from report by Dr. Bernard E. Brown, Smith-Mundt visiting professor of Political Science, University of Saigon, Vietnam, February - July 1958, Conference Board of Associated Research Council, Juillet 1958, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

Bulletin de renseignements - L'enseignement en République Démocratique du Vietnam, N°1971/AM/C, Ambassade de France au Vietnam - Poste des attachés militaires, 14 juin 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 21.

CHARTON Albert, *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine*, Ministère de la France d'Outre-Mer, Direction de l'Enseignement et de la Jeunesse, mars 1948, Sous-série Indochine, 1944-1955, Vol. 338.

CHARVET Jean-Félix, *Réforme de l'enseignement*, Chargé d'affaires de France a.i., juin 1961, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 47.

CONSEILLER CULTUREL, *Les activités américaines au Vietnam sur le plan culturel, N° 70/ECF/S, Confidentiel*, Ambassade de France, 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL, *Note sur l'action culturelle française dans les trois États d'Indochine*, MAE, 27 novembre 1957, Sous-série Cambodge Laos Viet Nam, 1955-1978, Vol. 24.

CONSEILLER TECHNIQUE AUPRÈS DU SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, *Note sur le lycée Albert Sarraut, JA/CB/5*, MAE, 22 octobre 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

D'ANDURAIN Arnaud, *Difficultés d'envoi en France de boursiers vietnamiens*, Ambassade de France au Vietnam, 26 novembre 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 120.

D'ANDURAIN Arnaud, *Le Vietnam se ferme aux ouvrages français*, Ambassade de France au Viet-Nam, 9 mai 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

DANNAUD Jean-Pierre, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956*, N°393/ECF/JPD, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 4 septembre 1956, Cotation provisoire, Vol. E124.

DANNAUD Jean-Pierre, *Situation immobilière de la Mission culturelle Française au Vietnam, N°392/ECF/JPD*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 4 septembre 1956, Cotation provisoire, Vol. E124.

DANNAUD Jean-Pierre, *Télégramme à l'arrivée N° 229-236*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 8 novembre 1955, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

Dépenses de la Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques, MAE, DGRCST, 1971, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

DESCHAMPS, *Télégramme à l'arrivée NR 34/39*, 10 janvier 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

DGACT, *A/s. Congé du personnel enseignant au Vietnam N°14044/ACT.3.clv*, MAE, 19 décembre 1962, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

DIRECTION GÉNÉRALE DES AFFAIRES POLITIQUES, *Projet de convention culturelle*, MAE, 29 mai 1954, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 83.

Dossier Logement, FEN, Section du Viêt-Nam, 24 novembre 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

DUBOIS, *Télégramme N° 107/08 adressé à M. Sainteny*, MAE, 23 février 1956, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 00015.

DUBOIS, *Télégramme*, MAE, 28 février 1956, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

ÉLY Paul, *Note adressée au Ministre des États Associés*, Commissariat Général de France en Indochine, septembre 1954, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339, Fol. 118-123.

Fiche à l'attention de M. Manac'h, MAE, Direction Asie-Océanie, C.L.V, 19 septembre 1962, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

Fiche sur les relations culturelles avec le Sud-Vietnam, MAE, Direction des Affaires politiques, 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 87.

FILLIOL Jean, *Télégramme à l'arrivée, N° 2225/28*, 25 août 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

FOLIN Jacques de, A/s des orientations de notre action culturelle au Viêt-Nam et de l'évolution des moyens s'y rapportant dans le secteur de la diffusion, Consulat Général de France à Saïgon, décembre 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

FOLIN Jacques de, *A/s situation des établissements français au Viêt-Nam - N° 3154/DC.E*, Consulat Général de France à Saïgon, mai 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

FOLIN Jacques de, *Avenir de la langue et de la culture française au Sud-Viêtnam (1ère partie)*, Consulat Général de France à Saïgon, 14 février 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

FOLIN Jacques de, *Développement de la langue et de la culture française au Viêt-Nam (2ème partie)*, Consulat Général de France à Saïgon, février 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

FOLIN Jacques de, *Télégramme à l'arrivée No 65/66 a/s Mouvement revendicatif des auxiliaires de nationalité française des établissements scolaires*, Consulat Général de France à Saïgon, 15 janvier 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

FOLIN Jacques de, *Télégramme à l'arrivée NR 34/39*, Consulat Général de France à Saïgon, 10 janvier 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

FOURRÉ-CORMERAY Michel, *Rapport sur les services de l'Ambassade de France au Sud-Vietnam*, MAE, 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 1.

GARREAU Pierre et FOLIN Jacques de, *Rapport de rentrée des établissements français d'enseignement au Viêt-Nam*, Consulat Général de France à Saïgon, 1 février 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

GEORGES-PICOT Jean-Baptiste, *A.s. Recrutement du personnel français du Lycée Albert Sarraut pour l'année scolaire 1957-1958, N°470/Cult*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, mai 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

GEORGES-PICOT Jean-Baptiste, *Courrier du Chargé d'affaires a.i*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 7 août 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

GEORGES-PICOT Jean-Baptiste, *M. Tongas, n°664/Cult*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française au Nord-Vietnam, juillet 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

HOÀNG GIA LINH, *How Vietnam tackles her language problem*, Rotary Club, Kuala Lumpur, mai 1960, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

HOPPENOT Henri, *Discours de rentrée de l'Université Nationale du Vietnam*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 23 décembre 1955, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

HOPPENOT Henri, *Discours de l'Ambassadeur et Haut-Commissaire de France à la distribution des prix du Lycée Marie-Curie*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 26 juin 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

HOPPENOT Henri, *Frais de représentation du Chef de la Mission culturelle, Confidentiel, N° 0103/CAB*, Haut Commissariat de la République Française au Viet-Nam, 10 mars 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

IV. Coopération culturelle, MAE, DGRCST, 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

JAFFE Adrian, *Excerpts from report by Dr. Adrian Jaffe (Michigan State University), Smith-Mundt lecturer in American Literature, University of Saigon, Vietnam, 1957-1958*, Conference Board of Associated Research Council, 1958, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

« L'effort scolaire au Vietnam - L'enseignement primaire », *Vietnam*, n° 56, 81/1 1953, pp. 10‑11, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

« L'effort scolaire au Vietnam - L'enseignement secondaire », *Vietnam*, n° 57, 15 Août 1953, pp. 12‑13, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

« L'effort scolaire au Vietnam - L'enseignement supérieur », *Vietnam*, n° 58, 29 Août 1953, pp. 10‑11, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 338.

LALOUETTE Roger, *Accords franco-viêtnamiens du 24 mars 1960, N°481/AS*, Ambassade de France au Vietnam, 22 avril 1960, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 90.

LALOUETTE Roger, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC)*, Ambassade de France au Vietnam, 22 mai 1963, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

LALOUETTE Roger, *Activités culturelles françaises et étrangères au Vietnam, N°629/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, mai 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

LALOUETTE Roger, *Étudiants et stagiaires vietnamiens en France, N°1270/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, 4 septembre 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 120.

LALOUETTE Roger, *Étudiants vietnamiens en France*, Ambassade de France au Vietnam, 6 décembre 1958, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 120.

LALOUETTE Roger, *Exposition du livre français 1960, N°057/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, 17 janvier 1961, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

LALOUETTE Roger, *Grève du personnel enseignant, N°539/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, avril 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

LALOUETTE Roger, *Incident à l'Université de Saïgon à propos de l'usage du français comme langue d'enseignement. N°1047/ACT*, Ambassade de France au Vietnam, juillet 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

LALOUETTE Roger, *Préparation du second plan d'expansion culturelle 1964-1968, N°282/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 22 octobre 1962, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

LALOUETTE Roger, *Relance de notre action culturelle au Vietnam, N°190/ACJ*, Ambassade de France au Vietnam, 24 mars 1962, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

LALOUETTE Roger, *Télégramme à l'arrivée, N°137/138*, Ambassade de France au Vietnam, 20 février 1961, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

LALOUETTE Roger, *Télégramme à l'arrivée, N°224/25*, Ambassade de France au Vietnam, 15 mars 1961, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

LALOUETTE Roger, *Télégramme à l'arrivée, N°986/88*, Ambassade de France au Vietnam, 8 septembre 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

LALOUETTE Roger, *Télégramme en clair par courrier, N°1041*, Ambassade de France au Vietnam, 19 septembre 1960, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

LAMARLE Albert, *Télégramme au départ, N° 254-258*, MAE, Relations avec les États Associés, Service des Affaires Politiques, 17 novembre 1955, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

LAURENT (P.O.), *Rémunération des auxiliaires français des établissements scolaires et hospitaliers*, MAE, DGRCST, 13 janvier 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

LEBEL, *Télégramme au départ, N° 2434/36*, MAE, 4 septembre 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

Lycée Albert Sarraut, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, juillet 1958, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

MARTINELLI Jean et CHARVET Jean-Félix, *Note N° 185/IG*, Ambassade de France au Viet-Nam, 11 août 1961, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

MARTINELLI Jean, *Enseignement des langues vivantes et position du Recteur de Saïgon*, Ambassade de France au Viet-Nam, Conseiller culturel, 10 septembre 1960, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

MERILLON Jean-Marie, *Établissements français, Télégramme à l'arrivée N° 495/99*, Ambassade de France au Viet-Nam, 5 avril 1975, Vietnam Conflit, Vol. 175.

MERILLON Jean-Marie, *Mission culturelle française au Vietnam, Télégramme à l'arrivée N° 445/450*, Ambassade de France au Viet-Nam, 2 avril 1975, Vietnam Conflit, Vol. 175.

MICHEL Didier, *La position du Viet Minh concernant l'application du modus vivendi du 14 septembre 1946*, Haut Commissariat de France pour l'Indochine, Conseiller aux affaires politiques, 2 juin 1947, Sous-série Indochine 1944-1955. Vol. 339.

MICHELET Edmond, *Rapport d'information de la Commission de coordination pour les affaires d'Indochine 1955-1956*, 1956, Sous-série République du Vietnam (Sud Vietnam) 1956-1964, Vol. 87.

MICHELIN Jean, Proposition de résolution tendant à inviter le Gouvernement à rétablir la gratuité dans les établissements français d'enseignement au Viet-Nam, Conseil de la République, 23 décembre 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

MOREAU, *Télégramme à l'arrivée N°572/575*, Mission Laïque Française, 24 septembre 1956, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

MOTAIS DE NARBONNE Léon, *Le Vietnam, les États-Unis et la France en 1956*, décembre 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 87.

Note a.s. de la mission culturelle, Ambassade de France au Vietnam, 21 juillet 1961, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

Note a.s. des négociations culturelles franco-vietnamiennes, JMB/CF, MAE, Direction Asie-Océanie, 1 septembre 1955, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339.

Note a/s Action culturelle française au Vietnam, N° ACT-3-CLV, Ministère des Affaires Étrangères, Direction générale des Affaires culturelles et techniques, 8 février 1963, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

Note a/s Coopération technique avec le Vietnam, MAE, DGACT, CLV, août 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

Note au sujet de la situation administrative des établissements d'enseignement français, MAE, Direction Asie-Océanie, 1958, Sous-série Cambodge Laos Vietnam 1955-1978, Vol. 24.

Note au sujet du budget d'action culturelle dans les quatre États d'Indochine, MAE, DGACT, 1958, Sous-série Cambodge Laos Vietnam 1955-1978, Vol. 24.

Note concernant l'Institut Franco-Vietnamien, Institut Franco-Vietnamien, juillet 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

Note mensuelle de l'Attaché culturel sur la situation des établissements culturels au Nord, mois de Mars 1957, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 6 avril 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 132-135.

Note pour le Ministre au sujet du lycée Albert Sarraut à HanoI, MAE, Direction générale des Affaires politiques, Asie-Océanie, 9 octobre 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

Note pour M. Seydoux a/s Lycée Albert Sarraut, MAE, DGACT, 5 octobre 1959, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

Note sur la régression du français parlé au Vietnam, N° 166/ECF/S, Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle, 14 mars 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

Note sur la situation des établissements culturels au Nord-Vietnam, MAE, DGACT, 2 août 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22, Fol. 158-165.

Note sur le lycée français de Hanoi, MAE, Direction Asie-Océanie, CLV, Août 1960, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

Notes d'instructions générales à l'intention de notre Ambassadeur au Sud-Vietnam, MAE, DGRCST, 22 novembre 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

PAYART Jean, *Activités culturelles américaines au Vietnam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 12 octobre 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

PAYART Jean, *Afflux des demandes eurasiennes d'admission, Urgent, N° 2240/AA*, Ambassade de France au Viet-Nam, 7 février 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

PAYART Jean, *Bourses accordées à des étudiants et élèves Vietnamiens*, Ambassade de France au Vietnam, juillet 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

PAYART Jean, *Difficultés américaines au Vietnam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 8 janvier 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 63.

PAYART Jean, *Généralisation de l'emploi du vietnamien à l'Université*, Ambassade de France au Viet-Nam, 2 avril 1958, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

PAYART Jean, *L'aide économique américaine au Vietnam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 5 juin 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 63.

PAYART Jean, *Première session du conseil de la Mission française d'enseignement et de coopération culturelle au Viêt-Nam*, Ambassade de France au Viet-Nam, 23 janvier 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

PAYART Jean, *Sans titre*, Ambassade de France au Vietnam, 5 novembre 1957, Sous-série République du Vietnam (Sud Vietnam) 1956-1964, Vol. 1.

Question orale avec débat inscrite à l'ordre du jour de la séance du 21 février 1956 du Conseil de la République, MAE, Direction des Affaires Politiques, 1956, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 87.

Questionnaire en vue du rapport d'activité 1962, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 1962, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

Rapport d'activité 1961, Pays : RDVN, MAE, 1961, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24.

REBEYROL Philippe et NEUMANN Fred, *Rapport sur la situation de la Mission culturelle*, MAE, 31 janvier 1958, Sous-série Cambodge Laos Vietnam 1955-1978, Vol. 24.

RIVOALEN Auguste, *Problème des admissions dans les établissements scolaires français au Vietnam. N° 352/ECF/AR*, Ambassade de France à Saïgon, 7 janvier 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

ROBIN Maurice et LALOUETTE Roger, *Note N°3239/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 22 mai 1963, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

ROBIN Maurice et PERRUCHE Georges, *Note N° 1234/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 26 mars 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

ROBIN Maurice et PERRUCHE Georges, *Note N° 161/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 28 juillet 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

ROBIN Maurice et PERRUCHE Georges, *Note N° 30/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 26 février 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

ROBIN Maurice et PERRUCHE Georges, *Note N° 4935/CC*, Ambassade de France au Viet-Nam, Conseiller culturel, 26 août 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

ROBIN Maurice et PERRUCHE Georges, *Note N° 740/CC*, Ambassade de France au Vietnam, 5 février 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

ROBIN Maurice et PERRUCHE Georges, *Note N° 85/CC*, Ambassade de France au Vietnam, Conseiller culturel, 23 mars 1964, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

RYGALOFF Alexis, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 18 mai 1955, Sous-série Indochine 1944-1955, Vol. 339, Fol. 132-161.

SAINTENY Jean, *Courrier de Jean Sainteny adressée à Pham Van Dong*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 24 décembre 1956, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 24, Fol. 00018-00019.

SEYDOUX Roger, *Télégramme au départ N° ACT/3/G*, MAE, DGACT, 13 avril 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

Statistiques de la Coopération culturelle 1971-1972, MAE, DGRCST, 1972, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

Sud-Vietnam. Échanges culturels. Fiche N°II, MAE, DGRCST, 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

Sud-Vietnam. Fiche documentaire N°I, MAE, DGRCST, 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

Télégramme à l'arrivée N°1245-46, Ambassade de France au Vietnam, 15 octobre 1957, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

Télégramme à l'arrivée, Urgent, N° 23/24, Ambassade de France au Vietnam, 4 janvier 1958, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 48.

TONGAS Gérard, *Courrier à J. B. Georges-Picot*, 22 juillet 1957, Sous-série Nord Viet Nam, Vol. 22.

V. Coopération technique, MAE, DGRCST, 1973, Sous-série Sud-Vietnam 1965-1976, Vol. 290.

VIALA L. et LALOUETTE Roger, *Participation française à l'enseignement de l'Institut National d'Administration, N°186/AIG*, Ambassade de France au Vietnam, 29 mai 1962, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 49.

« Viet Namese learning English in a hurry », *The Times*, 29 juin 1959, Sous-série République du Vietnam 1956-1964, Vol. 51.

Série Direction générale des Relations culturelles, scientifiques et techniques

Courrier à Jean Sainteny du Secrétaire Général de la Mission Laïque Française, Mission Laïque Française, 11 mars 1957, Sous-série Enseignement, 1945-1961, Cart. 486.

DGACT, *Aide-mémoire du Plan quinquennal*, MAE, 1957, Sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Cart. 41.

DGACT, *Note sur l'action de la DGACT*, MAE, 1957, Sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Cart. 51.

« L'enseignement français à l'étranger », *Bulletin de la Section Étranger de la FEN*, 3e année, n° 6, Septembre 1958, Sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Cart. 41.

Rapport d'activité du Service Culturel, Ambassade de France au Sud-Vietnam, 1964, Sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Carton 75.

SIRINELLI Jean, *Rapport de mission*, MAE, DGACT, 9 mai 1966, Sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Carton 75.

TRẦN VĂN ĐỖ, *Lettre du Ministère des Affaires étrangères de l'État du Vietnam au Consul Général de France, N° 102/BNG/JA/VH*, MAE de l'État du Vietnam, 24 juillet 1967, Sous-série Cabinet du directeur général, 1948-1968, Carton 75.

1.3. Centre des archives diplomatiques de Nantes

Fonds Ho-Chi-Minh-ville Service de coopération culturelle et technique

Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1956-1957, Carton 331.

Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1954-1956, Carton 331.

Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1953-1954, Carton 331.

Bulletin annuel de la Mission d'Enseignement français et de Coopération culturelle 1952-1953, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1964-1965, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1965-1966, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1966-1967, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1967-1968, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1968-1969, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1970-1971, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1971-1972, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1972-1973, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1973-1974, Carton 331.

Bulletin Officiel. Année scolaire : 1974-1975, Carton 331.

CARON Pierre, *Etat des villas du Service culturel disponibles à la prochaine rentrée scolaire*, Lycée Yersin, Dalat, 24 mai 1969

CHARTON Albert, *Rapport sur l'enseignement en Indochine 1949-1950*, Carton 332.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1960-1961, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1961-1962, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1962-1963, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1963-1964, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1964-1965, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1965-1966, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1966-1967, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1967-1968, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1968-1969, Carton 331.

Enseignement et coopération culturelle - Rapport d'activités 1970-1971, Carton 331.

Rapport de fonctionnement du Service culturel de l'Ambassade de France au Viet Nam 1959-1960, Carton 331.

Rapport sur l'enseignement en Indochine 1947-1948, Carton 332.

Rapport sur l'enseignement en Indochine 1948-1949, Carton 332.

ZIMMERMANN René, *Lycée Yersin, Dalat. Rapport annuel. Année scolaire 1968-1969*, Consulat Général de France à Saigon, Service culturel, 22 mai 1969, Carton 331

Fonds Saïgon-Ho-Chi-Minh-ville

« L'indemnité de résidence », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, p. 21, Série A 1954-1978, Article 271.

« Chronique de la F.O.M. », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 26‑29, Série A 1954-1978, Article 271.

« De Charybde en Scylla », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 1‑2, Série A 1954-1978, Article 271.

Hausse du coût de la vie en 1965, 1965, Série A 1954-1978, Article 271.

JOBEZ Robert, *Écoles privées d'enseignement français*, Consulat Général de France à Saïgon, 4 janvier 1963, Série A 1954-1978, Article 262.

JOBEZ Robert, *Evolution du coût de la vie au Vietnam et traitement des agents*, Consulat Général de France à Saïgon, 15 novembre 1962, Série A 1954-1978, Article 271.

« La situation de nos camarades au Gabon », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 26‑29, Série A 1954-1978, Article 271.

LAMBROSCHINI Joseph, *Zone de résidence et durée du séjour au Vietnam*, Consulat Général de France à Saïgon, 10 juillet 1965, Série A 1954-1978, Article 271.

« Les empiastrés », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, p. 17, Série A 1954-1978, Article 271.

« Projet de statut transitoire », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 3‑5, Série A 1954-1978, Article 271.

« Remarques sur l'enseignement du français », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, 3e année, n° 9, Juin 1959, pp. 32‑33, Série A 1954-1978, Article 271.

Situation des enseignants face à la hausse du coût de la vie, Consulat général de France, 6 décembre 1962, Série A 1954-1978, Article 271.

« Traitements des enseignants au Vietnam », *Bulletin de la FEN, Section d'Indochine*, Juillet 1959, Série A 1954-1978, Article 271.

Fonds Hanoi Ambassade

EHRENTRANT René, *Traitement du personnel administratif et enseignant français et vietnamien du lycée Albert Sarraut*, Mission Laïque Française, Lycée Albert-Sarraut, 16 janvier 1959, Série A.

2. Archives vietnamiennes

2.1. Archives nationales du Vietnam, Centre N° 2 (Ho-Chi-Minh-ville)

Fonds Goucoch[2]

Courrier adressé au représentant du Gouvernement du Sud et au Directeur du Service de l'Enseignement, août 1955, Centre national des archives de Ho Chi Minh-ville, Dossier 117.

[2] Gouvernement de la Cochinchine

Fonds de documentation

TRẦN NGỌC NINH, « Hai vấn đề để trưng cầu ý kiến : vấn đề học bổng và vấn đề ngoại ngữ trong chương trình giáo dục Việt Nam » [Deux questions posées au référendum : la bourse et la langue véhiculaire dans le programme], in *Những vấn đề văn hóa, giáo dục, xã hội* [*Les questions culturelles, éducatives et sociétales*], Ministère de la Culture et de l'Éducation, Saïgon, 1966, Vv 3035.

2.2. Archives nationales du Vietnam, Centre N° 3 (Hanoï)

Fonds du Ministère de l'Éducation

BUZON Jacques DE, *Courrier rédigé adressé au Ministère des Affaires étrangères*, Délégation Générale du Gouvernement de la République Française, 16 octobre 1964, Dossier N° 4216.

Courrier du Ministère de l'Éducation adressé à la Mission laïque française, 28 avril 1965, Dossier N° 4216.

NGUYỄN ĐÌNH DỤ, *Chủ trương đối với trường Albert Sarraut* [Directives à appliquer au lycée Albert Sarraut], 3 août 1960, Section communiste des Services de l'Éducation de Hanoi, Dossier N° 426.

NGUYỄN KHÁNH TOÀN, *Ý kiến riêng của Thứ trưởng Nguyễn Khánh Toàn* [Opinions personnelles du Vice-Ministre Nguyễn Khánh Toàn], Ministère de l'Éducation de la RDVN, avril 1956, Dossier N° 4216.

NGUYỄN NGỌC MINH, *Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut* [Rapport sur le lycée Albert Sarraut], Ministère de l'Éducation de la RDVN, 14 juin 1956, Dossier N° 4216.

Ghi chép cuộc họp giữa chuyên viên văn hóa Việt – Pháp chiều ngày 10 và 11 tháng 9 1954 ở Phủ Lỗ [Notes sur les séances de négociations entre les experts culturels des 10 et 11/9/1954 à Phủ Lỗ], Ministère de l'Éducation de la RDVN, septembre 1954, Dossier N° 4212.

PHẠM THIỀU, *Báo cáo về cuộc họp với phái đoàn Pháp phiên thứ ba ngày 27/2/1956* [Rapport sur la 3ème séance de négociations avec la délégation française du 27/2/1956], 27 février 1956, Dossier N° 4216.

Báo cáo về việc trường Albert Sarraut vi phạm điều ký kết, tổ chức thi Brevet, Bac I và Bac II [Rapport sur la violation du lycée concernant l'organisation du Brevet et du Baccalauréat I et II], 13 juin 1955, Dossier N° 4216.

Báo cáo tình hình trường Albert Sarraut năm học 1958-1959 [Rapport sur le lycée Albert Sarraut de l'année scolaire 1958-1959], Cellule communiste du Ministère de la Police, 30 avril 1959, Dossier N° 426.

VI DÂN (P/O), *Báo cáo về việc xử lý một số phần tử xấu trong giáo viên cấp 2, 3 các trường phổ thông công và tư Hà Nội* [Rapport sur les sanctions de certains mauvais enseignants des

établissements publics et privés à Hanoi], 22 septembre 1958, Section des fonctionnaires du cadre secondaire du Service de l'Éducation de Hanoi, Dossier N° 2970.

VI DÂN (P/O), *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut* [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut], 22 septembre 1958, Section des fonctionnaires du cadre secondaire du Service de l'Éducation de Hanoi, Dossier N° 2970.

2.3. Archives du Centre d'Information des Sciences sociales, Hanoi

LÊ THÀNH Ý, *Une grande expérience intellectuelle : la culture franco-annamite*, 1942, QTO 03896/4° 963 (10).

3. Archives américaines

3.1. The Vietnam Center and Archive[3]

BARROWS Leland, *United States-Vietnamese cooperation. The ICA program since 1955*, Washington D.C., American Friends of Vietnam, 17 avril 1959.

BUTTINGER Joseph, *Vietnamese leaders turn to private American citizens to develop University of Hue*, American Friends of Vietnam, 11 juillet 1957.

Education in Vietnam, Saigon, Special Édition. Review Horizons, 1956, 16 p.

Forging a new system of education in Vietnam, Vietnam Feature Service, Pubs-016, juillet 1968.

FISHEL Wesley R., MODE Walter M., HICKEY Gerald C., HONG PHUC VO, TRUONG VAN KHANG et THE HIEN LE, *Report on the Reorganization of the department of education*, Michigan State University Vietnam Technical Assistance Project, Saigon, Vietnam, 30 juin 1956.

HASCALL Orin W., *The baccalaureate examination in the Republic of Vietnam*, University of Wisconsin - Stevens Point, juillet 1972.

LAVERGNE Daly C. et ADAMS Samuel C., *Education in Vietnam*, USA Operation Mission to Cambodia, Laos and Vietnam, A report of the Education Division, Saigon, 1954.

PIKE Edgar N., « Problems of Education in Vietnam », *in Problems of Freedom: South Vietnam since Independence*, Free Press of Glencoe, 1961, pp. 75‑98.

PIKE Edgar N., *Public and Private Education in Vietnam*, New York, Free Press of Glencoe, 23 octobre 1959.

University of Hue, 1957.

[3] Ces archives sont mises en ligne sur le site de la Texas Technical University : http://www.vietnam.ttu.edu/

3.2. USAID[4]

BARNETT Stanley A., MICHENER Erroll D. et STONE C. Walter, *Developmental book activities and needs in the Republic of Vietnam*, Wolf Management Services / Contract No. AID/csd-1162, octobre 1966.

Debrief of an education advisor, Saigon, Vietnam, 1966-1967, N°167710, USAID, 1967.

FISHEL Wesley R., *Third Report of the Michigan State University Vietnam Advisory Group in Public administration to the Government of Vietnam*, Michigan State University Vietnam Technical Assistance Project, Saigon, Vietnam, 30 juin 1956.

General scholarship program. Project agreement between the Department of State, Agency for International Development, and the Directorate General for Budget and Foreign Aid, USAID, 26 mai 1970.

OFFICE OF EDUCATION, Participant training - objectives and returns, USAID, 1967, USAID.

OFFICE OF EDUCATION, USAID / Vietnam Office of Education. Briefing materials, USAID, 1969.

PURDY Ralph D., *Evaluation & Planning for Secondary Education in South Vietnam*, Ohio University & USAID, Education Division, 28 août 1971.

Record enrollment for secondary education in Vietnam, Vietnam Feature Service, TCB-084, juillet 1970.

REPUBLIC OF VIETNAM, *Basic data on the Republic of Vietnam's social conditions*, Saigon, 1975.

SINGER Ira, *Technical Assistance to the Medical Schools of Vietnam - Final report*, American Medical Association, 30 novembre 1975.

SMUCKLER Ralph A., *Ninth Report of the Michigan State University Advisory Team in Public Administration to the Government of Vietnam*, MSU Vietnam Advisory Team, 30 juin 1959.

U.S. Economic aid to Vietnam for March 15, 1957, Meeting of American Friends of Vietnam, International Cooperation Administration, 6 mars 1957.

USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume I*, Washington D.C., USAID, 31 décembre 1975, 340 p.

USAID, *United States Economic Assistance to South Vietnam. Volume II*, Washington D.C., USAID, 31 décembre 1975, 500 p.

WEIDNER Edward W., *Second Report of the Michigan State University Advisory Team in Public Administration to the Government of Vietnam*, MSU Vietnam Advisory Team, 31 décembre 1955.

[4] Ces archives sont mises en ligne sur le site : https://dec.usaid.gov/dec/home/Default.aspx (USAID Development Experience Clearinghouse)

4. Archives de l'UNESCO[5]

UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, Paris, UNESCO, coll. « Monographies sur l'éducation de base », 1953, 171 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1954*, UNESCO, N° 160, 1955, 411 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1955*, UNESCO, N° 168, 1956, 466 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1956*, UNESCO, N° 179, 1957, 482 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1957*, UNESCO, N° 189, 1958, 580 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1958*, UNESCO, N° 201, 1959, 462 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1961*, UNESCO, N° 235, 1962, 544 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1966*, UNESCO, N° 297, 1967, 494 p.

UNESCO et BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1968*, UNESCO, N° 321, 1969, 601 p.

UNESCO, *Fundamental education, common ground for all peoples: report of a special committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Paris, 1946, Macmillan Co., 1947, 296 p.

[5] Ces archives sont mises en lignes sur UNESDOC : http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/

Sources imprimées

1. Colonisation française

1.1. Fondements médicaux et sociaux

BARRÈS Maurice, *Les déracinés*, Paris, Eugène Fasquelle éditeur, 1901.

CONDORCET Nicolas de, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, suivie de réflexions sur l'esclavage des nègres*, Paris, Masson et Fils (1822), 1794.

DAMIRON Jean-Philibert, *Cours de philosophie, par M. Ph. Damiron*. Deuxième partie. Morale, Paris, Librairie Hachette, 1834.

DURAND (DE GROS) Joseph-Pierre, *La philosophie physiologique et médicale à l'Académie de médecine*, Paris, G. Baillière, 1868.

HARMAND Jules, « Sur des recherches craniométriques en Indo-Chine et sur l'emploi d'un nouvel instrument », *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, vol. 12, n° 1, 1877, pp. 598‑603.

LANESSAN Jean-Louis de, *Le transformisme : évolution de la matière et des êtres vivants*, Paris, O. Doin, 1883.

LANESSAN Jean-Louis de, *La concurrence sociale et les devoirs sociaux*, Paris, Félix Alcan, 1904.

LE BON Gustave, « Recherches anatomiques et mathématiques sur les lois de variations du volume du cerveau et du crâne », *Revue d'Anthropologie*, Deuxième série, n° 2, 1879, pp. 27‑104.

LE BON Gustave, *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, 2ème éd., Paris, Félix Alcan éditeur, 1895.

LE BON Gustave, *Psychologie de l'Éducation*, 16e éd., Paris, Ernest Flammarion Éditeur, 1920.

PERRIER Edmond, *Les colonies animales et la formation des organismes*, Paris, G. Masson, 1881.

1.2. Théorie et pratique de la colonisation

BLUM Léon, « Discours à la Chambre des députés, le 9 juillet 1925 », *in* Jacques MARSEILLE (Dir.), *Empire colonial et capitalisme français*, Paris, Albin Michel, 1984.

« Création de l'Institut Français d'Afrique Noire », *Bulletin du Comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique occidentale française*, vol. 29, n° 2-3, 1936, pp. 383‑394.

FERRY Jules, « Discours sur l'égalité d'éducation, prononcé à Paris, à la salle Molière, le 10 avril 1870 », *in* Paul ROBIQUET (Dir.), *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin et Cie, 1893.

FERRY Jules, « Les fondements de la politique coloniale, Discours prononcé à la Chambre des députés le 28 juillet 1885 », *in* Paul ROBIQUET (Dir.), *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin et Cie, 1893.

GAFFAREL Paul, *Les colonies françaises*, Paris, Librairie Germer Baillière, 1880.

GIRAULT Arthur, *Principes de colonisation et de législation coloniale*, 3e éd., Paris, Libr. de la société du recueil J.-B. Sirey, 1907.

HARDY Georges, *La conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris, L'Harmattan (2005), 1917.

HARMAND Jules, *Domination et colonisation*, Paris, Ernest Flammarion, 1910.

HUGO Victor, *Choses vues: souvenirs, journaux, cahiers, 1830-1885*, Paris, Gallimard (2002), 1841.

LANESSAN Jean-Louis de, *L'expansion coloniale de la France : étude économique, politique et géographique sur les établissements français d'outre-mer*, Paris, F. Alcan, 1886.

LANESSAN Jean-Louis de, *Principes de colonisation*, Paris, Félix Alcan, 1897.

LEROY-BEAULIEU Paul, *De la colonisation chez les peuples modernes*, 2e éd., Paris, Guillaumin et Cie., 1882.

LYAUTEY Hubert, « Du rôle social de l'officier dans le service militaire universel », *La Revue des Deux Mondes*, 15 Mars 1891.

LYAUTEY Hubert, *Du rôle colonial de l'armée*, Paris, Armand Colin et Cie, 1900.

LYAUTEY Hubert, *Lettres du Tonkin et de Madagascar (1894-1899)*, Paris, Armand Colin, 1920.

RABOISSON Pierre Auguste, *Étude sur les colonies et la colonisation au regard de la France*, Paris, Challamel Aîné, 1877.

RECLUS Onésime, *Lâchons l'Asie, Prenons l'Afrique. Où renaître ? Et comment durer ?*, Paris, Librairie Universelle, 1904.

SARRAUT Albert, *Grandeur et servitude coloniale*, Paris, Éditions du Sagittaire, 1931.

SAUSSURE Léopold de, *Psychologie de la colonisation française: dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris, Félix Alcan, 1899.

SAY Jean-Baptiste, *Traité d'économie politique*, 5e éd., Paris, Rabilly Libraire, 1826.

SOCIÉTÉ DE GÉOGRAPHIQUE COMMERCIALE, « Statuts », *L'Exploration*, vol. 1, 1876, p. 1.

VIGNON Louis, *Un programme de politique coloniale – Les questions indigènes*, 4e éd., Paris, Plon, 1919.

2. Indochine (jusqu'en 1954)

2.1. Colonisation

ARGENLIEU Thierry d', *Chronique d'Indochine : 1945-1947*, Paris, Albin Michel, 1985, 500 p.

BEAU Paul, *Situation en Indochine de 1902 à 1907*, Saïgon, Imp. Commerciale Marcellin Rey, 1908.

BERNARD Paul, *Nouveaux aspects du problème économique indochinois*, Paris, Fernand Sorlot, 1937.

BERT Paul, « Discours du 2 avril 1886 », *in* Henry MARC et Pierre CONY (Dir.), *L'Indochine française*, Paris, Éditions France-Empire, 1946.

BONIFACY Auguste-Louis-Marie, « Les Métis franco-tonkinois », *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, vol. 1, n° 1, 1910, pp. 607‑642.

BRENIER Henri, *L'œuvre française en Indochine*, Paris, Institut Colonial, 1945.

BRÉVIÉ Jules, « Une conversation avec M. le Gouverneur général Jules Brévié, propos recueillis le 10 décembre 1936 par M. Paul Chassaing, professeur à l'École Nationale de la France d'Outre-Mer », *Revue du Pacifique*, 15 Janvier 1937, pp. 4‑15.

BÙI QUANG CHIÊU, *France d'Asie. L'Indochine moderne. Être ou ne pas être*. *Vers le dominion*, Toulouse, Imprimerie du Sud-Ouest, 1925.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL À L'EXPOSITION COLONIALE INTERNATIONALE DE PARIS, *Indochine, Documents officiels*, Paris. Société d'Éditions Géographiques, Maritimes et Coloniales, 1931.

CULTRU Prosper, *Histoire de la Cochinchine française, des origines à 1883*, Paris, Augustin Challamel Éditeur, 1910.

DECOUX Jean, « Après quatre ans », *Indochine*, n° 203, 20 Juillet 1944, pp. 1‑4.

DECOUX Jean, *A la barre de l'Indochine, Histoire de mon Gouvernement Général*, Paris, Plon, 1949, 507 p.

DEVILLERS Philippe, « La conférence franco-vietnamienne de Dalat. Les positions françaises et viet-namiennes », *Le Monde*, 25 juin 1946.

DUBOIS DE JANCIGNY Adolphe, *L'Univers. Japon, Indo-Chine, Empire birman (ou Ava), Siam, Annam (ou Cochinchine), Péninsule malaise, etc., Ceylan*, Paris, Firmin-Didot frères, 1850.

DUCOROY Maurice, *Ma trahison en Indochine*, Paris, Éditions Inter-Nationales, 1949, 225 p.

FARRÈRE Claude, *Les civilisés*, Paris, P. Ollendorff, 1906, 346 p.

FERRY Jules, *Le Tonkin et la mère-patrie : témoignages et documents*, Paris, Victor-Havard Éditeur, 1890.

GARNIER Francis, *La Cochinchine française en 1864*, Paris, E. Dentu, 1864.

GIRAN Paul, *Psychologie du peuple annamite. Le caractère national*, Paris, E. Leroux, 1904.

GODART Justin, *Rapport de mission en Indochine*, 1er janvier-14 mars 1937, Paris, L'Harmattan, 1994, 206 p.

HARMAND Jules, *L'Indo-Chine française, politique et administration, conférence faite à l'association républicaine du centenaire de 1789*, Paris, Impr. de C. Pariset, 1887.

LA MÂCHE Charles, « Le trouble croissant apporté en Inde et en Indochine par les méthodes d'enseignement et de critique de l'Occident. Communication au Congrès de l'Institut International d'Anthropologie », *L'Éveil de l'Indochine*, n° 771, 1933, pp. 1‑5.

LANESSAN Jean-Louis de, *L'Indo-Chine française: étude politique, économique et administrative sur la Cochinchine, le Cambdoge, l'Annam et le Tonkin*, Paris, Félix Alcan, 1889.

LAPLACE Cyrille Pierre Théodore, *Voyage autour du monde par les mers de l'Inde et de la Chine, exécuté sur la corvette de l'État « La Favorite », pendant les années 1830, 1831 et 1832, sous le commandement de M. Laplace*, Paris, Imprimerie nationale, 1833.

LATTRE DE TASSIGNY Jean de, *Appel à la jeunesse vietnamienne. Discours prononcé le 11 juillet 1951 par le Général Jean de Lattre de Tassigny*, Haut-Commissariat de France pour l'Indochine, 1951.

MUS Paul, « L'Indochine en 1945 (2) », *Politique étrangère*, vol. 11, n° 5, 1946, pp. 433‑464.

NER Marcel, « Maquis Indochinois », *Trait-d'union*, Décembre 1945.

NGUYỄN ÁI QUỐC, *Procès de la Colonisation française*, Paris, Librairie du Travail, 1925.

NGUYỄN AN NINH, « La France et l'Indochine », *Europe*, n° 15, Juillet 1925.

NGUYỄN AN NINH, *La Cloche Fêlée*, 7 Janvier 1924.

PERREAU-PRADIER Jean, « La presse en Indochine. Chapitre V. De la liberté de la presse », *La Revue du Pacifique*, 15 Septembre 1930, pp. 510‑525.

PHẠM QUỲNH, *Nouveaux essais franco-annamites*, Huê, Annam, Doc-Lap, 1938.

PINTO Roger, « La France et les États d'Indochine devant les accords de Genève », *Revue française de science politique*, vol. 5, n° 1, 1955, pp. 63‑91.

REYNAUD Paul, « Le Voyage d'Études du Ministre des Colonies en Indochine », *La Revue du Pacifique*, 15 Janvier 1932, pp. 9‑21.

RUEFF Gaston, « The future of French Indo-China », *Foreign Affairs*, vol. 23, n° 1, Octobre 1944, pp. 140‑146.

SAINTENY Jean, *Histoire d'une paix manquée*, Paris, Éditions de Saint-Clair, 1967, 328 p.

SMOLSKI Thadée, *Les Statistiques de la population indochinoise*, Paris, Hermann et Cie, Éditeurs, 1938.

SOCIÉTÉ DES ÉTUDES INDO-CHINOISES, « Actes de la SEI », *Bulletin de la Société des études indo-chinoises de Saïgon*, vol. 56, n° 1, 1971.

TRẦN ĐỨC THẢO, « Sur l'Indochine », *Les Temps modernes*, n° 5, Février 1946.

VARENNE Alexandre, « Les événements d'Extrême-Orient et notre avenir en Indochine », *Politique étrangère*, vol. 3, n° 1, 1938, pp. 16‑28.

2.2. Enseignement et culture

ALLIANCE FRANÇAISE, « Programme de l'Alliance Française », *Bulletin de l'Alliance Française*, n° 1, Avril 1884, p. 7.

ANONYME, « A la Sorbonne. M. Nguyen-van-Huyen est reçu brillamment au doctorat ès-lettres », *La Dépêche Coloniale*, 20 février 1934.

AYMONIER Etienne, *La langue française et l'enseignement en Indo-Chine*, Paris, Armand Colin et Cie, 1890.

BAUDUIN DE BELLEVAL Roger, « Un Annamite et un Sénégalais agrégés de lettres », *La Nouvelle Dépêche Coloniale*, 15 Août 1935.

BERTRAND Jean-Jacques, *Instructions relatives à l'enseignement du français*, Hanoi, G. Taupin et Cie, 1938.

BIGOT Alfred, « Analyse ethnique de la population scolaire d'un lycée français d'Indochine », *Bulletins et Mémoires de la Société d'anthropologie de Paris*, vol. 10, n° 4, 1949, pp. 178‑209.

BOLLAERT Emile, « Discours d'ouverture de l'Université d'Indochine », *France-Asie*, vol. 3, 1947, p. 11.

CHARTON Albert, « Indo-China: grafting French culture on a Far Eastern stock », *in The Year Book of Education*, London, Evans Brother, 1949, pp. 584‑595.

CHARTON Albert, « L'évolution culturelle de l'Indochine », *Politique étrangère*, n° 1, 1947, pp. 51‑68.

COMITÉ DE LA MAISON DE L'INDOCHINE, *La Maison des Étudiants de l'Indochine*, Paris, 1928.

DECOUX Jean, « Allocution prononcée à l'Université indochinoise », *Indochine*, n° 112, 22 Octobre 1942, p. 11.

DUMOUTIER Gustave, *Les débuts de l'enseignement français au Tonkin*, Hanoi, Imprimerie Schneider, 1887.

FONTAINE Auguste-Raphaël, *La politique d'éducation*, Paris, Les Éditions du Monde Moderne, 1927.

FOURNIER Christiane, « La culture occidentale chez les fils de Confucius », *La République*, 31 décembre 1938.

FROIDEVAUX Henri, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies. Exposition Universelle de 1900, Publications de la commission chargée de la préparation du Ministère des Colonies*, Paris, Augustin Challamel Éditeur, 1900.

FURNIVALL John Sydenham et LASKER Bruno, *Educational Progress in Southeast Asia: With a Supplement of Training for Native Self-rule*, International Secretariat, Institute of Pacific Relations, 1943, 186 p.

GOURDON Henri, « Lettres à Antony Wladislas Klobukowski, Gouverneur général de l'Indochine, du 14 et 19 août 1908 », *in* TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, Paris, Karthala, 1995, p. 107.

HỒ CHÍ MINH, *Ecrits (1920-1969)*, Hanoi, Éditions en Langues Étrangères, 1971, 383 p.

LAFFERRANDERIE Dominique, *Le livre unique de français au cours moyen*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1934.

LANG DUC, *Le Français et la culture vietnamienne*,Paris, Impr. Française d'Outre-Mer, 1952, 65 p.

LE BRETON Hippolyte, « Les élites annamites formées à nos grandes écoles », *La Tribune Indochinoise*, 10 janvier 1938.

LE BRETON Hippolyte, « Un des cotés de la question de l'enseignement en Indochine. La préparation des maîtres », *Journal du Pacifique*, 15 Novembre 1930, pp. 639‑658.

LURO Éliacin, « Cours d'administration annamite par M. Luro », 1875.

OUTREY Eugène, « La détresse de la jeunesse annamite revenant en Indochine avec des diplômes », *Le Midi Colonial*, 12 avril 1934.

PHẠM VĂN ĐỒNG, « Les rapports culturels entre la France et le Viet-Nam, Discours prononcé le 6 mai 1946 à la Cité universitaire à Paris », *La Pensée*, n° 8, Juillet 1946.

PUJARNISCLE Eugène et QUẢNG HÀM DƯƠNG, *Lectures littéraires sur l'Indochine*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1929.

RUSSIER Henri, *L'instruction des indigènes au Tonkin*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1914.

THOMPSON Virginia et ADLOFF Richard, « The cultural institutions of Indochina today », *The Far Eastern Quarterly*, vol. 6, n° 4, 1947, pp. 414‑419.

VIAL Francisque, *Le problème humain de l'Indochine*, Paris, Librairie Delagrave, 1939.

3. Vietnam (à partir de 1955)

3.1. Presse vietnamienne

ĐẶNG TIẾN, « Du học tự túc » [Études à l'étranger par autofinancement], *Bách Khoa*, n° 258 & 259, 1967, Bibliothèque générale des Sciences de Ho-Chi-Minh-Ville.

ĐỖ TRỌNG HUỀ, « Chương trình Pháp hay chương trình Việt ? » [Enseignement français ou enseignement vietnamien ?], *Bách Khoa*, n° 214, 1965, Bibliothèque générale des Sciences de Ho-Chi-Minh-Ville.

NGUYỄN PHÚC SA, « Du học » [Études à l'étranger], *Bách Khoa*, n° 88, 1960, Bibliothèque générale des Sciences de Ho-Chi-Minh-Ville.

NGUYỄN VĂN TRUNG, « Trường Tây, trường ta » [École française, école vietnamienne], *Bách Khoa*, n° 236, 1966, Bibliothèque générale des Sciences de Ho-Chi-Minh-Ville.

3.2. Presse américaine

ANONYME, « French protest attacks », *New York Times*, 22 juillet 1964.

ANONYME, « India marches on », *New York Times*, 16 juin 1947.

ANONYME, « Saigon asks students abroad to return », *New York Times*, 21 décembre 1971.

ANONYME, « South Viet Nam: The Price of Honesty », *Time*, 17 Janvier 1969.

APPLE JR R. W., « Many in Vietnam get no schooling as war continues », *New York Times*, 11 janvier 1967 p. 37 et 47.

APPLE JR R. W., « U.S. difficulties help to ease humiliation of French in Vietnam », *New York Times*, 5 décembre 1966.

ASSOCIATED PRESS, « New names for Vietnamese », *New York Times*, 30 août 1956.

ASSOCIATED PRESS, « Students in Saigon protest on schools », *New York Times*, 20 novembre 1966.

ASSOCIATED PRESS, « Youth leaving South Vietnam », *New York Times*, 3 octobre 1964.

BUTTERFIELD Fox, « The French in South Vietnam are seeing their influence revive », *New York Times*, 18 juillet 1973.

CLOS Max, « 5000 Vietnamese students study in Paris », *New York Times*, 6 décembre 1964.

EMERSON Gloria, « Vietnamese trained in Paris refuse to go home », *New York Times*, 13 mars 1966.

FARNSWORTH Clyde H., « France retains Saigon economic ties », *New York Times*, 3 mai 1975.

FISHEL Wesley R. et MCCARTHY Mary, « Out of Limbo », *The New York Review of Books*, 29 juin 1967.

LANGGUTH Jack, « Paris still lures Saigon youths though few are free to travel », *New York Times*, 15 août 1965.

MOHR Charles, « Saigon social ills worry U.S. aides », *New York Times*, 21 février 1966.

RANDAL Jonathan, « Saigon may shut French schools », *New York Times*, 25 octobre 1966.

SMITH Hedrick, « Saigon rebuffs France on envoy », *New York Times*, 26 janvier 1964.

SMITH Hedrick, « Saigon students denounce France », *New York Times*, 14 janvier 1964.

UPI, « Saigon rally assails France », *New York Times*, 5 mars 1967.

3.3. Presse française

B. M., « Culture française au Vietnam », *Le Nouvel Observateur*, n° 344, 14 Juin 1971, p. 8.

BENER Christina, « Les « cousines » de Saïgon », *Le Nouvel Observateur*, n° 307, 28 Septembre 1970, pp. 34-35.

BERGHEAUD Edmond, « La France va « exporter » davantage de techniciens et recevoir trois mille étudiants étrangers par an », *Le Figaro*, 2 août 1957.

BOCQUET Joseph, « La Société des Études Indochinoises de Saïgon », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 441‑445.

CAO NGỌC PHƯƠNG, « La lutte pour la paix au Sud-Vietnam », *Esprit*, Février 1971, pp. 425‑437.

CHEGARAY Jean, « Les tortures en Indochine : A côté de la machine à écrire le mobilier d'un poste comprend une machine à faire parler », *Témoignage Chrétien*, 29 juillet 1949.

COGNIOT Georges, « Une mesure injuste contre les Vietnamiens de France », *La Pensée*, n° 88, Novembre 1959, p. 91.

DEVINAT Paul, « Un renouveau franco-vietnamien est-il possible ? », *Politique étrangère*, vol. 21, n° 4, 1956, pp. 427‑442.

DUCUING Joseph, « La médecine des pays socialistes et « l'autre » », *La Pensée*, n° 76, Novembre 1957.

DUCUING Joseph, « Impressions sur un voyage en République Démocratique du Vietnam (I) », *La Pensée*, n° 84, Mars 1959.

DUCUING Joseph, « Impressions sur un voyage en République Démocratique du Vietnam (fin) », *La Pensée*, n° 85, Mai 1959.

GUILLAIN Robert, « Le Vietnam et nous. I. Premier bilan d'une décolonisation », *Le Monde*, 25 décembre 1957.

GUILLAIN Robert, « Le Vietnam et nous. III. La France reste pour les Vietnamiens la source de la culture occidentale », *Le Monde*, 27 décembre 1957.

JEAN Raymond, « Présence culturelle de la France au Viêt-Nam Sud », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 419‑422.

LEBOIS André et PHẠM DUY KHIÊM, « Le Viet-Nam et la culture française, allocutions prononcées le 5 novembre 1957 à la séance solennelle de rentrée de l'Université de Toulouse », *Revue de la Méditerranée*, n° 17, 1957, p. 641.

LOSFELD Georges, « L'Alliance Française au Viêt-Nam », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 446‑455.

OLIVIER-LACAMP Max, « La France quitte le Vietnam mais des Français restent », *Le Figaro*, 16 avril 1956.

RIVOALEN Auguste, « L'œuvre française d'enseignement au Viêt-Nam », *France-Asie*, n° 125-126-127, Octobre 1956, pp. 401‑418.

SITBON Guy, « Viet-Nam: deux Français dans les prisons de Thieu. Une interview de Jean-Pierre Débris et André Menras », *Le Nouvel Observateur*, n° 430, 5 Février 1973, pp. 74‑82.

4. Textes et discours officiels

4.1. Indochine (jusqu'en 1954)[6]

CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS DU PEUPLE DU TONKIN, *Compte rendu des travaux de la session ordinaire de l'année 1937*, Hanoi, Résidence supérieure du Tonkin, 1938.

CHAMBRE DES REPRÉSENTANTS DU PEUPLE DU TONKIN, *Compte rendu des travaux de la session ordinaire de l'année 1931*, Hanoi, Résidence Supérieur du Tonkin, 1932.

COGNACQ Maurice, *Discours prononcé par M. le Docteur Maurice Cognacq, Gouverneur de la Cochinchine, à l'ouverture de la session ordinaire du Conseil Colonial, le 26 octobre 1925*, Saigon, Imprimerie du Centre, 1925.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INDOCHINE, *Communication sur la réforme de l'enseignement indigène, présentée au nom du Gouvernement général, par l'Inspecteur-conseil de l'Enseignement*, Session ordinaire de 1910, Hanoi, Gouvernement général de l'Indochine, 1910.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Circulaire aux familles au sujet de l'envoi des étudiants indochinois en France*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1930.

[6] Les textes et discours relevant du Gouvernement général de l'Indochine ou publiés dans la Revue du Pacifique sont disponibles sur le site Gallica de la BNF : http://gallica.bnf.fr/. Les discours du Général de Gaulle sont disponibles sur le site de la Fondation Charles de Gaulle : http://www.charles-de-gaulle.org/

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *Le Service de l'Instruction Publique en Indochine en 1930*, Hanoi, Gouvernement Général de l'Indochine, 1930.

GAULLE Charles de, *Discours du 30 janvier 1944*, Introduction de la Conférence de Brazzaville, Brazzaville, 1944.

GAULLE Charles de, *Recommandations de la Conférence de Brazzaville (6 février 1944)*, Brazzaville, 1944.

GOUVERNEMENT PROVISOIRE DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, « Déclaration du 24 mars 1945 - Organisation des pouvoirs publics au Viet Nam », *Journal Officiel de la République Française*, 25 mars 1945 p. 1606.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1924-1930, Volume 2*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire administratif de l'Indochine. 1930*, Impr. d'Extrême-Orient, 1930

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1931, Volume 3*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1935-1936, Volume 6*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1937.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1936-1937, Volume 7*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1938.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1937-1938, Volume 8*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1939.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1941-1942, Volume 10*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1941.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Annuaire Statistique de l'Indochine 1943-1946, Volume 11*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1948.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session ordinaire de septembre 1938*, Hanoi, Imprimerie Le Van Phuc, 1939.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session de novembre 1932*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1933.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session de novembre 1934*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1935.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Conseil des intérêts français, économiques et financiers du Tonkin : session d'octobre 1935*, Hanoi, Imprimerie Lê-Van-Tân, 1936.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Lycée Albert-Sarraut. Année scolaire 1940-1941. Palmarès du Petit Lycée*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1941.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Lycée Albert-Sarraut. Distribution solennelle des prix faite le vendredi 11 juin 1937*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin, 1937.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Lycée Albert-Sarraut. Distribution solennelle des prix faite le samedi 15 juin 1935*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin, 1935.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapport sur la situation administrative, économique et financière du Tonkin durant la période 1930-1931*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1913*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1914.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1914. Deuxième partie*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1914.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1917. Première partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1917.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1918. Première partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1918.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1920. Première partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1920.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1921. Deuxième partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1921.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1922*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1922.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1925. Deuxième partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1925.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1927*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1927.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1928*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1928.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Conseil de Gouvernement de l'Indochine. Session ordinaire de 1929*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1929.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement. Session ordinaire de 1926. Deuxième partie*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1927.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement*. *Session ordinaire de 1932*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1932.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement*. *Session ordinaire de 1933*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1933.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement*. *Session ordinaire de 1935*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1935.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Rapports au Grand Conseil des intérêts économiques et financiers et au Conseil de Gouvernement*. *Session ordinaire de 1936*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1936.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Recueil des procès-verbaux des séances plénières du Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine, session ordinaire de 1937*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1938.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Recueil des procès-verbaux des séances plénières du Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine, session ordinaire de 1939*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1940.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Règlement Général de l'Instruction Publique*, 21 décembre 1917.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Réponses aux vœux émis par le Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine au cours de sa session ordinaire de 1933*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1934.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Réponses aux vœux émis par le Grand Conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine au cours de sa session ordinaire de 1935*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin et Cie, 1936.

GOUVERNEMENT GÉNÉRAL DE L'INDOCHINE, *Réponses aux vœux émis par le Grand conseil des intérêts économiques et financiers de l'Indochine au cours de sa session ordinaire de 1937*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin et Cie, 1938.

LE MYRE DE VILERS Charles-Marie, *Les institutions civiles de la Cochinchine (1879-1881) : recueil des principaux documents officiels*, Paris, Emile-Paul Éditeur, 1908.

MINISTÈRE DES COLONIES, *Indochine. Situation générale de la colonie pendant l'année 1911*, Saigon, Imprimerie commerciale Marcellin Rey, 1911.

MINISTÈRE DES COLONIES, *Indochine. Situation générale de la colonie pendant l'année 1912*, Hanoi-Haiphong, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1913.

PASQUIER Pierre, « Interview du Gouverneur Général Pierre Pasquier », *L'Ordre*, 1 octobre 1930.

PASQUIER Pierre, « L'état politique et l'Activité extérieure de l'Indochine en 1932, Discours prononcé le 17 décembre 1932, par M. Pierre Gouverneur Pasquier, de général de l'Indochine, à l'ouverture de la session du Conseil Gouvernement à Hanoi », *La Revue du Pacifique*, 15 Janvier 1933, pp. 11‑26.

PASQUIER Pierre, « La politique française en Indochine, Discours au Conseil de Gouvernement de l'Indochine du 28 octobre 1930 », *La Revue du Pacifique*, 15 Décembre 1930, pp. 700‑712.

PASQUIER Pierre, *Discours prononcé par Monsieur Pierre Pasquier, Gouverneur Général de l'Indochine à l'ouverture de la Session du Conseil de Gouvernement du 8 Décembre 1931*, Saigon, Imprimerie de la Dépêche, Conseil de Gouvernement de l'Indochine, 1931.

PASQUIER Pierre, *Discours d'ouverture du Grand conseil des Intérêts Économiques et Financiers*, Paris, Librairie Delagrave, 1939, 1930.

PHẠM DUY KHIÊM, « Discours prononcé par M. PHAM-DUY-KHIÊM, professeur de 4e », *in* DIRECTION GÉNÉRALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (Dir.), *Lycée Albert-Sarraut. Distribution solennelle des prix faite le vendredi 11 juin 1937*, Hanoi, Imprimerie G. Taupin, 1937.

ROBIN René, « La Situation politique de l'Indochine, Discours prononcé le 26 décembre 1934, par M. René Robin, Gouverneur Général de l'Indochine, à l'ouverture de la session ordinaire du Conseil de Gouvernement », *Revue du Pacifique*, 15 Février 1935, pp. 69‑88.

SARRAUT Albert, *Circulaire ministérielle du 10 octobre 1920*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1920.

SARRAUT Albert, *Discours prononcé au Temple de la Littérature Văn Miếu le 27 avril 1919*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1919.

SARRAUT Albert, *Préambule au Règlement Général de l'Instruction Publique*, Gouvernement Général de l'Indochine, 1917.

THALAMAS François-Amédée, *Plan d'études et programme de l'enseignement secondaire franco-indigène*, Hanoi, Direction Générale de l'Instruction Publique, 1927.

4.2. France (à partir de 1955)

« Accord sur l'Hôpital Saint-Paul de Hanoï, signé à Hanoï, 26 novembre 1956 », in Roger PINTO et Henry ROLLET (Dir.), *Recueil général des traités de la France: 1ere série. Accords bilatéraux publiés et non publiés au Journal Officiel de la République Française: 6, 1954-1957*, Paris, Documentation française, 1980, pp. 536-538.

« Accord sur l'Institut du Cancer à Hanoï, signé à Hanoï, 26 novembre 1956 », in Roger PINTO et Henry ROLLET (Dir.), *Recueil général des traités de la France: 1ere série. Accords bilatéraux publiés et non publiés au Journal Officiel de la République Française: 6, 1954-1957*, Paris, Documentation française, 1980, pp. 539-540.

BALARELLO José, *Avis présenté au nom de la commission des Affaires sociales sur le projet de loi de finances pour 1996. Tome XII. Rapatriés*, Sénat, Session ordinaire de 1995-1996, Annexe au procès-verbal de la séance du 21 novembre 1995, 21 novembre 1995, 27 p.

DGACT, *Rapport annuel 1960*, MAE, 1961.

« Échange de lettres sur les relations économiques et culturelles entre M. Pham Van Dong et M. P. Mendès-France, 21 juillet 1954 », in Roger PINTO et Henry ROLLET (Dir.), *Recueil général des traités de la France: 1ere série. Accords bilatéraux publiés et non publiés au Journal Officiel de la République Française: 6, 1954-1957*, Paris, Documentation française, 1980, pp. 77-78.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Arrêté du 29 juillet 1958. Droits d'examens dans les établissements français au Laos et au Viet-Nam », *Journal officiel de la République française, 6 Août 1958*, pp. 7391-7393.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Décret n°70-245 du 6 mars 1970 portant publication de l'accord sur le règlement de la question domaniale entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République du Vietnam, ensemble quatre annexes et deux échanges de lettres, signés à Saïgon le 24 mars 1960, ainsi que l'échange de lettres le modifiant, signe à Saïgon les 10 mai et 4 juillet 1969 », *Journal officiel de la République française, 22 Mars 1970*, pp. 2749‑2754.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « 17 avril 1971. Échange de lettres relatif à l'admission d'enfants vietnamiens aux Centres Scolaires Colette et Saint-Exupéry, signé à Saïgon », in Roger PINTO et Henry ROLLET (Dir.), *Recueil général des traités de la France: 2e série. 3e vol., 1970-1972*, Paris, Documentation française, 1981.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Note de la Direction des Affaires Politiques (Sous-direction Asie-Océanie, CLV). Évolution des rapports entre la France et le Nord-Vietnam », *Documents diplomatiques français : 1966. Tome II : 1er juin-31 décembre*, Paris, Peter Lang, 2006.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Compte rendu. Entretien de M. Couve de Murville avec le délégué général de la RDVN le 16 septembre 1967 », in *Documents diplomatiques français : 1967. Tome II. 1er juillet-29 décembre*, Paris, P.I.E.-Peter Lang, 2008.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Instructions du gouvernement français pour M. Sainteny, Délégué Général de la République Française au Nord-Vietnam. 23 août 1954 », in *Documents diplomatiques français : 1954*, Paris, P.I.E.-Peter Lang, 1987.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Note du service juridique pour M. Baudet. Négociation franco-vietnamiennes, Direction Asie-Océanie », in *Documents diplomatiques français. 1946 - Tome II (1er juillet-31 décembre)*, Paris, P.I.E. Peter Lang, 2004.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES, « Note pour la Direction d'Asie, 18 décembre 1967 », in *Documents diplomatiques français : 1967. Tome II. 1er juillet-29 décembre*, Paris, P.I.E.-Peter Lang, 2008.

MITTERRAND François, « Un discours de M. François Mitterrand, Ministre de la France d'Outre-mer », *Bulletin d'information de la France d'outre-mer*, n° 147, Octobre 1950.

QUIRIELLE François de, « M. Simon de Quirielle, Délégué Général de France à Hanoï, à M. Couve de Murville, Ministre des Affaires Étrangères, T. nos 1353 à 1356, Hanoï, 30 septembre 1967 », in *Documents diplomatiques français : 1967. Tome II. 1er juillet-29 décembre*, Paris, P.I.E.-Peter Lang, 2008.

SÉNAT, « Débats parlementaires. Sénat. Première session ordinaire de 1976-1977. Compte rendu intégral - 26° séance. Séance du mercredi 1er décembre 1976 », *Journal officiel de la République française*, vol. 1976-1977, n° 89, 2 décembre 1976, pp. 3755‑3825.

5. Mémoires et récits de vie

ARCADY Alexandre, « Là-bas, mon lycée », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 76-81.

AZAMBRE Georges, « Les dernières années du lycée : 2. Le lycée entre 1950-1954 », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 104-105.

BEAUCARNOT Claudie, *Vacances 1943, de Hanoi à Saïgon par le Chemin des Écoliers*, 1943, ANOM, Code 67 APOM, d. 2.

BEAUMONT Denise, *Denise se souvient*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=91, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT Hélène, *Hélène raconte*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=81, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT Jean, *Jojo*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=62, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT Jean, *La famille*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT Jean, *Le samouraï*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=16, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT Jean, *Pas doué pour les études, choix d'un métier*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=39, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT Pierrette, *Quelques souvenirs de Pierrette*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=46, consulté le 24 mars 2013.

BEAUMONT René, *René se souvient : Vietnam mes jeunes années*, Rue Calmette, de l'Indochine à Paris, http://intersto.free.fr/?p=84, consulté le 24 mars 2013.

BÍCH DIỆP, *Le collège français dans la tourmente politique*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/tourmente%20politique.html.

BÍCH DIỆP, *Les cinémas*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/cinema.html.

BONNEFON Jacques, « Les dernières années du lycée : 1. Agonie et mort du lycée Albert Sarraut », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 99‑103.

BONNEFON Jacques, « Les dernières années du lycée : 3. Le lycée en République démocratique du Vietnam », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 106‑108.

BOUBAKEUR Dalil, « Valeurs universelles », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 105‑116.

BOUGHEDIR Férid, « Orphelin d'une enfance plurielle », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 51‑63.

BRAVO P. J., *Sous le protectorat*, Site officiel du Lycée Lyautey de Casablanca, http://www.lyceelyautey.org/spip.php?article20, consulté le 27 avril 2013.

BRUN Michel, « Il y a un peu plus de 100 ans … à Cholon Le Lycée Franco-Chinois. Devenu il y a 50 ans … Le Collège Fraternité », *Bulletin de l'Association Fraternité de Saigon-Cholon*, n° 30, Février 2009.

CARDINALE Claudia, « Du lycée de Tunis à Hollywood », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 201‑207.

CÉBÉ Jean-Pierre, « Mes souvenirs du lycée de 1935 à 1946 », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 104‑105.

COLLECTIF D'AUTEURS, *Mười ngả đường đời* [Dix trajectoires de vie d'un groupe d'anciennes élèves du lycée Marie Curie de Saïgon], Ho Chi Minh-ville, Phụ Nữ (Ed. des Femmes), 1998.

ĐẶNG ĐÌNH CUNG, « Ce que je dois à mon lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, p. 32.

ĐẶNG ĐÌNH CUNG, « Un coco au lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, p. 13.

ĐINH TRỌNG HIẾU, « Une photo de classe avec le professeur Ansart », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 24‑25.

ĐỖ KHIÊM, « Je préfère la langue de la Commune à celle des Versaillais », *Courrier international*, n° 802, 16 Mars 2006.

ĐỖ TRỊNH KỲ, « Les élucubrations d'un ancien élève de JJR », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 88‑91.

ĐỖ TRỊNH KỲ, « Lettre à un ami pour le « Livre-souvenir » », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 92‑93.

EGENSPERGER Roland, « Départ pour Nha Trang, Vietnam du Sud novembre - décembre 1970 », *Good Morning*, n° 122, 2011.

EGENSPERGER Roland, *Eté 1971*, Collège Français de Nha Trang, http://www.collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/ReNhatrang%20ete%2071.html, consulté le 20 janvier 2012.

ELLIOTT Duong Van Mai, *The Sacred Willow: Four Generations in the Life of a Vietnamese Family*, Oxford University Press, 2000, 552 p.

FERRO Marc, « Deux histoires pour raconter l'école », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 151‑162.

GUETTA Bernard, « La raison de l'autre », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 117‑125.

GUILMET Daniel, « Viêtnam, un pays presque mien », *La lettre de l'Adamap*, n° 13, Mars 2009.

HAMAYET Chedly, « Maillage fessi », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 226‑233.

HEAULME Alain DE, « Une scolarité de 1936 à 1945 », *in Mémoires des Anciens du lycée Albert Sarraut*, Paris, ALAS, 2008, pp. 104‑105.

HỒ NGỌC ĐỞM, « Le supplice de Monsieur Champion », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, p. 96.

HỒ VĂN HIỀN, *Seas and mulberry fields*, Hien V. Ho, MD, FAAP, http://drho.itgo.com, consulté le 5 mars 2013.

HÒA BÌNH, *Doux souvenirs*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/doux%20souvenirs.html, consulté le 28 mars 2013.

HÒA BÌNH, *Mais où est mon Collège d'antan ? Souvenirs de mon enfance*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/mon%20college%20d'antan.html, consulté le 28 mars 2013.

HOÀNG ĐÌNH TUYẾN, « Remontons ensemble le temps », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 18‑19.

HOÀNG GIA BẢY, « Cái chết của một người Hướng Đạo sinh [Mort d'un Scout] », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 82‑84.

KADRI Aïssa, « Tendre école, dur lycée », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 126‑135.

KHÁNH LINH, « Những giai nhân cuối cùng của Hà thành xưa [Les dernières jolies femmes du Hanoi d'antan] », *CSTC (Police internationale)*, n° 38, 2011.

LÂM CHÍ HIẾU, « Mes profs au lycée Chasseloup-Laubat », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 28‑30.

LÂM HỮU TRÍ, « Ces inoubliables cours particuliers de notre adolescence », *Good Morning*, n° 74, 2007.

LÂM QUANG THI, The twenty-five year century: a South Vietnamese general remembers the Indochina War to the fall of Saigon, Denton, University of North Texas Press, 2001, 449 p.

LÂM THANH HÙNG, « A bicyclette sur la route du grand lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 22‑23.

LÊ ĐÌNH CHÍNH, « Hommage à mon maître, M. Léon Pouvatchy », *Good Morning*, n° 96, Avril 2009.

LÊ THÁI, « Souvenirs d'un lycéen à Chasseloup-Laubat en 1950 », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 20‑21.

LONE Stewart, « Remembering Life in Urban South Vietnam, circa 1965–1975 », *in Daily Lives of Civilians in Wartime Asia: from the Taiping Rebellion to the Vietnam War*, Westport, Greenwood Publishing Group, 2007, pp. 219‑246.

LUGUERN Joël, *Les parasols de Danang: chronique de la coopération*, Paris, Karthala, 1980, 244 p.

MALFREYT (NGUYỄN THANH KHIẾT) Michèle, « Histoire d'un premier amour entre une Marie-Curie et un J.J. Rousseau », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 120‑122.

MEMMI Albert, « Ombres tutélaires », in *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 95‑101.

MENDITTE Jean-Pierre DE, « Le temps des flamboyants : 1947-1954 », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 53‑54.

MENRAS André, *Comment je suis devenu Vietnamien - Làm sao tôi thành người Việt Nam*, Diễn Đàn Forum, http://www.diendan.org/viet-nam/comment-je-suis-devenu-vietnamien, consulté le 8 janvier 2012.

MINH CHÂU, *A l'ombre des filaos, le Collège Français de Nha Trang*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/a%20l'ombre%20des%20filaos.html.

MINH CHÂU, *Il est venu le temps des confidences*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/le%20temps%20des%20confidences.html.

MINH CHÂU, *Nha Trang et moi*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/Nha%20Trang%20va%20toi%20-%20MChau%201.html.

NGÔ KIM KHÔI, « Nam Sơn, du disciple au maître », *in Du Fleuve Rouge au Mékong. Visions du Viêt Nam*, Suilly-la-Tour, Éditions Findakly, coll. « Paris Musées », 2012, pp. 40‑43.

VŨ NGỌC KHÁNH (Dir.), *Le collège Quốc học Vinh – le lycée Huỳnh Thúc Kháng (1920-2010)*, Nghê An, Département de la Communication et de l'Information de la province de Nghê An, 2010.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Dates marquantes de l'histoire de notre lycée », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2007.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Histoire parallèle des lycées C.-L./ Jean-Jacques Rousseau et Marie Curie », *Good Morning*, 2 Septembre 2007.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Hommage à un ami d'enfance », *Good Morning*, n° 129, 1 Janvier 2012.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « La fin de la librairie et des éditions Khai Tri », *Good Morning*, n° 60, Avril 2006.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « La vie des élèves au lycée », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2007.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « La vie des élèves hors du lycée dans les années 50-60 », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2007.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Ma vie de lycéen, l'argent, et moi », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 72‑76.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Marie Curie 1964-65 : un garçon chez les filles », *Good Morning*, n° 73, 15 Janvier 2006.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Micro caché, années 60, lycée Jean-Jacques Rousseau », *Good Morning*, n° 57, 15 Janvier 2006.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Mon mauvais souvenir de M. Tissier », *Good Morning*, n° 58, Février 2006.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Mon vieux lycée, que de choses ne te devons-nous pas... », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 9‑11.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Quelques anciens élèves connus du lycée », *in Le lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau et son temps (CD-Rom)*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2007.

NGUYỄN CAO ĐỨC Georges, « Temps incertains sous les flamboyants », *Good Morning*, n° 45, 21 Novembre 2004.

NGUYỄN CÔNG HÀN, « Une adolescence prise dans les tourmentes de la terre natale », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 49‑52.

NGUYEN HONG NHIEM Lucy, *A Dragon Child : Reflection of a Daughter of Annam in America*, Bloomington, iUniverse, 2004.

NGUYỄN HỮU KHÁNH, « Người thầy - đồng đội [Maître et compagnon] », *Tuổi Trẻ* [Jeunesse], 16 juillet 2005.

NGUYỄN MINH SƠN, « La vengeance du Têt », *Good Morning*, n° 70, Février 2007.

NGUYỄN NGỌC CHÂU, « Une période charnière », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 14‑15.

NGUYỄN SƠ ĐÔNG, « Maîtres et élèves: quelques anecdotes sur mes années au lycée », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 12‑16.

NGUYỄN TẤT CƯỜNG, « Quelques souvenirs de mes seize ans », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 72‑73.

NGUYỄN THÀNH ĐỨC, « La guerre des boulettes », *Good Morning*, n° 60, Avril 2006.

NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « L'affaire des chapeaux à JJR en 1962 : ultime révélation », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 103‑105.

NGUYỄN THÀNH KHƯƠNG, « Monsieur Dérumez, maître d'école », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 31‑33.

NGUYỄN THẾ ANH, « Grand témoin : Je ne me considère pas comme quelqu'un d'un seul pays », *Pastel*, n° 3, Mars 2012, pp. 59‑64.

NGUYỄN THỊ TUYẾT HẢO, « Souvenirs d'antan », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 26‑27.

NGUYỄN TRUNG THÀNH, « Quelques souvenirs de ma classe de 5e en 1955-1956 », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, p. 57.

NGUYỄN VĂN HIẾU, « Souvenirs autour d'une photo », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 17‑19.

PHẠM GIA THỤ, « Souvenirs des tamariniers », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, p. 66.

PHẠM NGỌC TUẤN, « Une rencontre inopinée dans un bistrot de Bordeaux avec M. Bachet, ancien professeur d'éducation physique », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 74‑75.

PHẠM THANH DƯƠNG, « To my friends of « promo 64 » », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques Rousseau, 2003, pp. 78‑80.

QUIRIELLE François de, *A Hanoi sous les bombes américaines: journal d'un diplomate français*, 1966-1969, Paris, Tallandier, 1992, 260 p.

RICHER Philippe, *Hanoï 1975: un diplomate et la réunification du Viêt-nam*, Paris, L'Harmattan, 1993, 112 p.

RONDEAU Jean-Pierre, « Voyage de retour », *in* Effy TSELIKAS et Lina HAYOUN (Dir.), *Les lycées français du soleil: creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie*, Paris, Editions Autrement, 2004, pp. 234‑238.

THANH TÙNG, « Một thời tranh đấu qua những lá thư giữa hai miền » [Le temps des luttes épistolaires entre Nord et Sud], *Tiền Phong*, 30 avril 2010.

THIBAUT Philippe, « Mes cours du jour et mes cours du soir », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 23‑24.

TIẾN SA, *Les malheurs de Sophie (alias Tien Sa)*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/html/les%20malheurs%20de%20Sophie.html.

TRẦN THỊ NHƯ HẢO, « Monsieur Menguy et mon retour au bercail », *Good Morning*, n° 131, 4 Mars 2012.

TRẦN VĂN ĐÔN, *Our endless war inside Viêtnam*, Santa Rosa, Presidio Press, 1978.

TRÂN VAN QUYÊN Michel, « Souvenirs, souvenirs 1954-1958... », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 55‑56.

TRANDO Robert C., *The Saga of a Vietnamese Immigrant*, AuthorHouse, 2004.

TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Mes souvenirs les plus lointains », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 86‑87.

TRỊNH NGHĨA TRINH, « Le professeur Pierre Ansart et moi », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 26‑27.

TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU QUỐC HỌC (Dir.), *Nguyễn An Ninh qua hồi ức của những người thân* [Nguyên An Ninh à travers les mémoires de ses proches], Hà Nội, Văn học, 2009.

TSELIKAS Effy et HAYOUN Lina, *Les lycées français du soleil : Creusets cosmopolites de la Tunisie, de l'Algérie et du Maroc*, Paris, Editions Autrement, 2004, 272 p.

VALYNSEELE Joseph, *Les Laborde de Monpezat et leurs alliances*, Chez l'auteur, 8 rue Cannebière 75012 Paris, 1975, 392 p.

VANDERMEERSCH Léon et BLANCHON Christian, « Léon Vandermeersch : parcours d'un jeune universitaire français au Vietnam dans les années 1950 », *in Banquier, savant, artiste: Présences françaises en Extrême-Orient au XXe siècle*, Presses Paris Sorbonne, 2005, pp. 111‑125.

VĨNH TÙNG et TRỊNH ĐÌNH HỶ, « Les surnoms », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, p. 88.

VĨNH TÙNG, « Le bal des Terminales 64 », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 109‑111.

VÕ THÀNH THỌ, « J'aime écouter le « cải lương » », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2005, pp. 56‑57.

VƯƠNG HỒNG SỂN, « Mes années d'internat au Collège Chasseloup-Laubat de 1919 à 1923 », *in Le Temps des Flamboyants*, Paris, Amicale des Anciens Élèves du Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau, 2003, pp. 39‑44.

YOU & ME, *Heureux qui comme... un élève au Collège français de Nha Trang*, Collège Français de Nha Trang, http://collegefrancaisnhatrang.net/livre/html/heureux%20qui%20comme.html.

Sitographie

1. Amicales d'anciens élèves des lycées français du Vietnam

Anciens Enfants de Troupe de Dalat	http://aet.d.perso.sfr.fr/
Collège français de Nha Trang	http://collegefrancaisnhatrang.net/
Collège Fraternité	http://bacai.free.fr/ et http://chimviet.free.fr/38/college_fraternite.htm
Lycée Albert-Sarraut	http://alasweb.free.fr/ et http://www.alasvietnam.vn/
Lycée Blaise-Pascal	http://www.blaisepascaldanang.fr/
Lycée Jean-Jacques Rousseau	http://aejjrsite.free.fr/
Lycée Marie-Curie	http://www.cdad.com/tuan/mariecurie/
Lycée Yersin	www.lyceeyersin.org et http://entre-nous.perso.neuf.fr/

2. Autres lycées

Anciens élèves des lycées français du monde	http://www.alfm.fr/
Lycées français du Maroc	http://www.lyceefr.org/
Lycées Lyautey (Maroc)	http://www.lyceelyautey.org/

3. Bibliothèques et archives

Bibliothèque Nationale de France / Gallica	http://gallica.bnf.fr/
Fondation Charles de Gaulle	http://www.charles-de-gaulle.org/
The Vietnam Center and Archives	http://www.vietnam.ttu.edu/
UNESCO	http://unesdoc.unesco.org
USAID Development Experience Clearinghouse	http://dec.usaid.gov

Bibliographie

1. Méthodologie et techniques d'enquête

ALBARELLO Luc, *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles/Paris, De Boeck Supérieur, 2002, 202 p.

BERTAUX Daniel, *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*, 2e édition, Paris, Armand Colin, 2005, 128 p.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2e éd., Paris, Armand Colin, 2007, 132 p.

BLANCHET Alain, GHIGLIONE Rodolphe, MASSONAT Jean et TROGNON Alain, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 2005, 197 p.

COMBESSIE Jean-Claude, *La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2007, 128 p.

DUCHESNE Sophie, « Pratique de l'entretien dit « non-directif » », *in* Myriam BACHIR (Dir.), *Les méthodes au concret: démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, pp. 9-30.

GAUTHIER Benoît, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1984, 554 p.

GHIGLIONE Rodolphe, MATALON Benjamin et BACRI Nicole, *Les dires analysés*, Presses universitaires de Vincennes, Paris, Centre de recherche de l'Université de Paris VIII, 1985, 204 p.

PENEFF Jean, *La méthode biographique*, Paris, Armand Colin, 1997, 144 p.

POLLAK Michael, « L'entretien en sociologie », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

RAYMOND Henri, HAUMONT Nicole, RAYMOND Marie-Geneviève et HAUMONT Antoine, *L'habitat pavillonnaire*, Paris, Centre de recherche d'urbanisme et Institut de sociologie urbaine, 1966, 148 p.

VEILLON Dominique, « Technique de l'entretien historique », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

2. Histoire et mémoire

BARRIÈRE Philippe, *Histoire et mémoires de la seconde guerre mondiale: Grenoble en ses après-guerre*, 1944-1964, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2004, 660 p.

BÉDARIDA François, « Du bon usage de l'histoire de notre temps », *Le Débat*, n° 79, 1994, pp. 183-187.

BÉDARIDA François, « Le temps présent et l'historiographie contemporaine », *Vingtième Siècle*, vol. 69, n° 1, 2001, p. 153.

COURTOIS Stéphane, « Archives du communisme : mort d'une mémoire, naissance d'une histoire », *Le Débat*, n° 77, 1993, pp. 145‑156.

FELMAN Shoshana, « À l'âge du témoignage : Shoah de Claude Lanzmann », *in Au sujet de Shoah, le film de Claude Lanzmann*, Paris, Belin, 1990.

FRANK Robert, « La mémoire et l'histoire », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, Novembre 1992.

HADDAM Nadjat, « La mémoire implicite : le lien entre mémoire individuelle et mémoire collective », *in Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*, Paris, Solal, 2008, pp. 27‑40.

HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1997, 304 p.

HALBWACHS Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994, 374 p.

JOUTARD Philippe, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983, 268 p.

KIERNAN Ben, *Blood and soil: a world history of genocide and extermination from Sparta to Darfur*, London/New Haven, Yale University Press, 2007, 773 p.

LAPIERRE Nicole, *Le silence de la mémoire : à la recherche des juifs de Plock*, Paris, Plon, 1989, 292 p.

LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988, 409 p.

NORA Pierre, *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 1997, 1642 p.

PESCHANSKI Denis, « Effets pervers », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

RICOEUR Paul, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Paris, Seuil, 2003, 736 p.

TODOROV Tzvetan, « La mémoire devant l'histoire », *Terrain*, n° 25, Septembre 1995, pp. 101‑112.

VOLDMAN Danièle, « Définitions et usages », *Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent*, n° 21, 1992.

3. Sociologie et interculturalisme

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « Langue et identité culturelle », *Enfance*, vol. 44, n° 4, 1991, pp. 305-309.

ABDELILAH-BAUER Barbara, *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte, 2006, 186 p.

ALLAN Michael, « Cultural Borderlands A Case Study of Cultural Dissonance in an International School », *Journal of Research in International Education*, vol. 1, n° 1, 2002, pp. 63-90.

BERRY John W., « Acculturation: Living successfully in two cultures », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, n° 6, 2005, pp. 697‑712.

BERRY John W., « Introduction: social change and acculturation », *in Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*, American Psychological Association, 2003, pp. 17‑38.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éd. de Minuit, coll. « Sens Commun », 1970, 284 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964, 196 p.

BOURDIEU Pierre, « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 31, n° 1, 1980, pp. 2‑3.

BOURDIEU Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, n° 1, 1979, pp. 3‑6.

GAYRAL-TAMINH Martine, « Une immigration invisible, gage d'intégration ? », *Ethnologie française*, vol. 39, n° 4, 2009, pp. 721‑732.

INGLEHART Ronald, BASAÑEZ Miguel, DIEZ-MEDRANO Jaime, HALMAN Loek et LUIJKX Ruud, *Human Beliefs and Values: A Cross-cultural Sourcebook Based on the 1999-2002 Values Surveys*, Siglo XXI, 2004, 522 p.

LI David C.S., « Borrowed identity: Signaling involvement with a Western name », *Journal of Pragmatics*, vol. 28, n° 4, Octobre 1997, pp. 489‑513.

PENNETIER Claude, BESSE Jean-Pierre, BOULLAND Paul et DREYFUS Michel, *Le Maitron. Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : Tome 2, Période 1940-1968 de la Seconde Guerre mondiale à mai 1968*, Bel-Bz, Éditions de l'Atelier, 2006, 445 p.

ZHANG Qin, « Asian Americans Beyond the Model Minority Stereotype: The Nerdy and the Left Out », *Journal of International and Intercultural Communication*, vol. 3, n° 1, 2010, pp. 20‑37.

4. Histoire de la colonisation

AGERON Charles Robert, *France coloniale ou parti colonial?*, Paris, Presses universitaires de France, 1978, 308 p.

BLANCHARD Pascal, LEMAIRE Sandrine et BLANCEL Nicolas, « La formation d'une culture coloniale en France, du temps des colonies à celui des « guerres de mémoires » », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (Dir.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS éditions, 2008, pp. 11‑64.

BLANCKAERT Claude, « Un fil d'Ariane dans le labyrinthe des origines? », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, vol. 17, n° 2, 2007, pp. 137‑171.

CANTIER Jacques et JENNINGS Eric, *L'Empire Colonial sous Vichy*, Paris, Odile Jacob, 2004, 400 p.

CONKLIN Alice L., *A Mission to Civilize: the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Palo Alto, Stanford University Press, 1997, 384 p.

COSTANTINI Dino, *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris, La Découverte, 2008, 288 p.

DAUMALIN Xavier, « La doctrine coloniale africaine de Paul Leroy-Beaulieu (1870-1916) : essai d'analyse thématique », *in* Hubert BONIN, Catherine HODEIR et Jean-François KLEIN (Dir.), *L'esprit économique impérial*, Saint-Denis, SFHOM[7], 2008, pp. 103‑120.

DORIGNY Marcel, « Anti-esclavagisme, abolitionisme et abolitions en France de la fin du XVIIIe siècle aux années 1840 », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (Dir.), *Culture coloniale française*, Paris, CNRS Éditions, 2008, pp. 67-89.

FERRO Marc, *Histoire des colonisations*, Paris, Éditions du Seuil, 1994, 593 p.

FRÉMEAUX Jacques, « L'Union Française : le rêve d'une France unie », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (Dir.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS éditions, 2008, pp. 401‑409.

GRIMOULT Cédric, *Histoire de l'évolutionnisme contemporain en France*, 1945-1995, Genève, Librairie Droz, 2000, 618 p.

HODEIR Catherine, « Le Comité central des groupements professionnels coloniaux, forteresse et pépinière du grand patronat colonial ? », *in* Hervé JOLY (Dir.), *Les comités d'organisation et l'économie dirigée du régime de Vichy, Actes du colloque international, 3-4 avril 2003, Caen*, Centre de recherche d'histoire quantitative, 2004, pp. 181‑190.

KATEB Kamel, *Européens, « indigènes » et juifs en Algérie (1830-1962) : représentations et réalités des populations*, Paris, INED, 2001, 386 p.

[7] Société française d'histoire d'outre-mer

LA VERGATA Antonello, « Lamarckisme et solidarité », *Asclepio*, vol. 48, n° 1, 1996, pp. 273‑288.

LEMAIRE Sandrine, HODEIR Catherine et BLANCHARD Pascale, « Économie coloniale : entre mythe propagandiste et réalité économique (1940-1955) », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (Dir.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS éditions, 2008, pp. 431‑450.

LOISON Laurent, *Les notions de plasticité et d'hérédité chez les néolamarckiens français (1879 - 1946), Eléments pour une histoire du transformisme en France*, Thèse d'histoire, Université de Nantes, 2008.

MARTIN Jean, *Lexique de la colonisation française*, Paris, Dalloz, 1988, 395 p.

NGUYỄN THẾ ANH, « Mission civilisatrice (civilizing mission) », *in* OOI KEAT GIN (Dir.), *Southeast Asia: A Historical Encyclopedia, From Angkor Wat to East Timor*, ABC-CLIO, 2004, pp. 899-900.

PITTS Jennifer, *A turn to empire: the rise of imperial liberalism in Britain and France*, Princeton University Press, 2005, 397 p.

REYNAUD-PALIGOT Carole, « Usages coloniaux des représentations raciales (1880-1930) », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 99, 2006, coll. « Relectures d'histoires coloniales », pp. 103‑110.

REYNAUD-PALIGOT Carole, *La république raciale: paradigme racial et idéologie républicaine (1860-1930)*, Paris, Presses universitaires de France, 2006, 372 p.

ROSENBERG Clifford, « Albert Sarraut and Republican racial thought », *French Politics, Culture and Society*, vol. 20, n° 3, 2002, p. 97.

ROSHWALD Aviel, « Colonial dreams of the French Right Wing, 1881-1914 », *The Historian*, vol. 57, n° 1, 1994, pp. 59‑74.

RUSCIO Alain, « Du Tonkin à Alger, des « violences de détail » », *Le Monde Diplomatique*, Juin 2001, pp. 10‑11.

SAAÏDIA Oissila et ZERBINI Laurick, *La construction du discours colonial: l'empire français aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Karthala, 2009, 252 p.

SHENNAN Andrew, *Rethinking France: plans for renewal, 1940-1946*, Oxford University Press, 1989, 350 p.

SHEPARD Todd, *The Invention of Decolonization: the Algerian War and the Remaking of France*, New York, Cornell University Press, 2006, 316 p.

SINGARAVÉLOU Pierre, « Aux origines coloniales de la francophonie : le rôle pionnier des associations et des sociétés savantes », *in* Sylvie GUILLAUME (Dir.), *Les associations dans la francophonie*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2006, pp. 63‑74.

TITLEY Brian, *Dark Age: The Political Odyssey of Emperor Bokassa*, Montréal/Kingston, McGill-Queen's Press - MQUP, 2002, 284 p.

VERDO Geneviève, *Un empire libéral*, La vie des idées, http://www.laviedesidees.fr, consulté le 24 septembre 2010.

WEBER Eugen, *My France: Politics, Culture, Myth*, Cambridge, Harvard University Press, 1991, 422 p.

YACONO Xavier, *Les étapes de la décolonisation française*, Collection Que-sais-je ? Paris, P.U.F., 1991, 140 p.

5. Histoire du Vietnam

5.1. Textes et ouvrages généraux

AGUSTONI-PHAN Nhung, *Vietnam, nouveau dragon, ou vieux tigre de papier : essai sur le Viêt-Nam contemporain*, Éditions Olizane, 1995, 260 p.

BANENS Max, *Vietnam, a Reconstitution of its 20th-century Population History*, Asian Historical Statistics COE Project, Institute of Economic Research, Hitotsubashi University, Tokyo, 2000, 47 p.

BROCHEUX Pierre, *Hô Chi Minh : Du révolutionnaire à l'icône*, Paris, Payot, 2003, 337 p.

BROCHEUX Pierre, *Une histoire économique du Viet Nam, 1850-2007. La palanche et le camion*, Paris, Les Indes Savantes, 2009, 257 p.

BROCHEUX Pierre, *Histoire du Viêt Nam contemporain : La nation résiliente*, Paris, Fayard, 2011, 291 p.

CHESNEAUX Jean, *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne*, Paris, Éditions Sociales, 1955, 323 p.

GANTÈS Gilles de et NGUYỄN PHƯƠNG NGỌC (Dir.), *Vietnam le moment moderniste*, Publications de l'Université de Provence, 2009, 306 p.

HARTINGH Bertrand de, « Viêt Nam. Où en est la recherche en sciences sociales et humaines ? », *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, vol. 81, n° 1, 1994, pp. 364‑368.

KARNOW Stanley, *Vietnam, a History*, Penguin Books, 1997, 768 p.

MARR David G., *Vietnam 1945: the Quest for Power*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1997, 636 p.

MARR David G., *Vietnamese Anticolonialism, 1885-1925*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1971, 354 p.

MARR David G., *Vietnamese tradition on trial, 1920-1945*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1981, 480 p.

NGUYỄN THẾ ANH, « Quelques remarques sur l'état des études historiques sur le Vietnam », *Approches – Asie*, n° 15, 1997, pp. 3‑15.

PAPIN Philippe, *Histoire de Hanoi*, Paris, Fayard, 2001, 408 p.

TERTRAIS Hughes, « Un état des recherches sur l'histoire du Vietnam », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 40, 1993, pp. 97‑113.

TRỊNH VĂN THẢO, *Viêtnam, du Confucianisme au Communisme*, Paris, L'Harmattan, 1990, 398 p.

VŨ NGỰ CHIÊU, « The Other Side of the 1945 Vietnamese Revolution: The Empire of Viet-Nam (March-August 1945) », *The Journal of Asian Studies*, vol. 45, n° 2, 1986, pp. 293‑328.

5.2. Colonisation

BROCHEUX Pierre, « L'impérialisme culturel français en Indochine (1860-1954) et « le retournement des armes » », in *Colloque franco-japonais Le passé colonial, Mémoire pour l'Avenir, 8 et 9 décembre 2007*, Maison franco-japonaise, Tokyo, 2007.

BROCHEUX Pierre et HÉMERY Daniel, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, Paris, Éditions La Découverte, 2004, 427 p.

CALVET, Louis-Jean CALVET, *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974, 260 p.

CLAUZEL Jean, *La France d'outre-mer (1930-1960)*, Paris, Karthala Éditions, 2003, 922 p.

COOPER Nicola, « Urban planning and architecture in colonial Indochina », *French Cultural Studies*, n° 11, 2000, pp. 75‑99.

DEFRANCIS John, *Colonialism and language policy in Viet Nam*, The Hague, Mouton, coll. « Contributions to the sociology of language ; 19. », 1977, 293 p.

GANTÈS Gilles de, « Dau ga, dit vit : la place improbable des métis franco-vietnamiens dans la société coloniale », *Moussons*, n° 7, 2003, pp. 115‑124.

JENNINGS Eric T., *Imperial Heights: Dalat and the Making and Undoing of French Indochina*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 2011, 372 p.

JENNINGS Eric Thomas, « Conservative confluences, « Nativist » synergy: Reinscribing Vichy's National Revolution in Indochina, 1940-1945 », *French Historical Studies*, vol. 27, n° 3, 2004, pp. 601‑635.

JENNINGS Eric, *Vichy in the Tropics: Petain's National Revolution in Madagascar, Guadeloupe, and Indochina, 1940-44*, Palo Alto, Stanford University Press, 2004, 340 p.

KLEIN Jean-François, « L'histoire de l'Indochine en situation coloniale : entre histoire et orientalisme (1858-1959) », *in* Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI (Dir.), *La construction du discours colonial : l'Empire français aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Karthala, 2009, pp. 89‑123.

LEBOVICS Herman, « Assimilation ou respect des différences ? La colonisation du Vietnam, 1920-1930 », *Genèses*, vol. 4, n° 1, 1991, pp. 23‑43.

LESSARD Micheline R., « « We know... the duties we must fulfill »: Modern « Mothers and Fathers » of the Vietnamese Nation », *French Colonial History*, vol. 3, n° 1, 2003, pp. 119‑141.

NGUYỄN THẾ ANH, *L'impact des évènements de 1930-31 sur l'attitude de l'administration française à l'égard de la monarchie vietnamienne*, Paris, 4e Conférence EUROSEAS, 1-4 septembre 2004, 2004.

PIRAME Y., « Mémorial de l'œuvre médicale de la France en Indochine : l'hôpital Nhi Dong 2 - Grall à Saïgon », *Médecine Tropicale*, vol. 65, 2005, pp. 278‑281.

RAFFIN Anne, « The integration of difference in French Indochina during World War II: Organizations and ideology concerning youth », *Theory and Society*, vol. 31, 2002, pp. 365‑390.

RAFFIN Anne, *Youth Mobilization in Vichy Indochina and its Legacies, 1940 to 1970*, Lanham**,** Lexington Books, 2005, 290 p.

RUSCIO Alain, « Front Populaire français et mouvements nationalistes vietnamiens, rencontre et divorce », *in* Justin GODARD (Dir.), *Rapport de mission en Indochine de Justin Godard, 1er janvier-14 mars 1937*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 21‑32.

SAADA Emmanuelle, *Les enfants de la colonie: les métis de l'empire français entre sujétion et citoyenneté*, Paris, La Découverte, 2007, 340 p.

SMITH Ralph Bernard, « Bui Quang Chiêu and the Constitutionalist Party in French Cochinchina, 1917-30 », *Modern Asian Studies*, vol. 3, n° 2, 1969, pp. 131‑150.

SMITH Ralph Bernard, « The Vietnamese Élite of French Cochinchina, 1943 », *Modern Asian Studies*, vol. 6, n° 4, 1972, pp. 459‑482.

TAYLOR Nora, « Orientalism/Occidentalism: The Founding of the École des Beaux-Arts d'Indochine and the Politics of Painting in Colonial Việt Nam, 1925-1945 », *Crossroads: An Interdisciplinary Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 11, n° 2, 1997, pp. 1‑33.

TSUBOI Yoshiharu, *L'empire vietnamien face à la France et à la Chine*, Paris, L'Harmattan, 1987, 291 p.

TUCK Patrick, « French ambitions in Southeast Asia », *in* OOI KEAT GIN (ed.), *Southeast Asia: A Historical Encyclopedia, From Angkor Wat to East Timor*, Santa Barbara, ABC-CLIO, 2004, pp. 517-519.

5.3. Décolonisation et guerres

BARBIER Colette, *Henri Hoppenot (25 octobre 1891-10 août 1977): diplomate*, Peter Lang, 1999, 676 p.

BODIN Michel, « Le plaisir du soldat en Indochine (1945-1954) », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, vol. 222, n° 2, 2006, p. 7.

BROCHEUX Pierre, « L'histoire des guerres d'Indochine au Viêt-nam. État des lieux », *Les Cahiers de l'IHTP*, n° 34, Juin 1996, pp. 265‑270.

BÙI DIỄM et CHANOFF David, *In the jaws of history*, Bloomington, Indiana University Press, 1999, 404 p.

CESARI Laurent, *L'Indochine en guerres, 1945-1993*, Paris, Belin, 1995, 315 p.

CÉSARI Laurent, « Que reste-t-il de l'influence politique française en Indochine (1954-1966) », *in* Pierre BROCHEUX et Charles Robert AGERON (Dir.), *Du conflit d'Indochine aux conflits indochinois*, Paris, Complexe, 2000, pp. 21‑36.

DACY Douglas C., *Foreign Aid, War, and Economic Development: South Vietnam, 1955-1975*, Cambridge University Press, 1986, 300 p.

DÉBRIS Jean-Pierre, « Political prisoners: an interview », *Edcentric*, n° 29, Avril 1974, pp. 5‑8.

DEVILLERS Philippe, *Histoire du Viêt-Nam de 1940 à 1952*, Paris, Éditions du Seuil, 1952, 478 p.

DEVILLERS Philippe, *Vingt ans, et plus, avec le Viet-Nam: Souvenirs et écrits 1945-1969*, Paris, Les Indes savantes, 2010, 504 p.

ELLIOTT David W. P., *The Vietnamese War: Revolution and Social Change in the Mekong Delta, 1930-1975*, New York, M.E. Sharpe, 2003, 1660 p.

ERNST John, *Forging a Fateful Alliance: Michigan State University and the Vietnam War, East Lansing*, Michigan State University Press, 1998, 165 p.

FALL Bernard B., *The Two Viet-Nams: a Political and Military Analysis*, Londres, Pall Mall, 1967.

FALL Bernard B., « La situation internationale du Sud-Vietnam », *Revue française de science politique*, vol. 8, n° 3, 1958, pp. 545‑575.

FALL Dorothy, *Bernard Fall: memories of a soldier-scholar*, Dulles, Potomac Books, Inc., 2006, 309 p.

FISHEL Wesley, *Vietnam: Anatomy of a Conflict*, Itasca Ill., F. E. Peacock, 1968.

FOLIN Jacques de, *Indochine, 1940-1955: la fin d'un rêve*, Paris, Perrin, 1993, 361 p.

FRANCHINI Philippe, *Les guerres d'Indochine*, Paris, Pygmalion, 1988, 474 p.

GAIDUK Ilya, *Confronting Vietnam, Soviet policy toward the Indochina conflict, 1954-1963*, Washington, Woodrow Wilson Center Press., 2003, 296 p.

GAULLE Charles de, *Mémoires de guerre. Volume 1. L'appel 1940-1942*, Paris, Plon, 1954, 680 p.

GAULLE Charles de, *Mémoires de guerre. Volume 2. L'Unité 1942-1944*, Paris, Plon, 1954, 736 p.

GAULLE Charles de, *Mémoires de guerre. Volume 3. Le Salut 1944-1946*, Paris, Plon, 1954, 674 p.

GOSCHA Christopher E., *Vietnam or Indochina?: Contesting Concepts of Space in Vietnamese Nationalism, 1887-1954*, Copenhagen, NIAS Press, 1995, 154 p.

GOSCHA Christopher E., « « Qu'as-tu appris à la guerre ? » Paul Mus en quête de l'humain… », *in L'Espace d'un regard : Paul Mus et l'Asie (1902–1969)*, Paris, Les Indes Savantes, 2006, pp. 273-294.

GROSSER Pierre, « La politique indochinoise de Pierre Mendès France après les accords de Genève », *Relations internationales*, vol. 146, 2011, pp. 59‑76.

HELLMANN Donald C., *Southern Asia: the politics of poverty & peace*, Lanham, Lexington Books, 1976, 328 p.

HÉMERY Daniel, « Décoloniser la France : le « syndrome indochinois » (1946-1954) », *in* Pascal BLANCHARD, Sandrine LEMAIRE et Nicolas BANCEL (Dir.), *Culture coloniale en France: de la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS éditions, 2008, pp. 431‑450.

HICKEY Gerald Cannon, *Window on a War: An Anthropologist in the Vietnam Conflict*, Texas Tech University Press, 2002, 424 p.

HIRSHMAN Charles, PRESTON Samuel et MANH LOI VU, « Vietnamese casualties during the American war: a new estimate », *Population and Development Review*, vol. 21, n° 4, 1995, pp. 783‑812.

HUARD Pierre, « Le président Nguyên Xuân Chu (1898-1967) », *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, vol. 58, n° 1, 1971, pp. 271‑280.

HUGUIER Michel, *De Gaulle, Roosevelt et l'Indochine de 1940 à 1945*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2010, 322 p.

JOURNOUD Pierre, *Les relations franco-américaines à l'épreuve du Vietnam entre 1954 et 1975, de la défiance dans la guerre à la coopération pour la paix*, Thèse d'histoire, Université Paris I Panthéon Sorbonne, 2007.

LACOUTURE Jean, *Profils perdus: 53 portraits de notre temps*, Paris, Éditions A.M. Métailié, 1983, 322 p.

LACOUTURE Jean et DEVILLERS Philippe, *La fin d'une guerre : Indochine 1954*, Paris, Éditions du Seuil, 1960, 392 p.

MESSMER Pierre, *Après tant de batailles: mémoires*, Paris, Albin Michel, 1992, 490 p.

PATTI Archimedes L. A., *Why Viet Nam?: Prelude to America's albatross*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1980, 648 p.

RUEFF Gaston, « Postwar problems of French Indo-China: social and political aspects », *Pacific Affairs*, vol. 18, n° 3, Septembre 1945, pp. 229‑245.

RUSCIO Alain, *La guerre française d'Indochine*, Paris, Éditions Complexe, 1992, 278 p.

SHIPWAY Martin, *The road to war: France and Vietnam, 1944-1947*, New York/Oxford, Berghahn Books, 2003, 322 p.

SIMON-BAROUH Ida, *Rapatriés d'Indochine*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1981, 329 p.

STATLER Kathryn C., *Replacing France: the origins of American intervention in Vietnam*, Lexington, University Press of Kentucky, 2007, 394 p.

TERTRAIS Hugues, « Les intérêts français en Indochine entre 1954 et 1975 », *in* Pierre BROCHEUX et Charles Robert AGERON (Dir.), *Du conflit d'Indochine aux conflits indochinois*, Paris, Complexe, 2000, pp. 37‑52.

TRƯỜNG CHINH, *Cách mạng Tháng Tám [La Révolution d'Août]*, Hà Nội, Nxb. Sự thật, 1946.

TURPIN Frédéric, *De Gaulle, les gaullistes et l'Indochine: 1940-1956*, Paris, Les Indes savantes, 2005, 676 p.

5.4. Société et culture

ARCOS Joseph C., « In Memory of Nguyen Phuc Buu-Hoi: 1915–1972 », *Cancer Research*, vol. 32, n° 12, 1972, p. 2856A-2857D.

BAYLY Susan, « Vietnamese Intellectuals in Revolutionary and Postcolonial Times », *Critique of Anthropology*, vol. 24, n° 3, 2004, pp. 320-344.

BAYLY Susan, *Asian Voices in a Post-Colonial Age: Vietnam, India and Beyond*, Cambridge University Press, 2007, 295 p.

BÙI TRÂN PHƯỢNG, « L'éveil des élites vietnamiennes au début du XXè siècle », in *Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam, hai thời khắc đầu thế kỷ, Kỷ yếu hội thảo* [Rénover l'enseignement supérieur au Viet Nam, deux moments du début du siècle, Actes du colloque organisé par l'Université Hoa Sen en 2008], Ho-Chi-Minh-ville, Văn hóa Sài Gòn et Université Hoa Sen, 2009.

DANIEL Valérie, *La francophonie au Viet Nam*, Paris, Éd. l'Harmattan, 1992, 141 p.

DROR Olga, « Raising Vietnamese: War and Youth in the South in the early 1970s », *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 44, n° 01, 2013, pp. 74‑99.

HÉMERY Daniel, « Du patriotisme au marxisme: l'immigration vietnamienne en France de 1926 à 1930 », *Le Mouvement social*, n° 90, 1975, pp. 3‑54.

HUARD Pierre et DURAND Maurice, « La science au Viêt-Nam », *Bulletin de la Société des études indochinoises*, vol. 33, n° 3-4, 1954, pp. 533‑555.

MALARNEY Shaun Kingsley, *Culture, Ritual and Revolution in Vietnam*, Honolulu, University of Hawaii Press, 2002, 282 p.

NGUYỄN PHƯƠNG NGỌC, « Paul Mus et les annamitisants vietnamiens de l'EFEO », *in L'espace d'un regard : Paul Mus et l'Asie (1902-1969)*, Paris, Les Indes Savantes, 2006.

NGUYỄN THẾ ANH, « L'élite intellectuelle vietnamienne et le fait colonial dans les premières années du XXe siècle », *in* Philippe PAPIN (Dir.), *Parcours d'un historien du Viet Nam, Recueil des articles écrits par Nguyễn Thế Anh*, Paris, Les Indes Savantes, 2004, p. 404.

NGUYỄN THẾ ANH, « Les élites vietnamiennes face à l'Union indochinoise », *The Vietnam Forum*, n° 12, 1988, pp. 82‑99.

NGUYỄN VĂN KÝ, *La société vietnamienne face à la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1995, 432 p.

NGUYEN VO THU HUONG, *The ironies of freedom: sex, culture, and neoliberal governance in Vietnam*, University of Washington Press, 2008, 366 p.

NHU PHONG, « Intellectuals, Writers and Artists », *The China Quarterly*, n° 9, 1er janvier 1962, pp. 47‑69.

NINH Kim N. B., *A World Transformed: the Politics of Culture in Revolutionary Vietnam*, 1945-1965, East Lansing, University of Michigan Press, 2002, 340 p.

LÊ PHUONG, *La corruption au Vietnam*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1978, 272 p.

POMONTI Jean-Claude, « Les transformations de la société dans le Vietnam du Sud », *Tiers-Monde*, vol. 11, n° 42, 1970, pp. 275‑289.

SELIM Monique, « Production et usages d'un binôme catégoriel - Pauvreté et richesse au Vietnam », *Journal des anthropologues*, n° 96-97, 2004, pp. 209‑221.

SELIM Monique, *Pouvoirs et marchés au Vietnam*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2003, 280 p.

SILVERMAN Jerry Mark, « Political Elites in South Vietnam: A National and Provincial Comparison », *Asian Survey*, vol. 10, n° 4, 1 Avril 1970, pp. 290‑307.

SUTTER John O., « Scientific facilities and information services of the Republic of Viet-Nam », *Pacific Scientific Information*, n° 3, 1961.

TONGAS Gérard, *J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*, Paris, Nouvelles éditions Debresse, 1960, 463 p.

TRẦN MỸ-VÂN, « Testimony of a Twentieth Century Vietnamese Revolutionary: The Memoirs of Trần Trọng Khắc », *Journal of Colonialism and Colonial History*, vol. 7, n° 3, 2006, pp. 1-19.

TRẦN THỊ LIÊN, « Les catholiques vietnamiens dans la République du Viêtnam », *in* Pierre BROCHEUX et Charles Robert AGERON (Dir.), *Du conflit d'Indochine aux conflits indochinois*, Paris, Complexe, 2000, pp. 53‑80.

TRỊNH VĂN THẢO, « Le laboratoire vietnamien », *in Le destin du Lotus*, Riveneuve Éditions, coll. « Riveneuve Continents », n° 12, 2010, pp. 122‑134.

TRỊNH VĂN THẢO, *Les compagnons de route de Hô Chi Minh: histoire d'un engagement intellectuel au Viêtnam*, Paris, Karthala Éditions, 2004, 322 p.

TUONG VU, *Paths to Development in Asia: South Korea, Vietnam, China, and Indonesia*, Cambridge University Press, 2010, 313 p.

TURLEY William S., « Urbanization in War: Hanoi, 1946-1973 », *Pacific Affairs*, vol. 48, n° 3, 1975, pp. 370‑397.

VANDERMEERSCH Léon, « Un tournant décisif dans l'histoire de l'EFEO : son retrait de Hanoi à la suite des accords de Genève », *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, vol. 136, n° 4, 1992, pp. 729‑737.

WILCOX Wynn, « Women, Westernization and the Origins of Modern Vietnamese Theatre », *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 37, n° 02, 2006, pp. 205‑224.

6. Histoire de la diplomatie culturelle

ASHIZAWA Kimberly Gould, « The evolving role of American foundations in Japan: An institutional perspective », *in* YAMAMOTO TADASHI, IRIYE AKIRA et IOKIBE MAKOTO (Dir.), *Philanthropy and Reconciliation: Rebuilding Postwar U.S.-Japan Relations*, New York, Japan Center for International Exchange, 2006, pp. 116-122.

CHARTON Albert, « Décolonisation et coopération dans le domaine culturel », *Comptes rendus mensuels des séances de l'Académie des sciences d'outre-mer*, vol. 30, Mai 1970, pp. 171‑184.

COOMBS Philip Hall, *The fourth dimension of foreign policy: educational and cultural affairs*, Published for the Council on Foreign Relations by Harper & Row, 1964, 168 p.

DOMENACH Jean-Marie et GOUSSAULT Yves, « Les coopérants et la coopération », *Esprit*, n° 394, Juillet 1970, pp. 1‑4.

DUBOSCLARD Alain, « Les principes de l'action culturelle extérieure de la France aux États-Unis au XXe siècle : essai de définition », *in Entre rayonnement et réciprocité, Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle*, Publications de la Sorbonne., Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2002.

DULPHY Anne, FRANK Robert, MATARD-BONUCCI Marie-Anne et ORY Pascal, *Les relations culturelles internationales au XXe siècle. De la diplomatie culturelle à l'acculturation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, 693 p.

ENJALBERT Claudine, « Tableau des institutions », *Esprit*, n° 394, Juillet 1970, pp. 16‑36.

FOULON Charles-Louis, *André Malraux et le rayonnement culturel de la France*, Paris, Éditions Complexe, 2004, 461 p.

FRANK Robert, « La machine diplomatique culturelle française après 1945 », *Relations internationales*, n° 115, 2003, pp. 325‑348.

LAFON Jacques, *Itinéraires de l'histoire du droit à la diplomatie culturelle et à l'histoire coloniale*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001, 352 p.

MILZA Pierre, « Culture et relations internationales », *Relations internationales*, n° 24, 1980, pp. 361‑379.

NEVEU Bruno, « De l'Instruction publique aux Affaires étrangères : la politique culturelle extérieure de la France depuis 1910 », *Commentaire*, n° 50, 1990, pp. 351‑354.

NYE Joseph S., *Bound To Lead: The Changing Nature Of American Power*, New York, Basic Books, 1991, 338 p.

PILLEUL Gilbert, « La politique culturelle extérieure 1958-1969 », *in De Gaulle en son siècle. 7. De Gaulle et la culture*, Paris, Plon, 1992, 141-155 p.

RAISON-JOURDE Françoise et GOERG Odile, *Les coopérants français en Afrique: Portrait de groupe (années 1950-1990)*, Paris, L'Harmattan, 2012, 264 p.

SALON Albert, *L'Action culturelle de la France dans le monde*, Paris, F. Nathan, 1983, 158 p.

SALON Albert, *Vocabulaire critique des relations internationales dans les domaines culturel, scientifique et de la coopération technique*, Paris, Maison du Dictionnaire, 1978, 175 p.

TRAN MAY-VAN, « Japan through Vietnamese eyes (1905-1945) », *Journal of Southeast Asian Studies*, vol. 30, n° 1, 1999, pp. 126‑146.

TRIMBUR Dominique, DUBOSCLARD Alain, GRISON Laurent, JEAN-PIERRE Laurent et JOURNOUD Pierre, *Entre rayonnement et réciprocité : Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, 197 p.

TSUCHIMOCHI Gary Hoichi, « Education Reform under the American Occupation (1) : Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the School System », *人文・社会科学論集 / Toyo Eiwa journal of the humanities and social sciences*, vol. 1, Mars 1990, pp. 65‑80.

TSUCHIMOCHI Gary Hoichi, « Education Reform under the American Occupation (3) : Report of the United States Education Mission to Japan and the Reform of the School System », *人文・社会科学論集 / Toyo Eiwa journal of the humanities and social sciences*, vol. 3, Décembre 1991, pp. 25‑40.

WALL Irwin M., *The United States and the Making of Postwar France, 1945-1954*, Cambridge University Press, 2002, 344 p.

7. Enseignement et culture

7.1. Textes et ouvrages généraux

BITAUD (Dir.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Paris, ENS Editions, 2004, pp. 25‑32.

CAPLAT Guy, *L'inspection générale de l'instruction publique au XXe siècle: dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 1997, 702 p.

CASPARD Pierre, LUC Jean-Noël et SAVOIE Philippe, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Paris, INRP, 2005, 508 p.

CHERVEL André, *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, 1998, 244 p.

ENFERT Renaud (d') et KAHN Pierre (eds.), *En attendant la réforme ? : Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, PUG, 2010, 216 p.

ENFERT Renaud (d') et KAHN Pierre (eds.), *Le temps des réformes : Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République. Les années 1960*, Grenoble, PUG, 2011, 206 p.

GOLDER Caroline et GADNAC'H Daniel, *Enseigner à des adolescents: manuel de psychologie*, Paris, Hachette, coll. « Profession Enseignant », 2001, 254 p.

HOCHARD Cécile, « Une expérience de mixité dans l'enseignement secondaire à la fin des années 1930 : le lycée Marcelin-Berthelot à Saint-Maur-des-Fossés », *Clio*, n° 18, 2003, pp. 113‑124.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français », in *L'échec scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS Éditions, 1985, pp. 155‑164.

LEDUC Jean et GRÈZES-RUEFF François, *Histoire des élèves en France* : De l'Ancien Régime à nos jours, Paris, Armand Colin, 2006, 450 p.

LELIÈVRE Claude, « Jules Ferry : des repères brouillés », *Communications*, vol. 72, n° 1, 2002, pp. 141‑158.

SAVOIE Philippe, « L'enseignement secondaire », in *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIe -XXe siècle*, Paris, Retz, 2010, pp. 149-155.

VAN ZANTEN Agnès, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, 736 p.

WILFERT Blaise et JEY Martine, « « XVIIe siècle classique » et « siècle d'Élisabeth ». Deux constructions d'un classicisme national par l'université (France – Angleterre, 1890-1914) », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n° 28-29, 2002.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », *in* Rebecca ROGERS et Marlaine CACOUNAULT-

7.2. Enseignement français et langue française à l'étranger et dans les colonies (hors Vietnam)

ABÉCASSIS Frédéric, *L'enseignement étranger en Égypte et les élites locales (1920-1960) Francophonie et identités nationales*, Thèse d'histoire, Université de Provence - Aix-Marseille I, 2000.

BARTHÉLÉMY Pascale, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, n° 4, 2011, pp. 5-28.

BLÉVIS Laure, « Une université française en terre coloniale. Naissance et reconversion de la Faculté de droit d'Alger (1879-1962) », *Politix*, vol. 4, n° 76, 2006, pp. 53‑73.

BOUCHE Denise, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, vol. 8, n° 29, 1968, pp. 110‑122.

COSTE Daniel, « Français élémentaire, débats publics et représentations de la langue », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 36, 2006, coll. « De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental », pp. 13‑33.

DUTEIL Simon, *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960*, Thèse de Doctorat, Université du Havre, 2009, 947 p.

JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les « mangeurs de craies » : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale*, Thèse d'histoire, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France, 2002, 792 p.

JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « « Histoire de bancs, parcours d'élèves ». Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, 2003, pp. 409‑433.

LABRUNE-BADIANE Céline, SUREMAIN Marie-Albane de et BIANCHINI Pascal, *L'école en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan, 2012, 254 p.

LÉON Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, 320 p.

LY Boubacar, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945: l'exercice du métier d'instituteur*, Paris, L'Harmattan, 2009, 493 p.

MANIÈRE Laurent, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, n° 4, 2011, pp. 163‑190.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *La langue française dans le monde 2010*, Paris, Nathan, 2010, 384 p.

SALAÜN Marie, *L'école indigène : Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Presses Universitaires de Rennes, 2005, 280 p.

SIRINELLI Jean-François, « Deux étudiants « coloniaux » à Paris à l'aube des années 1930 », *Vingtième Siècle*, vol. 18, n° 18, 1988, pp. 77‑88.

SPAËTH Valérie, « Enseignement du français, linguistique et politique », *Mots*, vol. 61, n° 1, 1999, pp. 67‑84.

VERMEREN Pierre, *Evolution de l'enseignement français au Maroc*, Site des Anciens Élèves des Lycées Français du Maroc, http://www.lyceefr.org/.

7.3. Enseignement et culture dans le Vietnam précolonial et colonial

BEZANÇON Pascale, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002, 478 p.

BÙI TRÂN PHƯỢNG, *Vietnam 1918-1945 : genre et modernité*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2008, 609 p.

BÙI TRÂN PHƯỢNG, « Souvenirs de collégiennes vietnamiennes », *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, n° 33, 2011, pp. 211‑221.

CLÉMENTIN-OJHA Catherine et MANGUIN Pierre-Yves, *A Century in Asia: The History of the École Francaise D'Extreme-Orient, 1898-2006*, Singapore/Paris, Éditions Didier Millet, 2007, 244 p.

DEDET Jean-Pierre, *Les Instituts Pasteur d'outre-mer: cent vingt ans de microbiologie française dans le monde*, Paris, L'Harmattan, 2000, 264 p.

DƯƠNG ĐỨC NHƯ, *Education in Vietnam under the French Domination*, PhD Dissertation, University of South Illinois, Carbondale, USA, 1978, 270 p.

GUILLAUME Sylvie, « L'Université d'Hanoï, premier pôle de la francophonie », 1880-1954, Actes du colloque *L'Université et la francophonie*, Université d'Ottawa, 5, 6 et 7 novembre 1998 Ottawa, 1999.

HA Marie-Paule, « From 'Nos Ancêtres, les Gaulois' to 'Leur Culture Ancestrale': Symbolic Violence and the Politics of Colonial Schooling in Indochina », *French Colonial History*, vol. 3, 2003, pp. 101‑117.

HOÀNG THỊ TRỌ, *Educational Changes in Vietnam since 1906 (Changements dans la politique scolaire au Viêt-Nam depuis 1906)*, Master of Arts, University of Hong Kong, Hong Kong, 1965, 324 p.

HUỲNH BỘI TRÂN, *Vietnamese Aesthetics from 1925 Onwards*, Thesis, Degree of Doctor of Philosophy in Visual Arts, University of Sydney. Sydney College of the Arts, 2005, 418 p.

HUỲNH KHẮC DỤNG, « L'enseignement dans l'ancien Vietnam », *France-Asie*, n° 77, 1952, p. 763.

KELLY Gail Paradise, « Conflict in the Classroom: A Case Study from Viêtnam, 1918-38 », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n° 2, 1987, pp. 191‑212.

KELLY Gail Paradise, *Franco-Vietnamese schools, 1918 to 1938*, PhD Thesis, University of Wisconsin-Madison, 1975, 408 p.

LABOULBÈNE I., *L'impact du Lycée Albert Sarraut dans le paysage éducatif vietnamien*, Mémoire de maîtrise, Université de Provence, 1991.

LETOURNEAU Jean, « Réception de M. Gustave Meillon par M. Jean Letourneau, Elu le 8 janvier 1982, au siège laissé vacant par le décès de M. l'inspecteur général Albert Charton », *Mondes et cultures: comptes rendus trimestriels des séances de l'Académie des sciences d'outre-mer*, 3 Février 1984, pp. 215‑230.

MA THÀNH CÔNG, *L'enseignement traditionnel et l'enseignement général franco-annamite de 1861 à 1930*, Thèse de Doctorat d'histoire, École Pratique des Hautes Études, 1972, 122 p.

MCCONNELL Scott, *Leftward Journey: the Education of Vietnamese students in France, 1919-1939*, Piscataway**,** Transaction Publishers, 1989, 222 p.

NGUYỄN ĐĂNG TIẾN (Dir.), *Lịch sử giáo dục Việt Nam trước Cách mạng Tháng Tám 1945* [Histoire de l'éducation vietnamienne avant la Révolution d'Août 1945], Giáo dục, Hanoi, 1996.

NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, *L'enseignement de la littérature française dans l'école franco-vietnamienne à l'époque coloniale*, Mémoire de DEA, Université Paris IV - Sorbonne, UFR de Langue française, Paris, 2004.

NGUYỄN VĂN KÝ, *Les Vietnamiens et l'enseignement franco-indigène : étude d'un facteur de transition socio-culturelle*, Mémoire DREA[8], INALCO, 1983.

NYAN Francis, « Half-Brothers », *Journal of Vietnamese Studies*, vol. 6, n° 3, 2011, pp. 1‑43.

PHẠM TRỌNG CHÁNH, *Le système scolaire colonial au Vietnam de 1939 à 1945*, Mémoire, EHESS, 1975, 145 p.

TRẦN THỊ PHƯƠNG HOA, *Giáo dục Pháp - Việt ở Bắc kỳ từ đầu thế kỷ XX đến 1945* [L'enseignement franco-vietnamien au Tonkin du début du XXè siècle à 1945], Thèse d'histoire, Académie des Sciences sociales du Vietnam, Institut des Sciences sociales, Hanoi, 2011.

TRẦN THỊ PHƯƠNG HOA, « Franco-Vietnamese schools for girls in Tonkin at the beginning of the 20th century », *Harvard-Yenching Institute Working Paper Series*, 2010.

TRỊNH VĂN THẢO, « La « mission civilisatrice » en question. Le système éducatif indochinois (1862-1945) est-il un échec programmé ? », *in* Sébastien JAHAN et Alain RUSCIO (Dir.),

[8] Diplôme de Recherche et d'Etudes Appliquées

Histoire de la colonisation : réhabilitations, falsifications et instrumentalisations, Paris, Les Indes Savantes, 2007, pp. 59-71.

TRỊNH VĂN THẢO, *L'école française en Indochine*, Paris, Karthala, 1995, 321 p.

VŨ NGỌC KHÁNH, *Tìm Hiểu Nền Giáo Dục Việt Nam Trước 1945* [Étude sur l'éducation vietnamienne avant 1945], Hanoi, Giáo Dục, 1985.

7.4. Enseignement et culture dans le Vietnam après 1945

BOUDAREL Georges, *Autobiographie*, Paris, Jacques Bertoin Ed., 1991, 452 p.

ĐOÀN QUAN TẤN, « Le français et le vietnamien dans l'enseignement au Vietnam », *Bulletin de la Société des études indochinoises*, vol. 29, n° 1, 1954, pp. 89‑97.

DODD Joseph W., « Aspects of recent educational change in South Vietnam », *The Journal of Developing Areas*, vol. 6, n° 4, 1 Juillet 1972, pp. 555‑570.

DƯƠNG THIỆU TỐNG, *A proposal for the comprehensive secondary school curriculum in Vietnam*,Teachers College, Columbia University, 1968, 454 p.

EATON David C., « Education as an aspect of development: South Vietnam », *Southeast Asia, An International Quarterly*, vol. 1, n° 3, 1971, pp. 257‑274.

ELLIOTT David W. P., « Training revolutionary successors in Vietnam and China, 1958–1976: The role of education, science and technology in development », *Studies in Comparative Communism*, vol. 15, n° 1–2, 1982, pp. 34‑70.

JOHNSON Ray, « Goodbye. Two longtime DLI employees say adio, chào, so long », *Globe*, vol. 14, n° 2, 30 janvier 1991, pp. 12‑13.

JONES P. H. M., « Vietnam at school », *Far Eastern Economic Review*, vol. 36, n° 3, 19 Avril 1962, pp. 131‑135.

JOURNOUD Pierre, « Face-à-face culturel au Sud-Vietnam 1954-1965 », *in Entre rayonnement et réciprocité, Contributions à l'histoire de la diplomatie culturelle*, Publications de la Sorbonne, Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2002.

JOURNOUD Pierre, « La France, les États-Unis et la guerre du Vietnam: l'année 1968 », in *Les relations franco-américaines au XXe siècle : Colloque de l'Observatoire de la politique étrangère américaine, 24 et 25 mai 2002*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 169‑192.

JOURNOUD Pierre, « Un demi-siècle de coopération franco-vietnamienne. La politique de coopération française avec le Vietnam depuis 1954 », *Les cahiers de l'IRSEA*, n° 1, Février 2005.

KHAMPITOON Boonlert, *U.S.I.A. in Southeast Asia: a case study of U.S. overseas information, 1965-1970*, Madison, University of Wisconsin--Madison, 1972, 416 p.

LÊ XUÂN KHOA, « Đại học miền Nam trước 1975 : hồi tưởng và nhận định » [L'enseignement supérieur du Sud-Vietnam avant 1975: mémoires et commentaires], *in Đại học Humboldt 200 năm (1810-2010): Kinh nghiệm thế giới và Việt Nam*, Hanoi, Tri Thức, 2011.

LONDON Jonathan D., « Education in Viet Nam: Historical Roots, Recent Trends », *in Education in Viet Nam*, Singapore, Institute for Southeast Asia, 2010, pp. 1-56.

NGUYỄN Q. THẮNG, *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam* [Concours et Éducation au Vietnam], Hà Nội, Văn hóa, 1998.

NGUYỄN TRẦN HUÂN, « Danh từ y dược Pháp-Việt. Tome 1 [Dictionnaire médical français-vietnamien] », *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, vol. 57, n° 1, 1970, pp. 266‑269.

NGUYỄN THỤY PHƯƠNG, *Le baccalauréat français au Vietnam, Cambodge et Laos dans les années 1954 et 1955 : Études démographique, docimologique et linguistique*, Lille, INRP : Revue du Nord, 2010.

PHẠM TRỌNG CHÁNH, *L'impérialisme culturel des États-Unis au Sud-Vietnam et son impact sur la jeunesse sud-vietnamienne 1954-1975*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris V - Descartes, 1980.

PHAN TRỌNG BÁU, *Giáo dục Việt Nam thời cận đại* [L'Éducation au Viet Nam aux temps modernex], 2ème éd., Hanoi, Ed. Giáo dục, 2006, 316 p.

REICH Thomas C., « Reforming Higher Education in a Society at War: Wisconsin State University–Stevens Point's Advisory Mission in South Vietnam, 1967-1974 », *Journal for the Study of Peace and Conflict*, vol. 2008-2009, 2009, pp. 1‑23.

SAUVAGEAU Paul P., *Higher education for development: A history of modern higher education in the Socialist Republic of Vietnam*, PhD Dissertation, Boston University, 1996.

TAM ICH VU, « A historical survey of educational developments in Vietnam », *Bureau of School Service. University of Kentucky, College of Education*, XXXIII, n° 2, 1959.

THOMPSON Virginia et ADLOFF Richard, *Cultural institutions and educational policy in southeast Asia*, New York, International Secretariat, Institute of Pacific Relations, 1948, vii, 86 p.

TONGAS Gérard, « Indoctrination replaces education », *The China Quarterly*, vol. 9, 1962, pp. 70‑81.

VASAVAKUL Thaveeporn, *Schools and Politics in South and North Viet Nam: A Comparative Study of State Apparatus, State Policy, and State Power (1945-1965)*, PhD Dissertation, Cornell University, 1994, 1664 p.

WOODSIDE Alexander, « The Triumphs and Failures of Mass Education in Vietnam », *Pacific Affairs*, vol. 56, n° 3, 1 Octobre 1983, pp. 401‑427.

Annexes

Annexe 1 : Méthodologie

1. Techniques d'enquête

Notre enquête a utilisé les deux techniques d'enquête de recueil de discours, l'entretien de recherche et le questionnaire.

L'entretien de recherche a pour but de « *favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* »[1]. Bien que notre recherche soit d'abord historique, le type d'information que nous recherchions était davantage de nature sociologique. Au vu des archives, il était apparent que de nombreuses familles vietnamiennes avaient persisté à mettre leurs enfants dans les écoles françaises, même après la fin de la colonisation, à un moment où le nationalisme était volontiers hostile à la France. Nous voulions donc chercher à comprendre, auprès des principaux intéressés, ce que représentait pour eux et pour leur famille l'école française, quelle vision rétrospective ils avaient de cette école et de son influence sur leur vie ultérieure, en insistant notamment sur le poids symbolique du Baccalauréat. A ces témoignages d'anciens élèves nous avons ajouté des témoignages d'anciens enseignants, susceptibles de donner une autre vision de la situation scolaire. Il y avait donc là une forte dimension sociologique, qui nous a poussé à emprunter des méthodes propres à ce champ d'investigation.

Afin de privilégier la parole du témoin et d'éviter les interférences de l'entourage, nous avons autant que possible réalisé des entretiens individuels, même si nous n'avons pu éviter quelques entretiens collectifs. Les entretiens ont été de type « semi-directif », technique habituelle de collecte d'informations orales en sociologie[2]. Intermédiaire entre l'entretien directif, où le chercheur impose un cadre strict à l'interviewé, et l'entretien non directif, où l'enquêteur ne pose qu'une seule question directe (la « consigne »[3]), l'entretien semi-directif nécessite la construction d'un guide d'entretien constitué de « thèmes-questions » préalablement élaborés en fonction des hypothèses. Ces thèmes sont abordés lors des entretiens dans un ordre identique à chaque fois afin que la place du thème dans l'entretien

[1] Alain BLANCHET, Rodolphe GHIGLIONE, Jean MASSONAT et Alain TROGNON, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Observer, interviewer, questionner*, Dunod, 2005, p. 84.

[2] Jean-Claude COMBESSIE, *La méthode en sociologie*, La Découverte, coll. « Repères », 2007, p. 24.

[3] Sophie DUCHESNE, « Pratique de l'entretien dit « non-directif » », *in* Myriam BACHIR (ed.), *Les méthodes au concret: démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Presses Universitaires de France, 2000, p. 10.

n'influence pas les réponses[4]. Le degré de formalisation du guide est variable et dépend de l'objet d'étude et de l'usage de l'enquête. Blanchet et Gotman définissent trois types d'usage : l'*usage exploratoire*, essentiellement utilisée lorsque les hypothèses ne sont pas encore formulées, l'*usage principal*, où l'entretien forme le mode principal de recueil d'information, et l'*usage complémentaire*, qui est postérieure, parallèle ou corrélative à d'autres moyens d'enquête[5]. L'enquête à usage complémentaire, qui est celle que nous avons pratiqué ici, vient compléter le recueil de données ou enrichir leur compréhension et leur interprétation. Elle nécessite un guide d'entretien plus détaillé que celui de l'enquête exploratoire mais moins précis que celui de l'enquête principale. Le guide destiné aux anciens élèves comprenait quatre parties : l'environnement social et familial, la scolarité proprement dite, les rapports avec l'école française et le Baccalauréat. Le guide destiné aux enseignants comprenait cinq parties : environnement professionnel, social et politique, déroulement de l'enseignement, relations au sein de la classe, niveau et compétences des élèves et le Baccalauréat.

Comme il est apparu rapidement que certains témoins ne pouvaient pas nous recevoir, nous avons établi à l'intention de ces derniers un questionnaire basé sur les guides d'entretien mais avec des questions plus détaillées. Ce questionnaire a été envoyé par courrier électronique ou postal.

Nous avons complété ce recueil formel par des échanges écrits (par lettre ou courriel) ou oraux (téléphone ou nouvelle visite) avec les témoins, individuellement ou en groupe, généralement afin de faire préciser certains détails. Le recueil de témoignages écrits et oraux s'est effectué essentiellement de 2009 à 2013 mais nous avons également intégré à ce corpus 5 entretiens réalisés en 2005 et 2006 (avant le début de la thèse).

Les témoignages oraux ont été recueillis sous forme de notes écrites ou d'enregistrements filmés, puis retranscrits. Ils ont été recueillis en vietnamien pour les témoins de nationalité vietnamienne. Les témoins français d'origine métropolitaine et eurasienne se sont exprimés en français tandis que les témoins français d'origine vietnamienne ont choisi soit le français soit le vietnamien, pour des raisons personnelles. Les questionnaires ont été remplis en français, quelle que soit la nationalité du destinataire, sauf pour trois témoins vietnamiens qui ont répondu en vietnamien pour deux d'entre eux et dans les deux langues pour le dernier. Huit témoins de nationalité américaine ont répondu au questionnaire soit en français soit en vietnamien (et non en anglais).

Les témoignages en vietnamien oral ou écrit ont été traduits en français par nos soins. En ce qui concerne la présentation des citations orales, nous avons choisi une transcription réécrite, c'est-à-dire adoptant les conventions grammaticales et formelles du texte écrit, et non une transcription littérale. En effet, notre recherche porte d'abord sur les éléments de contenu plutôt que sur les éléments modaux du discours[6]. De même, la syntaxe, la grammaire et

[4] Luc ALBARELLO, *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*, De Boeck Supérieur, 2002, p. 68.

[5] Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes*, *op. cit.*, p. 38‑46.

[6] *Ibid.*, p. 113.

l'orthographe des textes des questionnaires écrits en français ont été corrigés afin d'en améliorer la lecture et la compréhension[7].

Un troisième ensemble de témoignages est constitué d'articles publiés dans des livres de souvenirs, des sites familiaux et les sites d'Amicales des anciens élèves des lycées français. Ce sont notamment le *Mémoire des anciens du Lycée Albert-Sarraut de Hanoï* publié en 2008 par l'association des anciens du Lycée Albert-Sarraut ainsi que les deux volumes de souvenirs *Le temps des Flamboyants* publiés (2003 et 2005) par l'amicale des anciens élèves du Lycée Jean-Jacques-Rousseau, qui a aussi réalisé le CD-ROM intitulé *Le lycée CL/JJR et son temps* (2006). Cette amicale publie régulièrement dans sa lettre d'information et dans son magazine en ligne *Good Morning* des textes de souvenirs. Des textes d'anciens élèves du Lycée Yersin, du Lycée Marie-Curie, du Collège Français de Nha Trang et du Lycée Blaise Pascal de Đà Nẵng et d'établissements confessionnels (Couvent des Oiseaux et Institution Taberd) ont été mis à contribution. Ces témoignages, qui ne résultent pas d'un dialogue orienté par le chercheur, sont moins spontanés que ceux du premier corpus. Ces textes, rédigés de façon volontiers littéraire, ont un évident souci de provoquer nostalgie et souvenirs chez leurs lecteurs – eux-mêmes des anciens élèves.

2. Choix des témoins

L'entretien de recherche à des fins sociologique et historique n'est pas un sondage et n'obéit pas à des contraintes statistiques strictes. Il doit s'agit d'un échantillon représentatif certes, mais de façon qualitative et non quantitative, chaque individu choisi devant être « représentatif » du groupe social ou de la culture faisant l'objet de la recherche. Certains chercheurs préfèrent d'ailleurs parler de « *principe de diversification* » plutôt que de représentativité[8] et recommandent de choisir des témoins pour leur diversité afin que soient prises en compte les situations sociales les plus différentes possibles. Dans les recherches à objectif ethnologique, la qualité de l'informateur est même privilégiée à l'étendue et la représentativité de l'échantillon[9].

Dans le cas de notre recherche, le choix des témoins dépendait d'une contrainte forte, celle de leur disponibilité même. Si on estime le nombre d'anciens bacheliers issus des écoles françaises publiques et privées à environ 13000 (sur 30 ans), le nombre de bacheliers toujours en vie au début de notre enquête en 2006 devait être de l'ordre de 2800[10]. Ces bacheliers sont

[7] Nombre des témoins interrogés par questionnaires ne sont pas des francophones « actifs » : leur langue quotidienne est le vietnamien ou l'anglais. Leur maîtrise du français, bien qu'excellente pour des personnes ne pratiquant plus cette langue depuis le lycée, pose de temps à autre des problèmes d'interprétation que nous avons préféré éviter au lecteur de ce travail.

[8] Sophie DUCHESNE, « Pratique de l'entretien dit « non-directif » », *op. cit.*, p. 11.

[9] Philippe JOUTARD, *Ces voix qui nous viennent du passé*, *op. cit.*, p. 226.

[10] Nous nous sommes basés pour ce calcul sur les taux de survie par décade dans la population vietnamienne publiés par Charles HIRSHMAN, Samuel PRESTON et VU MANH LOI, « Vietnamese casualties during the American war: a new estimate », *Population and Development Review*, vol. 21, n° 4, 1995, pp. 783‑812.

aujourd'hui répartis dans de nombreux pays, au Vietnam, mais aussi en France, aux États-Unis, au Canada, en Australie etc. Nous devions donc trouver un moyen d'identifier un nombre suffisant de personnes (typiquement une quarantaine dans les enquêtes sociologiques[11]).

Notre recherche de témoins s'est faite selon la technique du *mode d'accès indirect*[12], c'est-à-dire via l'entremise de tiers. Dans un premier temps, nous avons contacté les responsables des Amicales d'anciens élèves des grands lycées français au Vietnam (qui ont toutes un site web) en leur présentant nos objectifs de recherche. Nous nous sommes aussi appuyés sur la recommandation de M. Pierre Brocheux, historien renommé spécialiste de l'Indochine et ancien professeur du lycée Jean-Jacques-Rousseau à Saïgon de 1960 à 1968. M. Brocheux nous a mis en contact avec certains de ses anciens élèves, dont M. Georges Nguyễn Cao Đức, un des responsables de l'amicale des anciens élèves du lycée Jean-Jacques-Rousseau (AEJJR), qui a accepté de poster sur le site de l'amicale une information sur notre thèse ainsi qu'un appel à témoignage. Cette première étape s'est révélée peu efficace : à l'exception de M. Nguyễn Cao Đức, qui nous a reçus rapidement, et d'un membre de l'AEJJR intéressé par nos recherches, nous n'avons eu aucune réponse. Y-avait-il des réticences à répondre à un appel formulé publiquement ? Nous avons opté dans un second temps pour une voie plus personnalisée. D'une part, nous avons écrit directement aux personnes signalées par M. Brocheux, en nous recommandant de lui. D'autre part, M. Nguyễn Cao Đức a transmis notre demande à un réseau plus limité en envoyant un courriel à certains membres de l'AEJJR et à ceux d'autres Amicales. Cette approche plus « privée » a cette fois entraîné des réponses nombreuses et favorables, voire enthousiastes. Il est apparu aussi que l'entretien direct ne serait pas possible dans de nombreux cas du fait de l'éloignement géographique et nous avons dû choisir, pour ces témoins, le recueil par questionnaire écrit.

Au total, nous avons recueilli 94 témoignages d'anciens élèves, dont 59 par entretien. S'y ajoutent 13 témoignages d'anciens enseignants, dont 8 par entretien. Les entretiens se sont déroulés en à Paris, en majorité courant 2010, puis décembre 2010 à Hanoï et à Hô-Chi-Minh-Ville. Un quart environ des témoins résident toujours au Vietnam. Les autres résident en France (60%) ou dans d'autres pays (17%, surtout en Amérique du Nord). Qu'il s'agisse d'entretiens ou de questionnaires, les relations avec les témoins ne se sont pas toujours limités à ce premier recueil d'informations, et nous avons continué avec certains d'entre eux les échanges et les discussions par téléphone ou par courriel pendant plusieurs mois, afin d'approfondir ou de détailler leurs témoignages.

En dépit de l'aspect très empirique de cette recherche de témoins, le groupe interrogé reflète assez bien la diversité de la population de bacheliers[13]. Toutes les générations sont présentes : si plus de la moitié des témoins ont obtenu leur baccalauréat dans la période 1955-1964, qui correspond à « l'âge d'or » de l'enseignement français au Vietnam indépendant, les

[11] Sophie DUCHESNE, « Pratique de l'entretien dit « non-directif » », *op. cit.*, p. 11.

[12] Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes, op. cit.*, p. 53‑54.

[13] Nous présenterons le corpus en détail dans le chapitre suivant.

autres périodes sont aussi représentées. Les origines culturelles recoupent celles des élèves du secondaire français au Vietnam avec environ 80% de personnes d'origine vietnamienne, le reste des témoins étant des Français de métropole, des Français eurasiens ou des personnes issues de familles vietnamiennes naturalisées. En revanche, notre population n'est pas représentative sur deux points. D'une part, faute d'avoir pu contacter suffisamment d'anciennes élèves, les hommes sont largement majoritaires, plus que dans les classes du secondaire où garçons et filles étaient presque à parité à la fin des années 1950. D'autre part, la population de témoins est majoritairement (77%) constituée de personnes vivant aujourd'hui hors du Vietnam, une proportion qui reste cependant plus faible que celle des associations d'anciens qui ont servi de relais ; l'association des Anciens de Jean-Jacques-Rousseau ne comprend par exemple que 8% de membres résidant actuellement au Vietnam[14]. Notre population est donc un peu plus équilibrée, mais il reste que les trois-quarts des témoins ont vécu l'exil et ont passé aujourd'hui plus de temps dans leur pays d'accueil qu'au Vietnam, quitté dans l'adolescence.

Tableau 21. Nombre de témoins par période, sexe, origine familiale, et résidence actuelle

		Entretiens	**Questionnaires**	**Total**
Période d'obtention du baccalauréat	Antérieur à 1955	17 (*29%*)	7 (*20%*)	24 (*26%*)
	1955-1964	29 (*49%*)	24 (*69%*)	53 (*56%*)
	1965-1971	12 (*20%*)	4 (*11%*)	16 (*17%*)
Sexe	Femme	15 (*25%*)	8 (*23%*)	23 (*24%*)
	Homme	44 (*75%*)	27 (*77%*)	71 (*76%*)
Origine familiale	Français (famille eurasienne)	5 (*8%*)	4 (*11%*)	9 (*10%*)
	Français (métropole)	3 (*5%*)	5 (*14%*)	8 (*9%*)
	Français (naturalisé)	3 (*5%*)	3 (*9%*)	6 (*6%*)
	Chinois	0 (*0%*)	1 (*3%*)	1 (*1%*)
	Vietnamien	48 (*81%*)	22 (*63%*)	70 (*74%*)
Résidence actuelle	Vietnam	20 (*34%*)	2 (*6%*)	22 (*23%*)
	France	34 (*58%*)	22 (*63%*)	56 (*60%*)
	Autre	5 (*8%*)	11 (*31%*)	16 (*17%*)
Nombre total de témoins		59	35	94

3. Analyse thématique

Différentes méthodes d'analyse de corpus d'entretiens ont été proposées par les historiens et les sociologues. L'*analyse entretien par entretien* repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus sociologique que l'on veut analyser. Cette méthode, surtout intéressante quand il s'agit de repérer des cohérences singulières dans des parcours individuels, par exemple professionnels[15], semble peu adaptée à notre groupe de

[14] Calcul établi d'après la liste des membres publiée sur le site de l'association (mars 2013). Sur les 1259 anciens élèves de cette liste, le pays de résidence est indiqué pour 1234 d'entre eux, avec la répartition suivante : France 57%, États-Unis 18%, Vietnam 8%, Canada 7%, autres pays 10%.

[15] Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes*, *op. cit.*, p. 94.

témoins, dont les parcours, avant et après leur passage dans l'école française, sont très divers. D'autres auteurs proposent des méthodes basées sur la structure et la sémantique des textes. Nous avons exclu l'*analyse propositionnelle du discours*[16], étude méticuleuse de la syntaxe et de l'argumentation utilisés par les locuteurs qui vise d'abord à mettre en évidence des stratégies discursives (convaincre ou tenir ses positions, par exemple). Plus intéressante dans notre cas pouvait être l'*analyse des relations par opposition*[17], qui utilise la logique structurelle du texte en y recherchant des oppositions à la fois dans l'univers matériel et dans l'univers symbolique. Ce pourrait être, dans les entretiens que nous avons recueillis, une opposition entre école française et école vietnamienne, signifiants matériels de signifiés ayant trait au statut et à la situation sociale de la famille. Cependant, la difficulté d'appliquer cette méthode (comme toute autre méthode basée sur la syntaxe et la sémantique) à notre corpus vient du fait que celui-ci est pluriculturel et bilingue, ce qui entraîne forcément une forte hétérogénéité sémantique, le vietnamien et le français étant des langues très différentes.

Au final, la méthode la plus appropriée nous semble être l'a*nalyse thématique* définie par Blanchet et Gotman[18]. Dans cette méthode, le chercheur commence par prendre connaissance de l'ensemble du corpus, pour y identifier des unités thématiques, « *noyaux de sens repérables en fonction de la problématique et des hypothèses de la recherche* ». Cette opération est itérative et relève d'un va-et-vient entre hypothèses et corpus. Une fois identifiés, ces thèmes permettent de construire une grille d'analyse, cadre stable du travail d'étude du corpus. Les textes sont alors relus et découpés en fonction des thèmes, cette lecture croisée des entretiens restituant ainsi une cohérence thématique transversale. Deux types d'analyse sont possibles : une analyse horizontale, qui relève les différentes formes prises par un thème d'un témoin à l'autre, et une analyse verticale, qui passe en revue puis fait la synthèse des thèmes abordés dans chaque entretien. L'analyse verticale est la plus appropriée à notre recherche, qui vise d'abord à analyser le fond du discours plutôt que sa forme.

Dans un premier temps, nous avons transcrit l'ensemble des entretiens et dégagé les principales caractéristiques de chaque parcours personnel, telles que l'environnement familial, les raisons du choix des études françaises, les souvenirs et les commentaires des témoins sur leur scolarité… Une première grille de lecture nous a permis d'analyser le corpus afin de restituer ces parcours scolaires dans le contexte social, politique et culturel de l'époque :

- l'environnement familial et les raisons du choix de l'enseignement français
- leurs perceptions sur l'école française et l'enseignement français proprement dit
- leurs attitudes, sentiments et/ou réactions de jeune Vietnamien(ne) intégré(e) et éduqué(e) dans un cursus culturellement et linguistiquement français

[16] Rodolphe GHIGLIONE, Benjamin MATALON et Nicole BACRI, *Les dires analysés*, Presses universitaires de Vincennes, Centre de recherche de l'Université de Paris VIII, 1985, 204 p.

[17] Henri RAYMOND, Nicole HAUMONT, Marie-Geneviève RAYMOND et Antoine HAUMONT, *L'habitat pavillonnaire*, Paris, Centre de recherche d'urbanisme et Institut de sociologie urbaine, 1966, 148 p.

[18] Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes*, *op. cit.*, p. 96.

- leurs vécus et expériences pendant leur jeunesse scolaire
- le regard de leur famille porté sur l'école française
- le rôle qu'a joué le baccalauréat dans leur vie ainsi que dans leur famille

Dans un second temps, suite aux résultats de cette première lecture, nous avons recherché les cohérences thématiques inter-entretien, en les regroupant en cinq grands thèmes : l'environnement familial (milieu socioculturel, raisons du choix de l'école française) ; les parcours familiaux et scolaires ; l'environnement scolaire (politique, études, relations interpersonnelles) ; l'environnement culturel (multiculturalisme, identités) ; perceptions rétrospectives de l'école française (formation de l'identité culturelle, formation de la personnalité, destin). En défaisant ainsi la cohérence singulière des entretiens, il nous est possible de « *rebâtir une architecture singulière* »[19] de l'histoire. Mais, comme ces témoignages sont aussi des récits de vie ayant leur propre logique historique et affective, nous nous sommes efforcés de conserver cette singularité en complétant les citations par des informations biographiques sur les témoins. Nous avons essayé, quand cela était pertinent, de placer les témoignages dans des cadres théoriques issus de la sociologie, afin de les éclairer et de les mettre en perspective.

[19] *Ibid.*

Annexe 2 : Guides d'entretien et questionnaires

Guide d'entretien avec les anciens élèves

1. **Présentation** : personne qui m'a donné vos coordonnées, université et le laboratoire de recherche, la thèse et ses objectifs, le recueil des témoignages et ses objectifs dans le cadre de la thèse
2. **Votre scolarité** : dates, écoles, système vietnamien ou français (du primaire au supérieur), interruption de scolarité à cause des troubles politiques…
3. **L'ambiance scolaire** : relations entre élèves français et vietnamiens, relations avec les professeurs, répercussions des évènements politiques dans l'école, politisation chez les élèves, attitudes des professeurs français vis-à-vis des élèves vietnamiens…
4. **Vos études et cours en classe** : manuels, devoirs à la maison, lectures supplémentaires, pédagogie des professeurs…
5. **Votre famille** : milieu socioculturel, métiers des parents, scolarisation des frères et sœurs, frais de scolarité et revenus des parents, culture familiale…
6. **Votre Baccalauréat** : préparations, épreuves écrites et orales, sentiments lors de l'examen, rôle du baccalauréat vis-à-vis de la famille…
7. **Vos études supérieures** : quel domaine, quel pays (si à l'étranger : bourse ou financement familial), profession après ces études…
8. **Impacts de votre scolarité** dans les établissements français sur votre vie personnelle et professionnelle

Guide d'entretien avec les anciens professeurs

1. **Présentation** : personne qui m'a donné vos coordonnées, université et le laboratoire de recherche, la thèse et ses objectifs, le recueil des témoignages et ses objectifs dans le cadre de la thèse
2. **Vos motivations et vos objectifs** d'aller enseigner au Vietnam
3. **Les principales étapes de votre activité enseignante au Vietnam** : dates, disciplines d'enseignement et établissements
4. **Vos conditions de vie** : salaire, logement, indemnités…
5. **Le contexte professionnel de votre activité d'enseignant** : corps professoral dans votre école, relations entre collègues, d'autres activités en dehors de l'enseignement, ambiance scolaire, relations entre élèves et professeurs dans la classe, attitude des élèves envers les professeurs vietnamiens et français et inversement…

6. **Le contexte social et politique de votre activité d'enseignant** : activités dans la société vietnamienne, milieux sociaux des familles vietnamiennes, politisation de la vie scolaire, percussions des évènements politiques dans l'école…
7. **Votre enseignement en pratique** : programme d'enseignement, pédagogie(s) à adopter, exercices à donner aux élèves, préparations aux cours, interactions en classe, manuels à utiliser…
8. **Votre perception du niveau des élèves vietnamiens et français** : maîtrise du français chez les élèves vietnamiens, leur appropriation de la langue et de la culture française…
9. **L'organisation au Vietnam du baccalauréat entre 1950 et 1970** : sujets d'examen, organisation des séances de révisions, composition du jury, déroulement des épreuves orales, rapports des jurys, examinateurs, correcteurs…
10. **Fruits de ces années d'enseignement au Vietnam** : expériences professionnelles et humaines
11. **Contacts** gardés avec vos anciens collègues et vos anciens élèves

Questionnaire destiné aux anciens élèves

Nom de votre ancien lycée ? _____

Baccalauréat 1ère Partie : quelle série, quelle année, quel centre d'examen ? _____

Baccalauréat 2ème Partie : quelle série, quelle année, quel centre d'examen ? _____

I. Votre scolarité

1. Dans quelles écoles avez-vous fait vos études du primaire au supérieur ?
2. Comment décririez-vous l'ambiance scolaire de votre époque ?
   a. Votre scolarité a-t-elle connu des interruptions à cause des troubles politiques ? Ces troubles se répercutaient-ils dans la vie scolaire ?
   b. Discutiez-vous avec vos camarades des événements politiques ?
   c. Comment se passaient les relations entre les élèves et leurs professeurs français ? Quelles étaient les attitudes des professeurs français vis-à-vis des élèves vietnamiens ?
   d. Comment se passaient les relations entre élèves vietnamiens et entre les Français et les Vietnamiens au lycée ?
   e. Comment faisiez-vous vos devoirs (où, avec qui, quels moyens, quelle méthode) ?
   f. Quelle pédagogie pratiquaient les enseignants ? Comment se passaient les interactions entre le professeur et les élèves ?

II/ Rapport avec l'école française

1. Pourquoi votre famille a-t-elle choisi de vous scolariser à l'école française ?
   a. Aviez-vous des frères et sœurs scolarisés à l'école vietnamienne ?
   b. Votre famille faisait-elle partie du milieu francophone ? Quels métiers exerçaient vos parents ?
   c. Quels étaient les frais de scolarité ?
   d. Quel rôle le baccalauréat jouait-il pour votre famille ?

2. Aviez-vous des lectures littéraires et de culture générale en dehors de l'école ? Participiez-vous aux programmes culturels français (par exemple organisés par la Mission culturelle ou l'Alliance française) ?

3. Vous êtes-vous intéressé à la culture et à la littérature vietnamienne ? Lisiez-vous de la littérature vietnamienne ?

4. Pensez-vous que la culture et la langue françaises enseignées au lycée ont influencé vos choix d'études supérieures et votre métier ?

5. Au-delà de l'enseignement disciplinaire, que pensez-vous que le lycée vous ait apporté ? Comment ces apports ont-ils enrichi votre vie personnelle et professionnelle ?

6. Quelles études supérieures avez-vous fait ? Dans quel pays ?
   a. Si vous être parti à l'étranger, dans quelles conditions êtes-vous parti ? Vos parents finançaient-ils vos études ou aviez-vous une bourse ?
   b. Si vous êtes resté au Viet Nam, comment y avez-vous fait des études supérieures ?

7. Quel métier avez-vous exercé après vos études universitaires ?

8. Que reste-t-il en vous de l'enseignement français et de l'école française ?

III. Le Baccalauréat français dans les années 1950-1970

1. Dans votre souvenir, les sujets d'examen de composition française et de dissertation philosophique étaient-ils faciles, moyens ou difficiles ?

2. Avez-vous le souvenir d'avoir subi des pressions au moment de passer le bac ? Si oui, lesquelles (de la part de votre famille ou des enseignants) ?

3. Les professeurs organisaient-ils des séances de révisions ou les élèves révisaient-ils seuls ?

4. Avez-vous pris connaissance des livres permettant d'améliorer la rédaction des épreuves de composition française et de dissertation philosophique ?

5. Quels étaient selon vous le niveau d'études et les résultats de vos camarades ?

IV. Questions supplémentaires

1. Avez-vous gardé encore vos cahiers, vos devoirs, le certificat du baccalauréat ou votre livret scolaire (surtout au lycée) ? Serait-il possible que vous les communiquiez ?

2. Etes-vous resté en contact avec des camarades au lycée ? Si oui, pourriez-vous nous transmettre leurs coordonnées afin de leur demander s'ils veulent bien participer à ma recherche du recueil de témoignages ?

Questionnaire destiné aux anciens professeurs

Veuillez indiquer ci-dessous les principales étapes de votre activité enseignante au Vietnam.

Période	**Matière(s) enseignée(s)**	**Établissement (préciser lieu et statut public/privé)**

1. Votre environnement professionnel

a. Comment et pour quelle(s) raison(s) êtes-vous venu enseigner au Vietnam ?

b. Quel a été votre dernier diplôme avant d'aller enseigner au Vietnam ?

c. De quelle structure administrative dépendiez-vous ? Comment étiez-vous géré par le Ministère français de l'éducation ?

d. Etiez-vous le seul enseignant de votre discipline dans votre établissement ?

e. Comment se composait le corps professoral dans votre établissement en termes de répartition entre enseignants français et enseignants vietnamiens ?

f. Outre l'enseignement, participiez-vous à d'autres activités à l'école ? Si oui, lesquelles ?

g. Que vous ont apporté ces années d'enseignement au Vietnam en termes professionnels ?

2. Vos conditions de vie

a. Quel était votre salaire au Vietnam ?

b. Avez-vous bénéficié d'un logement ?

c. Avez-vous eu des indemnités ? Si oui, lesquelles ?

d. Connaissiez-vous les situations de vos collègues en France de la même époque ?

3. Votre environnement social et politique

a. Aviez-vous des activités dans la société vietnamienne ? Si oui, lesquelles ?

b. Comment caractériseriez-vous le milieu social de votre établissement ? A quels milieux appartenaient les familles des élèves ?

c. Quelles répercussions eurent sur le déroulement des années scolaires les évènements politiques et/ou militaires contemporains de votre présence au Vietnam ? Par exemple, l'enseignement dût-il être interrompu à certaines périodes ?

d. Y-avait-il une politisation de la vie scolaire, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants ?

4. Votre enseignement

a. Comment vos programmes d'enseignement étaient-ils organisés ? Combien d'heures par semaine ?

b. Comment prépariez-vous vos cours ? Comment se déroulaient-ils ? Y avait-il des interactions entre le professeur et les élèves ? Comment se passait un de vos cours au lycée ?

c. Quels manuels avez-vous utilisé pour vos cours ?

d. Quels types d'exercices faisiez-vous faire aux élèves le plus souvent ?

e. Que souhaitiez-vous transmettre en priorité à vos élèves : les savoirs de votre discipline ou des savoir-faire et des compétences ?

f. De quelle marge de liberté effective disposiez-vous en matière de pédagogie par rapport aux instructions officielles ?

g. Faisiez-vous travailler vos élèves beaucoup à la maison pour réviser les cours ?

5. Les relations au sein de la classe

a. Comment se répartissaient les élèves entre filles et garçons ?

b. Comment décririez-vous l'attitude des professeurs français envers les élèves vietnamiens ?

c. Comment décririez-vous l'attitude des élèves envers les professeurs vietnamiens et français ?

d. Comment décririez-vous les relations des élèves entre eux ? Les élèves restaient-ils « entre eux » (Français entre eux, Vietnamiens entre eux) ou les deux groupes se mélangeaient-ils ?

6. Le niveau et les compétences des élèves

a. Quel était le niveau de maîtrise du français des élèves vietnamiens par rapport à leurs camarades français ?

b. Les élèves vietnamiens étaient-ils meilleurs à l'écrit qu'à l'oral ou inversement ?

c. Y a t-il des disciplines dans lesquels les élèves vietnamiens étaient réputés meilleurs (ou moins bons) que les élèves français ? Si oui, quels étaient ces disciplines ? Cette supériorité (ou infériorité) était-elle avérée ? Quelles raisons avanceriez-vous pour expliquer cette supériorité (ou infériorité), ou cette réputation de supériorité (ou d'infériorité) ?

d. Pensez-vous que les élèves vietnamiens s'appropriaient effectivement la langue et la culture françaises au-delà d'un simple « vernis » ?

e. Si oui, cette appropriation était-elle due d'abord à l'école française ou plutôt à l'environnement socioculturel des élèves ? Par exemple, les familles des élèves vietnamiens étaient-elles déjà francophones et en relation sociale étroites avec les milieux français ?

f. Pensez-vous avoir participé à la formation d'élites pour la société vietnamienne ?

g. Vous souvenez-vous de quelques élèves brillants ? Savez-vous ce qu'ils devinrent ensuite professionnellement ?

7. Le Baccalauréat français au Vietnam dans les années 1950-1970

a. Les sujets d'examen du baccalauréat français au Vietnam étaient-ils établis en France ou au Vietnam ?

b. Les professeurs organisaient-ils des séances de révisions avant le baccalauréat ou les élèves révisaient-ils seuls ?

c. Toutes les épreuves écrites ont-elles été regroupées sur le même endroit (par exemple Saïgon ou Hanoi) pour être corrigées ?

d. Avez-vous établi avec vos collègues des rapports des jurys à l'examen du baccalauréat ? Ont-ils été ensuite transférés en France ? Le Vietnam à l'époque dépendait de quelle académie ?

f. Comment s'est passée concrètement l'épreuve orale de votre discipline ?

g. Etiez-vous correcteur ? Si oui, quel jugement portez-vous sur le niveau d'études et les résultats des élèves ?

8. Questions supplémentaires

a. Avez-vous conservé des plans de cours et des devoirs d'élèves que nous pourrions consulter ?

b. Pourriez-vous nous présenter d'anciens collègues enseignants au Vietnam avec qui vous auriez gardé le contact ?

Annexe 3. Chronologie

Ce tableau présente la chronologie des évènements politiques et particulièrement ceux relatifs à l'éducation, à la culture et à la diplomatie.

- **Les lignes en gras concernant les évènements politiques.**
- ***Les lignes en gras et en italique concernent les évènements importants des politiques scolaires en Indochine et au Vietnam.***

Dates	Au Vietnam	En France et dans le monde
1817		• Début de l'Instruction Publique aux colonies
1860	• Création à Saïgon du Collège du Protectorat (Collège des Interprètes)	
1862	• **Traité de Saïgon sur l'annexion de la Cochinchine**	
1864	• Premières écoles de quốc ngữ aux environs de Saïgon	
1869	• Envoi des premiers étudiants cochinchinois en France	
1870		• Discours de Jules Ferry sur l'égalité à l'éducation
1874	• Création du Collège Indigène (futur Collège Chasseloup-Laubat) • ***Règlement de l'Instruction Publique en Cochinchine***	
1879	• ***Instruction Publique complète et gratuite en Cochinchine***	• Loi Paul Bert sur les écoles normales
1882	• Adoption officielle de la transcription en quốc ngữ dans les actes administratifs	• Loi Ferry relative à l'obligation scolaire et à la laïcité des programmes d'enseignement pour les enfants de 6 à 13 ans
1883		• Fondation de l'Alliance française
1885	• **Traité de Protectorat sur l'Annam-Tonkin**	
1886	• Création du Collège des Interprètes de Yên Phu • Création de l'Académie tonkinoise à Hanoi	• Loi Goblet relative à la laïcisation du personnel des écoles publiques
1889		• Création de l'École Coloniale
1891	• Ouverture de l'école des filles de Hải Phòng	• Création du Baccalauréat moderne
1894	• Décret contrôlant l'ouverture d'écoles privées annamites	
1897	• Création de l'École Normale de Gia Dinh • Ouverture de l'école des Hậu Bổ (mandarins)	
1898	• Fondation de l'École française d'Extrême-Orient à Hanoi	
1902	• Création de l'École de Médecine	• Fondation de la Mission laïque
1903	• Fondation de l'Institut vaccinogène du Tonkin, futur l'Institut Pasteur	• Loi Combes enlève aux congréganistes le droit d'enseigner dans les écoles publiques
1904	• ***Arrêté créant l'enseignement franco-indigène*** • Création de l'École Normale de Hanoï	
1905	• **Début du mouvement Đông Du (Voyage à l'Est)** Création des Sociétés d'enseignement mutuel pour adultes • ***Création de la Direction Générale de l'Instruction Publique***	• Loi de séparation des Églises et de l'État
1906	• **Début du mouvement moderniste Duy Tân** de Phan	

Dates	Au Vietnam	En France et dans le monde
	Châu Trinh (jusqu'en 1908) • Réformes de l'enseignement traditionnel en Annam	
1907	• Création de l'Institut d'enseignement bénévole de Đông Kinh (fermé en fin d'année) • Ouverture de l'Université indochinoise (fermée dès la fin de l'année scolaire)	
1908	• Création du Lycée Franco-Chinois de Cholon	
1909	• Création du Lycée du Protectorat à Hanoi	• Création du Bureau des Écoles et Œuvres françaises à l'étranger (devient le Service des Œuvres en 1920)
1910	• Le quốc ngữ devient un critère de sélection et de promotion des administrateurs indigènes subalternes	• Création de l'Office national des universités et des écoles françaises (double patronage des Affaires étrangères et de l'Instruction Publique)
1914	• Décret instituant le Brevet de Capacité équivalent du baccalauréat local	
1915	• Abrogation des concours triennaux au Tonkin	
1917	• Recréation de l'Université indochinoise • Promulgation du Règlement général de l'Instruction Publique	
1918	• ***Abrogation des concours triennaux en Annam***	
1919	• ***Création du Lycée de Hanoï*** (futur Lycée Albert-Sarraut)	
1921	• ***Création de l'enseignement secondaire franco-indigène***	
1922	• Inauguration de l'École des Hautes Études indochinoises	
1924	• ***Décret de refonte du Code de l'Instruction Publique*** • ***Réforme de Martial Merlin : l'école unique, création des humanités extrême-orientales, du Certificat d'études élémentaires indigènes***	
1927	• Grèves d'écoliers en Annam • Création du Lycée de Dalat (Lycée Yersin)	• 1er Congrès des étudiants indochinois à Aix-en-Provence
1930	• **Fondation du Parti communiste indochinois** • ***Équivalence du baccalauréat local et du baccalauréat métropolitain***	
1931		• Exposition coloniale internationale de Paris
1932	• Création en Annam du Ministère de l'Éducation nationale	• Le Ministère de l'Instruction Publique devient Ministère de l'Éducation nationale
1937	• Mission de Justin Godart en Indochine	
1939		• Septembre : déclaration de la Seconde Guerre mondiale
1940	• **Jean Decoux nommé Gouverneur général de l'Indochine**	
1942	• Construction de la Cité universitaire à Hanoï	
1943	• Décembre : évacuation du Lycée Albert-Sarraut suite aux bombardements	
1944		• Janvier : Conférence de Brazzaville • Août : Libération de Paris
1945	• **9 mars : coup de force japonais** • **14 mars : proclamation de l'indépendance du Vietnam par Bảo Đại**	• 24 mars : déclaration du Gouvernement provisoire de la République française sur la

Dates	Au Vietnam	En France et dans le monde

	• **15 août**
	  o **Reddition du Japon**
	  o Thierry d'Argenlieu nommé Haut-commissaire[1]
	  o ***Suppression de la Direction Générale de l'Instruction Publique***
	• **2 septembre : proclamation de l'indépendance du Vietnam par Hồ Chí Minh et création de la RDVN**
	• ***Novembre : réouverture de Chasseloup-Laubat***
		création de la Fédération indochinoise au sein de l'Union française
		• Création de la Direction générale des relations culturelles (DGRC) au sein du Ministère des Affaires étrangères

1946	• ***Février : redémarrage de l'enseignement français*** • 6 mars : accord entre Hồ Chí Minh et Sainteny • Juillet-septembre : Conférence de Fontainebleau entre la France et la RDVN • Août : Albert Charton nommé directeur de l'enseignement au Ministère de la France d'Outre-mer • 14 septembre : *modus vivendi* entre Hồ Chí Minh et Marius Moutet • **19 décembre : début de la guerre d'Indochine**	• Janvier : création du Ministère de la France d'Outre-mer • 27 octobre 1946 : proclamation de la Quatrième République, création de l'Union Française
1947	• Mars : Émile Bollaert nommé Haut-commissaire • ***Décembre : statut des lycées fédéraux d'Indochine***	• Mars : début de l'insurrection à Madagascar et répression par la France • Juin : Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement • Août : indépendance de l'Inde • 27 octobre 1946 : proclamation de la Quatrième République, création de l'Union Française
1948	• ***Janvier : création du Lycée Marie-Curie à Saïgon*** • Janvier-mars : mission d'Albert Charton en Indochine • Mai : programme d'action culturelle de Charton • Mai-juin : organisation du baccalauréat français • **5 juin : déclaration de la Baie d'Along** • ***Septembre : réouverture du Lycée Albert-Sarraut*** • ***Création de l'École Française de Nha Trang*** • Octobre : ouverture du Lycée français de Huê • Octobre : Léon Pignon nommé Haut-commissaire • Décembre : Mission en Indochine des Inspecteurs Généraux Dontot et Cart	
1949	• **14 juin : proclamation de l'État du Vietnam** • Automne : manifestations lycéennes contre le gouvernement Bảo Đại • ***Décembre : accords et convention culturels***	• Juillet : dénonciation de l'usage de la torture en Indochine par le journal *Témoignage chrétien*
1950	• Janvier : mort du lycéen Trần Văn Ơn et nouvelles manifestations • Février : Charton nommé chef de service de l'enseignement français et conseiller aux affaires culturelles auprès du Haut-Commissaire • Juin : Conférence de Pau entre la France et les États Associés sur le transfert des compétences • Transfert du Rectorat à la Direction de l'Enseignement français en Indochine • Décembre : de Lattre de Tassigny nommé Haut-	• Mars : début de l'affaire Henri Martin, militant communiste emprisonné pour son opposition à la Guerre d'Indochine

[1] Les Hauts-commissaires en Indochine sont les suivants : Thierry d'Argenlieu (1945), Émile Bollaert (1947), Léon Pignon (1948), Jean de Lattre de Tassigny (1950), Raoul Salan par intérim (1952), Jean Letourneau (1953), Maurice Dejean (1953), Paul Élỳ (1954) et Henri Hoppenot (1955).

Dates	Au Vietnam	En France et dans le monde
	commissaire • Décembre : Georges Boudarel rejoint le Việt Minh	
1951	• ***Juillet : programme sur l'enseignement français et de l'action culturelle*** par Albert Charton • Juillet : discours de de Lattre de Tassigny aux élèves de Chasseloup-Laubat	
1952	• Avril : départ d'Albert Charton.	
1953	• ***1er Janvier : création de la Mission d'enseignement français et de coopération culturelle.*** Son premier chef est l'Inspecteur Général Gossart. • Janvier : création de l'École Nationale d'Administration à Đà Lạt	
1954	• **Mai : Défaite française de Điện Biên Phủ** • **Juillet : Accords de Genève et division du Vietnam** • **Octobre : Installation à Hanoï du gouvernement de la RDVN** • Octobre : arrivé de Jean Sainteny à la Délégation Générale à Hanoï • ***Novembre : négociations culturelles entre la France et la RDVN*** • Décembre : négociations franco-américaines	• Juin : Pierre Mendès-France Premier Ministre • Novembre : début de la Guerre d'Algérie
1955	• ***Janvier : Jean-Pierre Dannaud est nommé chef de la Mission culturelle***[2] • Mars-avril : guerre des sectes • ***Avril : Accord concluant le fonctionnement du Lycée Albert-Sarraut pour une période de 10 ans en RDVN*** • Mai : Nationalisation de l'Université mixte franco-vietnamienne au Sud-Vietnam • ***Mai : arrivée du Michigan State University Group à Saïgon*** • Août : L'École Nationale d'Administration devient l'Institut National d'Administration sous contrôle des États-Unis • Août : Henri Hoppenot nommé Haut-Commissaire • **Octobre : sortie de l'État du Vietnam de l'Union française** • **Octobre : Création de la République du Viêt-Nam par Ngô Đình Diệm** • Novembre : expulsion des journalistes Max Clos et Lucien Bodard	• Octobre : intégration du Secrétariat d'État aux États Associés au Ministère des Affaires étrangères (MAE)
1956	• Avril : départ des derniers soldats du Corps Expéditionnaire • Novembre : arrivée de l'ambassadeur Jean Payart[3] • Décembre : fermeture de Radio-France Asie	• Mars : fin des Protectorats du Maroc et de la Tunisie • Transformation de la Direction générale des relations culturelles en Direction générale des affaires culturelles et techniques (DGACT)
1957	• Avril : départ de Jean Sainteny de Hanoï[4]	• Programme quinquennal

[2] Ses successeurs sont Auguste Rivoalen (1956), Camille Bergeaud (1957) et Maurice Robin (1963). Le conseiller culturel tendant à s'effacer derrière l'ambassadeur à la fin des années 1950, les noms de ces conseillers nous sont inconnus après 1964, à l'exception de Pierre Garreau, conseiller culturel en 1971.

[3] Le premier ambassadeur en RVN est Jean Payart (1956), suivi de Roger Lalouette (1958). Après la rupture des relations diplomatiques se succèdent les consuls Joseph Lambroschini (1964), Laurent Giovangrandi (1967) et Jacques de Folin (1970). Après la reprise des relations diplomatique : l'ambassadeur Jean-Marie Mérillon (1973).

Dates	Au Vietnam	En France et dans le monde
		d'expansion et de reconversion des activités culturelles et techniques françaises à l'étranger
1958	• ***Transformation de la Mission culturelle en Service culturel de l'Ambassade*** ; tutelle de la DGACT • Modernisation du Collège Fraternité • Septembre : arrivée de l'ambassadeur Roger Lalouette	• 4 octobre : proclamation de la Cinquième République
1959		• Janvier : de Gaulle Président de la République • Janvier : réforme Berthoin (scolarité obligatoire à 16 ans et collèges d'enseignement général) • Février : création du Ministère des Affaires culturelles
1960	• Accord domanial de 7 ans pour les établissements scolaires français au Sud-Vietnam	
1961	• Campagnes antifrançaises	
1962		• Mars : fin de la Guerre d'Algérie
1963	• Septembre : rappel à Paris de Roger Lalouette • **Novembre : coup d'état contre Ngô Đình Diệm**	• Août 1963 : réforme Fouchet-Capelle (collèges d'enseignement secondaire)
1964	• Janvier : manifestations antifrançaises • Juillet : manifestations antifrançaises	
1965	• Mars : Escalade militaire américaine (opération Rolling Thunder, arrivée des Marines) • ***Avril : fermeture du Lycée Albert-Sarraut*** • Mai : Rupture des relations diplomatiques entre le Sud-Vietnam et la France, désormais représentée par un Consul	
1966	• Septembre : discours de De Gaulle à Phnom-Penh • Novembre : manifestations antifrançaises	
1967	• ***Juillet : début du processus de rétrocession des écoles françaises au Sud-Vietnam***	
1968	• Janvier : offensive du Têt	• Mai : ouverture de la Conférence de Paris sur le Vietnam
1969		• Juin : Pompidou Président de la République
1970	• ***Fermeture du Lycée Jean-Jacques-Rousseau***	• Novembre : décès du Général de Gaulle
1973	• Avril : rétablissement des relations diplomatiques entre la France et le Sud-Vietnam • ***Rétrocession du Lycée Blaise Pascal*** • ***Rétrocession du Collège Français de Nha Trang***	• Janvier : accords de paix de Paris entérinant le retrait des États-Unis de la guerre du Vietnam
1975	• **30 avril : chute de Saïgon et réunification du Vietnam** • ***Juin : dernier examen du Baccalauréat au Lycée Marie-Curie***	

[4] Il est remplacé par les délégués par intérim : Jean-Baptiste Georges-Picot (1957), Albert Chambon (1960), Jean-François de la Boissière (1961). Se succèdent ensuite les délégués François de Quirielle (1966), René Servoise (1969), Pierre Susini (1970), Claude Chayet (1972). La délégation devient une ambassade en 1973.

Annexe 4. Historique des lycées français du Vietnam

L'historique des principaux lycées publics français du Vietnam a été établi via les archives et en utilisant les documents publiés sur les sites internet des anciens élèves de ces établissements (Voir la liste de ces sites dans les Sources).

1. Lycée Chasseloup-Laubat / Jean-Jacques-Rousseau (Saïgon)

Cet établissement est fondé en juillet 1871 sous le nom d'École Normale Coloniale, puis renommé en novembre 1874 Collège Indigène, avant d'être rebaptisé en 1876 du nom de Prosper Chasseloup-Laubat, Ministre de la Marine et des Colonies sous Napoléon III et à ce titre responsable de conquête de la Cochinchine. Scindé en un « quartier européen » et un « quartier indigène », le Collège Chasseloup-Laubat dispense un enseignement classique français gratuit. Il devient mixte en 1917. Avec l'institution en 1921 de l'enseignement secondaire franco-indigène, les effectifs augmentent et le « quartier indigène » s'autonomise progressivement. En 1928, le Collège Chasseloup-Laubat est érigé en Lycée tandis que le « quartier indigène » s'installe dans de nouveaux locaux pour devenir le Lycée Pétrus-Ky. Outre les élèves français et vietnamiens, l'établissement scolarise de nombreux élèves laotiens et cambodgiens (faute de lycée dans ces pays), ainsi que des étrangers (thaïlandais et chinois). A la fin de la période coloniale, il est le deuxième lycée français en terme d'effectifs, avec plus de 1000 élèves (après le Lycée Albert-Sarraut) et celui comptant la plus grande proportion d'élèves autochtones (25%).

A partir de 1945, le Lycée Chasseloup-Laubat attire désormais essentiellement des élèves vietnamiens. Il devient en 1948 un lycée de garçons suite à l'ouverture du Lycée Marie-Curie, destiné aux filles. En 1954-1955, il accueille un grand nombre d'élèves venus du Nord et notamment ceux du Lycée Albert-Sarraut. Après l'arrivée du nationaliste Ngô Đình Diệm au pouvoir en 1955, le Lycée Chasseloup-Laubat perd son nom devenu encombrant pour être rebaptisé Lycée Jean-Jacques-Rousseau. A partir de 1967, année durant laquelle ses dépassent les 2500 élèves, le lycée entre dans le processus de vietnamisation des établissements publics français. Les locaux sont officiellement transférés à l'administration vietnamienne, devenant le Centre d'éducation Lê-Qúy-Đôn (*Trung tâm giáo dục Lê-Qúy-Đôn*), du nom d'un lettré vietnamien du XVIII^{e} siècle. Les élèves poursuivant le programme d'enseignement français sont transférés progressivement au lycée Marie-Curie, qui devient mixte. Devenu une structure administrative sans locaux, le Lycée Jean-Jacques-Rousseau est fermé en 1970. Après la chute de Saïgon, les nouvelles autorités transforment le Centre d'éducation Lê-Qúy-Đôn en Établissement de l'Enseignement général du 2nd degré Lê-Qúy-Đôn (*Trường Phổ thông cấp II Lê-Quý-Đôn*).

En près d'un siècle d'existence, cet établissement a formé de nombreuses personnalités, dont le roi du Cambodge Norodom Sihanouk, l'écrivain Marguerite Duras, le compositeur

Trịnh Công Sơn, l'astrophysicien Trịnh Xuân Thuận, le leader communiste Trần Văn Giàu et les généraux sud-vietnamiens Dương Văn Minh et Trần Văn Đôn.

2. Lycée Yersin (Đà Lạt)

Cet établissement d'enseignement secondaire français est créé le 16 juillet 1927 à Đà Lạt sous le nom de Lycée de Dalat. Il est destiné aux jeunes Français, filles et garçons, afin qu'ils bénéficient du climat réputé sain pour les Européens de cette ville d'altitude. Le « Petit Lycée », qui ne dispose que de classes primaires, est complété en 1931 d'un « Grand Lycée » proposant le premier cycle secondaire. En 1935, le Lycée prend le nom de Lycée Yersin, en l'honneur du grand savant, élève de Pasteur, qui a découvert en 1894 le bacille de la peste et à qui l'on doit la création de la ville de Đà Lạt. D'abord exclusivement réservé aux Européens, il ouvre ses portes aux élèves autochtones dans les années 1930, sous la pression des élites vietnamiennes.

Le Petit Lycée comprend toutes les classes primaires ainsi que l'internat de jeunes filles, tandis que le Grand Lycée dispense l'enseignement secondaire de second cycle et comprend un internat des garçons. De par sa situation dans une ville de villégiature fréquentée par la haute bourgeoisie et l'aristocratie tant française que vietnamienne, le Lycée Yersin est réputé pour être le lycée de la haute société d'Indochine, une réputation qu'il maintient après la Seconde Guerre mondiale. En 1954-1955, comme le Lycée Chasseloup-Laubat, il accueille les élèves du Nord dont les familles ont migré au Sud suite à la prise de pouvoir du Việt Minh. Situé en zone PMSI (populations montagnardes sud-indochinoises), le Lycée Yersin scolarise aussi des enfants de notables d'ethnies minoritaires. Au plus fort de son activité, en 1966-1967, il scolarise plus de 1800 élèves. Comme les autres lycées français, il est inclus dans les accords de rétrocession, et les classes primaires du Petit Lycée Yersin sont transférées aux autorités sud-vietnamiennes à la rentrée 1967. En revanche, l'accord de 1970 le fait rester sous tutelle française : les classes du Grand Lycées sont transférées dans les bâtiments du Petit Lycée, à nouveau loués à la France pour 7 ans. Devant l'avance des troupes du FNL, le Lycée est fermé fin mars 1975. Le dernier proviseur, Claude Emond, resté sur place, signe avec les nouvelles autorités la rétrocession du Lycée. En 1976, les bâtiments du Grand Lycée deviennent les locaux de l'École normale de Đà Lạt.

3. Lycée Marie-Curie (Saïgon)

Le Lycée Marie-Curie a pour prédécesseur l'école primaire et supérieure de jeunes filles françaises, ouverte en 1918. En principe réservé aux Françaises, l'établissement accueille rapidement des élèves autochtones. Après avoir été réquisitionné comme hôpital par les Japonais en 1941, l'école prend en 1942 le nom de Collège Calmette avec l'introduction de classes de 5^{e} et 6^{e}. Les bâtiments sont utilisés après mars 1945 comme camp de prisonniers pour les marins français. Début 1946, l'école s'installe sous le nom de Centre Secondaire Lucien Mossard avant de reprendre ses locaux originaux à la rentrée de 1947, en tant

qu'établissement mixte, sous le nom de Petit Lycée Calmette. Le 1er janvier 1948, le Lycée Français de jeunes filles Marie-Curie est créé avec ses annexes primaires, les Centres Scolaires Lamartine et Colette. Il récupère les filles scolarisées jusque-là au Lycée Chasseloup-Laubat, situé 500 m plus loin. Le Lycée Marie-Curie devient alors le deuxième grand lycée français de Saïgon, avec des effectifs atteignant presque les 2000 élèves en 1966. Seul lycée public français de jeunes filles, il jouit jusqu'en 1975 de la même réputation de qualité d'enseignement que le Lycée Jean-Jacques-Rousseau. Touché également par les rétrocessions de 1967, il ne perd cependant que ses classes primaires et les deux Centres scolaires. En 1970, le Lycée Marie-Curie devient mixte pour accueillir les élèves du Lycée Lê-Quý-Đôn (anciennement Jean-Jacques-Rousseau), qui est rendu au Vietnam. L'établissement continue à fonctionner en tant que lycée français jusqu'en mai 1975, date à laquelle y sont organisées les dernières épreuves du Baccalauréat français au Vietnam. Le nouveau régime de la République socialiste, à partir de 1975, a conservé le nom du Lycée qui reste aujourd'hui encore un établissement de l'enseignement général du second degré.

4. Lycée Albert-Sarraut (Hanoï)

Le Lycée de Hanoï est inauguré le 1er janvier 1919 dans de grands bâtiments nouvellement construits. Il est alors composé d'un Petit Lycée et d'un Grand Lycée. En 1923, le Grand Lycée est renommé Lycée Albert-Sarraut en témoignage de gratitude envers l'ancien Gouverneur général, qui avait décrété la construction du lycée. Le nouveau lycée connait un succès immédiat et ses effectifs, français et vietnamiens, ne cessent de croitre, pour atteindre plus de 1300 élèves en 1943. Pendant la colonisation, le Lycée Albert-Sarraut est le lycée le plus prestigieux d'Indochine, par son corps professoral qualifié, par ses équipements modernes et imposants (bibliothèque, laboratoires, terrain de sport…) et par la réussite de ses élèves, dont certains poursuivent brillamment des études supérieures en France : on citera le mathématicien Hoàng Xuân Hãn, l'agrégé Phạm Duy Khiêm, le philosophe Trần Đức Thảo et l'ethnologue et ministre de l'Éducation du Vietnam Nguyễn Văn Huyên.

En 1943, suite aux bombardements, les élèves du lycée sont dispersés autour de Hanoi, dans les centres d'enseignement de Hà Đông, Tam Đảo et Sơn Tây. Le lycée rouvre en février 1947 dans les bâtiments de l'ancien collège de jeunes filles, puis à la rentrée 1948 dans ses propres locaux. Accueillant désormais une majorité d'élèves vietnamiens, le Lycée poursuit son activité sans interruption jusqu'en 1954, date à laquelle les effectifs dépassent les 2200 élèves. Avec le retour à Hanoi du Việt Minh, le Lycée se retrouve au cœur d'un jeu politique complexe entre le gouvernement français et celui de la République Démocratique du Viet Nam, qui s'accordent pour le lycée continuent à fonctionner sur une période de dix ans. Devenu un établissement privé géré par la Mission Laïque Française, le Lycée Albert-Sarraut est soumis à une vietnamisation progressive de la part des autorités vietnamiennes, qui veulent en faire un établissement vietnamien comme les autres et maintiennent une forte pression sur les responsables du lycée, ses professeurs et ses élèves. Le Grand et le Petit Lycée deviennent une seule école, fonctionnant dans les locaux du Petit Lycée. Les effectifs

diminuent et le Lycée ne compte plus qu'un millier d'élèves en 1962. En 1965, le contrat passé en 1955 n'est pas renouvelé et le lycée est rendu aux autorités vietnamiennes. Aujourd'hui, le Petit Lycée est devenu l'établissement d'enseignement secondaire Trần Phú - Hoàn Kiếm tandis que les bâtiments du Grand Lycée servent de siège au Parti communiste vietnamien.

5. Lycée Blaise-Pascal (Đà Nẵng)

En 1955, le gouvernement français ferme le Lycée Français de Huê, créé en 1948 et jugé désormais superflu, pour le remplacer par un établissement destiné aux enfants des familles francophones et francophiles du Centre-Vietnam. Le Collège Français de Tourane, créé à Đà Nẵng dans les locaux de l'ancien hôpital militaire abandonné par l'armée française, ouvre ses portes le 1er octobre 1955 avec un internat et des classes mixtes allant de la 12e à la troisième, auxquelles s'ajoutent dans les années suivantes des classes de 2nde et de 1ère. A la rentrée 1963, le collège, qui dispose maintenant de Terminales, est érigé en lycée et prend le nom de Lycée Blaise-Pascal. Il scolarise plus de 900 élèves en 1966-1967. En 1967, le lycée n'est pas épargné par le processus de rétrocession et cède une partie de ses classes à un Centre d'enseignement vietnamien. Les deux établissements cohabitent jusqu'en 1973, date à laquelle le lycée français connait sa dernière année scolaire francophone et devient intégralement vietnamien sous le nom de Trung Tâm Giáo Dục Nguyễn Hiền (Centre d'Éducation Nguyên Hiên). Il ferme ses portes en 1975, et les bâtiments laissés à l'abandon sont finalement rasés au début des années 2000.

6. Collège français de Nha Trang

L'École Française de Nha Trang est créée en 1948 pour permettre aux enfants des Français résidant à Nha Trang et dans les environs de suivre une scolarité normale, faute d'établissements français publics locaux. S'y ajoutent les jeunes filles de l'orphelinat local, des élèves de la minorité Cham et quelques élèves issus de familles vietnamiennes francophones. Un premier groupe primaire est inauguré en 1948, suivi d'un second en 1949. Avec le départ d'une partie des Français en 1954-1955, l'École, qui devient le Collège Français de Nha Trang avec l'ouverture de classes de 6e, s'ouvre plus largement aux Vietnamiens, et accueille aussi des enfants de commerçants chinois ainsi que ceux de conseillers américains. La construction de l'école s'étend entre 1949 à 1965, afin de répondre à la croissance des effectifs, qui atteignent plus de 750 élèves en 1966, date à laquelle s'ouvre une classe de 1ère. A partir de 1967, le Collège est progressivement rétrocédé aux autorités vietnamiennes, perdant d'abord ses classes primaires et les bâtiments correspondants. En 1973, il semble que tout le Collège ait été rendu à l'État vietnamien.

7. Collège Fraternité (Saïgon)

Le Lycée Franco-Chinois de Cholon est fondé en 1908 à l'initiative de commerçants et chefs d'entreprise chinois et français, avec le soutien du Gouvernement Général de l'Indochine. Cet établissement privé et mixte est au départ destiné aux enfants de la communauté chinoise et doit leur permettre de recevoir un enseignement pratique, essentiellement en français, leur permettant de trouver un travail dans le commerce, la banque, l'administration ou l'enseignement grâce notamment à une maîtrise du chinois, du français et du vietnamien. Après des débuts difficiles, le lycée connaît le succès grâce au soutien des communautés chinoises présentes en Indochine, et compte près de 1000 élèves en 1949.

Au milieu des années 1950, l'occupation des locaux par des réfugiés venus du Nord et l'arrivée au pouvoir des nationalistes vietnamiens, qui imposent notamment la naturalisation vietnamienne aux résidents chinois, perturbent le fonctionnement de l'établissement, qui commence à péricliter. Il est alors renommé « Collège Fraternité » (« collège » étant pris ici dans son acception américaine). La Mission culturelle, avec l'aide d'entrepreneurs français, décide à partir de 1958 de moderniser l'établissement. Pendant une dizaine d'année, le nouveau directeur Michel Brun et son équipe réforment l'administration et la pédagogie du Collège, font construire de nouveaux locaux avec des équipements modernes, et ouvrent le lycée au-delà de la communauté chinoise. Sans les contraintes financières, administratives et politiques qui brident le développement des lycées publics français, la Mission culturelle fait de l'établissement un des plus grands lycées francophones à l'étranger, avec en 1975 plus de 6400 élèves répartis dans 146 classes dont 4500 dans la section française, ce qui lui permet d'attirer dans un établissement privé qu'elle contrôle les élèves vietnamiens qui ne peuvent plus trouver de place dans les lycées français publics en voie de rétrocession. Après la réunification, le Collège Fraternité devient l'École normale de Hô-Chi-Minh-Ville avec un Centre pilote de formation des maîtres et des classes expérimentales.

Annexe 5. Notices biographiques

Ansart, Pierre (1922) : philosophe et sociologue français. Il est professeur de philosophie au Lycée Albert-Sarraut et à la faculté de lettres de Hanoï (1950-1952) puis au Lycée Chasseloup-Laubat et à la faculté de lettres de Saïgon (1952-1958). Devenu professeur à la Sorbonne, il s'orientant ensuite vers la sociologie. Cet intellectuel engagé est un spécialiste des idéologies et utopies politiques occidentales et asiatiques (confucianisme, marxisme, proudhonisme, anarchisme), dans leurs significations socio-historiques et dans leurs dimensions affective et émotionnelle.

Aymonier, Étienne (1844-1929) : administrateur et linguiste français. Il est Directeur du Collège des Stagiaires de Saïgon (1878), administrateur au Cambodge et en Cochinchine, et le premier directeur de l'École Coloniale (1889). Orientaliste, il est aussi archéologue et linguiste. Considérant le vietnamien comme une langue trop pauvre pour être utilisable comme langue de culture, il est un des principaux partisans de l'utilisation du français comme langue véhiculaire de l'enseignement en Indochine.

Bayen, Maurice (1902-1974) : physicien et universitaire français. Normalien et agrégé de physique, il est nommé Recteur en Indochine en 1946 par l'Amiral d'Argenlieu avec pour tâche le redémarrage du système éducatif français : réouvertures d'écoles, recrutement du personnel, négociations avec les nouvelles autorités vietnamiennes. Il fait ouvrir à Saïgon des antennes des facultés de Hanoï en Droit et en Sciences et revient en métropole en 1950. Il est rappelé brièvement en 1955, en tant que mandataire la Mission Laïque Française, pour débloquer les négociations sur le statut du Lycée Albert-Sarraut. Bayen poursuit ensuite une carrière dans la haute fonction publique universitaire (direction du Palais de la Découverte, Directeur de l'enseignement supérieur, Recteur de l'Académie de Strasbourg).

Bert, Paul (1833-1886) : médecin, physiologiste, homme politique républicain et administrateur colonial. Il est avec Jules Ferry le créateur de l'école publique républicaine. Résident Supérieur de l'Annam-Tonkin en 1886, son passage est bref (il meurt du choléra 7 mois après son arrivée) mais marquant : c'est sous son autorité que commence à se construire l'enseignement franco-indigène au Vietnam.

Bonifacy, Auguste-Louis-Marie (1856-1931) : officier, ethnologue et philanthrope français. Posté en Indochine en 1894, il participe aux campagnes de pacification tout en menant en parallèle un travail d'ethnologue (correspondant de l'EFEO), notamment chez les minorités ethniques. A sa retraite de l'armée en 1918, il se consacre à des travaux d'ethnologie et d'histoire, ainsi qu'à la défense des métis Eurasiens à travers la *Société de Bienfaisance et de Protection de l'enfance franco-indochinoise* qu'il a fondée.

Boudarel, Georges (1926-2003) : universitaire français. Licencié en philosophie et membre du PCF, il est nommé en Indochine comme professeur en 1948. Il enseigne au Lycée Yersin, au Collège de Vientiane (d'où il est renvoyé pour activités politiques) et au Lycée Marie-Curie avant de rejoindre le Việt Minh en 1950. D'abord affecté à la propagande, il est nommé en 1953 au camp de prisonniers N°113 en tant qu'instructeur politique, tandis qu'il est

condamné à mort pour désertion en France par contumace. Après 1954, il travaille à la radio vietnamienne, puis, déçu par l'évolution du régime communiste, il part en Tchécoslovaquie. Amnistié en 1966, il revient en métropole et reprend sa carrière universitaire. Il devient alors un des principaux historiens français spécialiste du Vietnam. En 1991, il est dénoncé lors d'une conférence, puis accusé de crime contre l'humanité : c'est « l'affaire Boudarel », longue polémique politique et judiciaire qui ranime à la fin des années 1990 les passions françaises sur la colonisation et le souvenir de la Guerre d'Indochine.

Bréant, Philippe (1931) : Inspecteur Général de l'Instruction Publique et administrateur français. Issu d'une famille d'enseignants installés au Tonkin, Philippe Bréant est un ancien du Lycée Albert-Sarraut. Professeur d'anglais au Lycée Jean-Jacques-Rousseau de 1957 à 1960, il participe aux négociations avec la DGACT (en tant que syndicaliste) sur les traitements et les statuts des personnels. Attaché culturel de l'ambassade à Saïgon de 1960 à 1963, il devient Conseiller culturel au Caire puis rejoint le MAE en 1968, où il occupe différentes fonctions. En 1970, il négocie avec les autorités vietnamiennes la rétrocession des lycées Jean-Jacques-Rousseau et Marie-Curie. Il rejoint le MEN en 1976.

Charton, Albert (1893-1980) : Inspecteur Général de l'Instruction Publique et administrateur français. Professeur au Maroc puis Inspecteur en AOF (où il est à l'origine de l'Institut Français d'Afrique Noire, dirigé par Théodore Monod), Albert Charton est nommé en 1940 Directeur de l'Instruction Publique en Indochine, où il met en œuvre les réformes culturelles et éducatives de l'Amiral Decoux. Il est notamment à l'origine de la création de la faculté des sciences de Hanoï et de l'ouverture aux élèves indigènes des sections classiques des lycées. Revenu en France en 1946 comme Directeur de l'Enseignement et de la Jeunesse au Ministère de la France d'Outre-mer, il rédige plusieurs documents servant de base à la refonte de l'enseignement français en Indochine. Il repart en mission en Indochine en 1948 et devient en 1950 Chef de service de l'enseignement français et Conseiller culturel auprès du Haut-Commissaire, poste qui lui permet de mettre en œuvre ses idées. Il crée en 1952 la Mission Culturelle, qui chapeaute désormais toutes les actions d'enseignement français et de coopération culturelle en Indochine. Charton continue ensuite sa carrière dans l'Outre-mer et dans des instances internationales, notamment à l'UNESCO. Tout au long de sa carrière, Albert Charton reste fidèle à une conception civilisatrice de la présence française, cette « *conquête morale* » théorisée par son mentor Georges Hardy en Afrique, mais, dans une Indochine en pleine décolonisation, il doit gérer une transition difficile au cours de laquelle la France cesse d'être « *l'éducatrice de l'Indochine* » et doit passer d'un rôle de domination à un rôle d'accompagnement, puis de coopération.

Chesneaux, Jean (1922-2007) : historien et militant politique et associatif français. Membre du PCF (jusqu'en 1969), Jean Chesneaux séjourne en Asie entre 1946 et 1948. Après avoir rendu visite au comité de la résistance vietnamienne dans la Plaine des Joncs, il est emprisonné à Saïgon pendant quelques mois, puis expulsé vers la France. Il l'est l'auteur du livre *Contribution à l'histoire de la nation vietnamienne* (1955), un des premiers travaux universitaires en langue française sur le Vietnam à sortir du cadre de l'historiographie coloniale.

Dannaud, Jean-Pierre (1921-1995) : administrateur et homme politique français. Agrégé de philosophie et normalien, il est attaché culturel à Saïgon de 1948 à 1950, puis dirige les services d'information jusqu'en 1954 – il est notamment l'auteur du fameux discours du Général de Lattre de Tassigny aux élèves de Chasseloup-Laubat – tout en étant le conseiller personnel du Général Ely. Chef de la Mission d'enseignement et de coopération culturelle de 1955 à 1957, il accompagne la transformation de cette mission en instrument de la diplomatie culturelle, par un programme ambitieux de modernisation et d'adaptation aux nouvelles circonstances politiques. Il poursuit ensuite sa carrière dans la coopération (directeur de la DGACT de 1961 à 1964) et dans la haute fonction publique.

Decoux, Jean (1884-1963) : officier de marine et administrateur colonial français. Amiral Commandant des Forces navales françaises en Extrême-Orient, il est nommé Gouverneur Général de l'Indochine. Idéologiquement proche du régime de Vichy, Decoux applique sa politique et ses lois tout en essayant de maintenir un *statu quo* précaire avec les forces japonaises présentes dans le pays. Il mène une lutte interne contre les réseaux communistes et gaullistes, et cherche dans le même temps à s'attirer la confiance des élites et des populations indigènes par des mesures politiques qui leur sont favorables, une consolidation de l'enseignement (notamment de l'Université de Hanoï), un important programme de mise en valeur des patrimoines culturels locaux et par l'organisation de mouvements de jeunesse. Après la Libération et la chute de Vichy, le régime Decoux devient suspect pour les Japonais qui y mettent fin par le coup de force du 9 mars 1945. Après la guerre, l'amiral Decoux est jugé pour collaboration avec les Japonais mais finalement acquitté.

Đoàn Phú Tứ (1910-1989) : homme de lettres, homme de théâtre et traducteur vietnamien. Écrivain précoce, il publie dès l'âge de quinze ans des essais pour des revues littéraires. Son poème *Couleur du temps* (1940) est salué comme une œuvre novatrice de la poésie moderne vietnamienne. Dramaturge, directeur de troupe et comédien, il est un des fondateurs du théâtre contemporain vietnamien. Il cofonde en 1939 le groupe littéraire *Xuân Thu nhã tập*. Après avoir rejoint la Résistance, il est député de la 1re Assemblée Nationale du gouvernement révolutionnaire, mais revient à Hanoï en 1950, pour des raisons mal élucidées. Professeur de lettres au Lycée Albert-Sarraut, il est considéré comme douteux par les autorités. Après la fermeture du lycée, il survit en traduisant en vietnamien des œuvres majeures du répertoire mondial, sous le pseudonyme de Tuấn Đô. Il décède dans la pauvreté à Hanoï en 1989.

Ducuing, Joseph (1885-1963) : médecin cancérologue français. Membre du PCF, il dirige à partir de 1950 l'hôpital Varsovie (qui porte maintenant son nom) fondé à Toulouse par les Républicains espagnols exilés en France. En 1957, il est l'un des premiers Français invité à donner des cours à la Faculté de médecine de Hanoï. Son témoignage très engagé sur son voyage au Nord-Vietnam est publié dans la revue *La Pensée*.

Dumoutier, Gustave (1850-1904) : chercheur et administrateur français. Orientaliste réputé, il est chargé par Paul Bert d'organiser l'enseignement au Tonkin en 1886 et partage avec Bert l'idée que les Français doivent s'attacher les élites locales. A cette fin, il crée l'Académie tonkinoise, première tentative d'enseignement supérieur en Indochine, et impose l'usage du

quốc ngữ et des caractères chinois dans l'enseignement du Tonkin. Il est un des principaux défenseurs du sino-vietnamien comme langue véhiculaire de l'enseignement.

Ély, Paul (1897-1975), officier français. Chef d'état-major général de 1949 à 1961, Haut-Commissaire en Indochine et Commandant en Chef de 1954 à 1955, il est favorable à une collaboration avec les Américains sur l'Indochine et signe durant son mandat des accords de coopération avec eux, y compris sur le plan culturel, où il défend la langue française comme un moyen de résister à la pression communiste. Il est contre l'envoi de la Mission Sainteny en RDVN, qu'il juge dangereuse pour l'alliance transatlantique, mais apprécie peu le nationalisme exacerbé de Ngô Đình Diệm. Il quitte Saïgon en juin 1955, en désaccord avec la politique de soutien inconditionnel à Diệm.

Ferry, Jules (1832-1893) : homme politique français. Il est sous la III^{e} République le fondateur de l'école « gratuite, laïque et obligatoire » à laquelle son nom reste attaché. Il est également un partisan convaincu de l'expansion coloniale, tant pour des raisons économiques que morales, au nom du « *devoir supérieur de la civilisation* » des nations européennes. A ce titre, il est un des promoteurs de la conquête du Tonkin, dont les revers lui vaudront de devenir impopulaire.

Godart, Justin (1871-1956) : avocat et homme politique français. Grand spécialiste des questions sociales, notamment sur les questions de santé (il fonde en 1934 la Ligue internationale contre le cancer), ce radical-socialiste est envoyé en 1937 par le Front Populaire en Indochine pour une mission d'enquête accueillie avec enthousiasme par les populations. Godart co-fonde en 1946 l'Association France-Vietnam, destinée au rapprochement des deux peuples.

Gourdon, Henri (1876-1943) : Inspecteur du Conseil de l'Enseignement entre 1911 et 1913. Gourdon est le premier directeur en titre de l'enseignement en Indochine (à partir de 1905). Il est le créateur de l'Université de Hanoï et le défenseur d'une politique de compromis avec les lettrés et la monarchie.

Hardy, Georges (1884-1972) : historien et administrateur français. Agrégé d'histoire-géographie, il occupe différent postes de direction dans l'administration de l'enseignement en AOF et en Afrique du Nord, ainsi que celui de directeur de l'École coloniale (1926-1937). Sa brillante carrière dans l'éducation nationale est ternie par son adhésion au pétain. Hardy est un des principaux penseurs de la colonisation au début du siècle et l'auteur de la notion de « *conquête morale* » des populations indigènes. Il théorise notamment l'éducation destinée aux indigènes, qui doit en faire des parfaits auxiliaires de la colonisation tout en évitant la « *suralimentation* » néfaste à leur équilibre mental. Si Hardy n'exerce pas en Indochine, il influence de façon marquante d'autres pédagogues coloniaux, comme Albert Charton.

Harmand, Jules (1845-1921) : médecin, archéologue, explorateur, administrateur colonial et diplomate. Sa carrière se déroule essentiellement en Indochine. Il participe avec Francis Garnier à la prise de Hanoï en 1873. Il est le premier commissaire civil en Annam, et le négociateur intransigeant du traité de protectorat de 1883. Ses idées inspirèrent le décret de

1891 réorganisant la centralisation de l'administration coloniale en Indochine. Il est un des inventeurs du modèle d'association, qu'il oppose au modèle assimilationniste.

Hoàng Xuân Hãn (1908-1996) : polytechnicien, mathématicien et intellectuel vietnamien. Il est l'auteur d'un dictionnaire de terminologie scientifique (1942) et un partisan de la vietnamisation de l'enseignement. A ce titre, il est ministre de l'éducation dans le gouvernement Trần Trọng Kim en 1945, et, en dépit de la courte durée de ce gouvernement, entame une réforme des programmes de l'enseignement vietnamien qui servira de base aux réformes entreprises ultérieurement. Il participe à la Conférence de Đà Lạt en 1946. Installé en France à partir de 1951, il se consacre ensuite à des travaux en philologie vietnamienne.

Lalouette, Roger (1904-1980) : diplomate français. Après deux ans au Maroc, ce diplomate expérimenté succède en 1958 à Jean Payart au poste d'ambassadeur de France au Sud-Vietnam. Il doit y gérer les relations houleuses entre Ngô Đình Diệm et la France ainsi que la relative détente qui se fait jour à partir de 1960. En 1963, il entreprend, sans autorisation officielle, une mission secrète de rapprochement entre les deux Vietnam, mais la publicité faite à cette mission embarrasse le gouvernement français et Lalouette est rappelé à Paris. Son poste reste ensuite vacant jusqu'en 1973, du fait de l'interruption des relations diplomatiques avec la France.

Lanessean, Jean-Louis (de) (1843-1919) : médecin, biologiste, homme politique républicain et administrateur colonial. Il est l'un des principaux théoriciens du néo-lamarckisme et de son application à des fins sociales. Gouverneur Général de l'Indochine de 1891 à 1894, il tente de mettre en place une colonisation « libérale » fondée sur une alliance avec la Cour et le mandarinat vietnamien.

Le Bon, Gustave (1841-1931), médecin, explorateur en Afrique et en Orient et pionnier de la sociologie et de la psychologie sociale. Il définit la race comme « *une culture et une tradition commune* » fondées sur des *« accumulations héréditaires* », ce qui le place en désaccord avec les anthropologues, partisans d'un concept de race basé sur les caractéristiques physiques. La théorie de Le Bon sur la « *constitution mentale* » des races influence nombre de penseurs de la colonisation, comme Jules Harmand et Georges Hardy.

Luro, Jean-Baptiste-Eliacin (1837-1877) : officier et administrateur français. Fondateur de l'École des Stagiaires de Saïgon (1873), établissement destiné à former les futurs administrateurs français aux cultures et aux langues vietnamiennes et cambodgiennes, il est l'auteur d'un *Cours d'administration annamite* (1875) et de *Le Pays d'Annam, étude sur l'organisation politique et sociale des Annamites* (1878), synthèses érudites sur la société vietnamienne de l'époque qui font de Luro un des premiers « vietnamologues » français.

Merlin, Martial (1860-1935) : administrateur colonial français. Gouverneur Général de l'Indochine de 1923 à 1925, il lance une deuxième réforme de l'enseignement (après celles d'Albert-Sarraut) et applique la doctrine de l'horizontalisme – « *instruction ordinaire sur le plan horizontal, instruction spéciale sur le plan vertical* ». Cette doctrine vise à limiter le nombre d'indigènes susceptibles d'accéder à des postes de responsabilité.

Nam Sơn (**Nguyễn Nam Sơn**), de son vrai nom Nguyễn Vạn Thọ (1890-1973) : peintre vietnamien. Cet ancien élève du Lycée du Protectorat est d'abord illustrateur de magazines et travaille à la DGIP sur les manuels scolaires. Au début des années 1920, il se lie d'amitié avec le peintre Victor Tardieu (père du poète Jean Tardieu), qui séjourne alors à Hanoï et auprès de qui il parfait son apprentissage de la peinture occidentale. Tardieu et Nam Sơn conçoivent le projet de l'École Supérieure des Beaux-arts de l'Indochine, ouverte en 1925. Après avoir complété sa formation en France, où il a recruté les enseignants de l'École, Nam Sơn devient l'assistant de Tardieu, directeur de l'École, et y enseigne pendant près de vingt ans, formant toute une génération de peintres vietnamiens. Dans les années 1930, il est reconnu comme peintre tant en France qu'en Indochine. Il est également professeur de dessin au Lycée Albert-Sarraut. Resté à Hanoï après 1954 par patriotisme, il est mal vu des autorités de la RDVN et sa carrière d'enseignant s'arrête. Une grande partie de ses œuvres est conservée au Musée national des Beaux-arts du Vietnam à Hanoi.

Nguyễn An Ninh (1900-1943) : journaliste et militant politique vietnamien. Licencié en droit de la Sorbonne mais ne pouvant faire un doctorat, en conflit avec l'administration coloniale qui lui réclame le remboursement de sa bourse d'études, il revient au Vietnam en 1922. Auteur en 1923 d'une conférence iconoclaste sur les « *Aspirations de la jeunesse annamite* », qui pourfend à la fois le confucianisme et la mission civilisatrice de la France, il publie plusieurs journaux en français – *La Cloche fêlée*, *L'Annam* – critiquant le colonialisme au nom des idéaux de la Révolution française. Bête noire des autorités coloniales, il symbolise à leurs yeux les « retours de France » contestataires. Harcelé par la police, il emprisonné cinq fois pour menées anti-françaises et meurt à 42 ans au bagne de Poulo Condore.

Nguyễn Khánh Toàn (1905-1993) : historien et homme politique vietnamien. Militant anticolonialiste dans les années 1920, il part à Moscou avec le soutien du PCF et obtient en 1930 un doctorat en histoire à l'Université Communiste des Travailleurs d'Orient, où il croise Hồ Chí Minh. Le Kominterm le nomme responsable adjoint de la section indochinoise de cette école. En 1939, il est affecté en Chine auprès des communistes vietnamiens pour y enseigner le russe et l'histoire des révolutions mondiales. Rentré au Vietnam en 1946, il est nommé Vice-ministre de l'Éducation. De 1960 à 1982, en tant que président du Comité d'État des Sciences sociales, il dirige la publication d'ouvrages collectifs sur l'histoire du Vietnam et de la littérature vietnamienne, d'anthologies littéraires et de dictionnaires. On le considère comme l'un des intellectuels marxistes-léninistes dont la méthodologie de recherche a influencé les sciences sociales et humaines au Vietnam.

Nguyễn Mạnh Tường (1909-1997) : avocat et intellectuel vietnamien. Titulaire de deux doctorats (en Droit et en Littérature), il fait partie de cette élite intellectuelle vietnamienne choyée par les autorités françaises. Son insatisfaction vis-à-vis de la politique coloniale le fait rejoindre la résistance anti-française dans les années 1940 et il participe à la Conférence de Đà Lạt en 1946. A partir de 1954, il occupe divers postes officiels dans le système universitaire au Nord-Vietnam. Sa participation au mouvement contestataire regroupé autour de la revue *Nhân Văn* et notamment sa critique de la réforme agraire le fait tomber en disgrâce en 1957 et

le conduit à un véritable exil intérieur, qu'il relatera en 1991 dans un récit autobiographique, « *Un excommunié* ».

Nguyễn Văn Huyên (1908-1975) : scientifique, intellectuel et homme politique vietnamien. Docteur en ethnologie à la Sorbonne, il est l'un des intellectuels vietnamiens les plus brillants de sa génération et est cité en exemple par les autorités françaises. Il rejoint l'EFEO en 1938 où il travaille notamment avec Paul Mus. Il rejoint Hồ Chí Minh en 1945 en tant que directeur du Service de l'enseignement universitaire, puis devient Ministre de l'Éducation, poste qu'il occupera jusqu'à sa mort en 1975.

Nguyễn Văn Vĩnh (1882-1936) : traducteur, journaliste et écrivain vietnamien. Diplômé de l'École des Interprètes, ce pionnier du journalisme au Vietnam fonde en 1912 un des premiers journaux en quốc ngữ, *Đông Dương tạp chí* et est le rédacteur en chef de plusieurs journaux et revues en quốc ngữ et en langue française : *Đại Nam đăng cổ tùng báo*, *Lục tỉnh tân văn*, *Trung Bắc tân văn*, *Notre Journal*, *Notre Revue*, *l'Annam nouveau*. Collaborant étroitement avec les autorités coloniales, il traduit en vietnamien de nombreux classiques de la littérature française (Victor Hugo, Alexandre Dumas, La Fontaine, Molière…) ainsi que des classiques vietnamiens en et en français (dont le *Kim Vân Kiêu*). Il est à ce titre un des promoteurs à la fois de la culture française et du quốc ngữ. En dépit de son succès personnel, il est mis en banqueroute et part chercher fortune lors de la « ruée vers l'or » au Laos en 1936, où il meurt de maladie.

Payart, Jean (1892-1969), diplomate français. Après avoir occupé des postes sensibles, notamment à Berlin, Moscou et Madrid (pendant la Guerre civile espagnole), il devient en 1956 le premier ambassadeur de France nommé au Vietnam indépendant. Ce dernier poste de sa carrière est particulièrement difficile, car il doit à la fois affronter le régime de Ngô Đình Diệm, et la remise en question par le MAE du fonctionnement même de l'ambassade et de ses services, encore marqués par la période coloniale. Il part en 1957, laissant la place à Roger Lalouette.

Phạm Duy Khiêm (1908-1974) : écrivain et intellectuel vietnamien. Il est le frère aîné du musicien Phạm Duy**.** Élève à Louis-Le-Grand puis à l'École Normale Supérieure (où il est ami de Georges Pompidou et Léopold Sédar Senghor), agrégé de grammaire, il est un des principaux écrivains vietnamiens de langue française. A son retour au Vietnam, il est professeur de lettres au Lycée Albert-Sarraut et assiste Trần Trọng Kim dans la rédaction de son précis de grammaire vietnamienne. Il s'engage dans l'armée française en 1940. Après la Guerre d'Indochine, il rejoint Ngô Đình Diệm et est brièvement ambassadeur du Sud-Vietnam en France (1956-1957) avant de tomber en disgrâce. Il s'installe définitivement en France où, bien qu'agrégé mais faute d'avoir la nationalité française, il ne peut obtenir de poste à l'Éducation Nationale et doit se contenter de travailler dans des écoles privées. Intellectuel intransigeant, déchiré entre deux cultures qu'il aime et deux mondes qui le rejettent, Phạm Duy Khiêm se suicide en 1974.

Phạm Quỳnh (1892-1945) : essayiste, écrivain, et homme politique vietnamien. Figure majeure de la littérature vietnamienne de la première moitié du XX^{e} siècle, auteur de

nombreux ouvrages et traductions, il milite pour une culture vietnamienne modernisée par l'influence occidentale et collabore avec les autorités coloniales au rapprochement des deux cultures, notamment via sa revue *Nam Phong* (cofondée avec Louis Marty, conseiller politique d'Albert Sarraut). Il est aussi fondateur et secrétaire général de *l'Association pour la Formation Intellectuelle et Morale des Annamites* (Hội Khai trí Tiến Đức), président de la *Société d'Enseignement Mutuel du Tonkin* (Hội Trí tri Bắc Kỳ). En 1932, il rejoint le gouvernement de Bảo Đại en tant que Ministre de l'Éducation où il tente de vietnamiser l'enseignement primaire, puis devient en 1942 Ministre de l'Intérieur de 1942. Il est assassiné par le Việt Minh en août 1945. Phạm Quỳnh illustre une tentative impossible de concilier un certain nationalisme culturel avec le fait colonial.

Phạm Thiều (1904-1986) : professeur, chercheur en sino-vietnamien et en nôm, diplomate et homme politique vietnamien. Grand pédagogue, il enseigne les caractères chinois, le français et la littérature vietnamienne au Lycée Pétrus-Ky à Saïgon à partir de 1938. Il participe aux mouvements pro-Việt Minh et rejoint la résistance dans le Sud-Vietnam. En 1954, il est appelé à Hanoï au Ministère de l'Éducation et prend part aux négociations culturelles avec la Délégation générale française. Il est ensuite ambassadeur puis revient en 1964 dans le domaine culturel (Institut de Littérature de Hanoï, directeur de la Bibliothèque et de l'Institut des Sciences sociales). Au cours de sa carrière, Phạm Thiều a formé plusieurs générations de chercheurs dont l'ethnomusicologue de renom international Trần Văn Khê.

Phạm Văn Đồng (1906-2000) : homme politique vietnamien. Lycéen, il participe au mouvement étudiant de contestation en 1925 et rejoint Hồ Chí Minh l'année suivante. Emprisonné à Poulo Condore de 1930 à 1936, il est un des fondateurs du Việt-Minh en 1941. Il fait partie du premier gouvernement vietnamien indépendant en 1945 et conduit les délégations vietnamiennes à la Conférence de Fontainebleau en 1946 et à la Conférence de Genève en 1954, où il signe la paix avec Mendès-France. Il devient Premier Ministre en 1955, poste qu'il occupe jusqu'en 1976.

Phan Bội Châu (1867-1940) : intellectuel et militant nationaliste vietnamien. Pionnier du nationalisme vietnamien, très jeune engagé dans la lutte anticoloniale au sein du mouvement *Cần Vương* (Soutien au Roi) en 1885, il fonde avec le Prince Cường Để en 1904 l'organisation révolutionnaire *Việt Nam Duy Tân Hội* (Association pour la modernisation du Vietnam) et part au Japon de 1905 à 1909 afin d'y trouver les moyens d'un soulèvement armé. Expulsé du Japon à la demande des Français, il se réfugie ensuite en Chine, d'où il tente sans grand succès de mener des actions contre les Français. Capturé en 1925 et condamné à la prison à vie, sa peine est commuée en assignation à résidence pour éviter l'agitation politique, et il passe les 15 dernières années de sa vie à Huế dans une relative tranquillité. Il laisse une œuvre politique abondante qui a influencé les mouvements révolutionnaires tant en Chine qu'au Vietnam.

Phan Châu Trinh (1872-1926) : intellectuel vietnamien. Issu d'une famille mandarinale, il est avec Phan Bội Châu un des pionniers du nationalisme vietnamien. Opposé à la monarchie, il est partisan de la modernisation du Vietnam et participe en 1907 à l'école Đông Kinh Nghĩa

Thục, rapidement fermée par les autorités françaises, qui condamnent Trinh à mort avant de commuer sa peine et de le déporter en France en 1915. A Paris, il fait partie d'un cercle actif d'intellectuels vietnamiens opposés à la colonisation, dont Nguyễn An Ninh et Nguyễn Ái Quốc (futur Hồ Chí Minh), avec qui il collabore. Il revient au Vietnam en 1925. Sa mort en 1926 est l'occasion de funérailles suivies par 60.000 personnes et le prétexte à un vaste mouvement de contestation anticolonial dans les établissements scolaires.

Pigneau de Behaine, Pierre (1741-1799) : prêtre français, qui assiste à partir de 1777 le prince Nguyễn Ánh, futur empereur Gia Long, dans sa reconquête du trône impérial du Vietnam. Pigneau de Behaine est aussi l'auteur d'un dictionnaire Vietnamien-Latin, le *Dictionarium Anamitico-Latinum*.

Reclus, Onésime (1837-1816) : géographe français, créateur du terme « francophonie ». Reclus est aussi l'auteur en 1904 d'un ouvrage (*Lâchons l'Asie, Prenons l'Afrique. Où renaître ? Et comment durer ?*) où il propose d'abandonner l'Indochine au profit de l'Afrique.

Rivoalen, Auguste (1898-1985) : médecin français. Professeur de médecine en Indochine, il est le dernier doyen français de la Faculté de médecine de Hanoï, et se voit remplacé par un étudiant lors du coup de force japonais de mars 1945. Il succède à Jean-Pierre Dannaud fin 1957 comme Chef de la Mission Culturelle (par intérim). En 1958, il préside le conseil d'administration du Collège Fraternité et participe à la modernisation de cet établissement.

Sainteny, Jean (1907-1978) : homme d'affaires, administrateir et homme politique français. Grande figure de la Résistance, il est envoyé à Hanoï en août 1945 comme Commissaire de la République pour prendre contact avec Hồ Chí Minh, et signe avec ce dernier les Accords du 6 mars 1946. Blessé lors au début des hostilités en décembre 1946, il s'éloigne des affaires vietnamiennes et retourne dans le privé. Mendès-France le rappelle en 1954 pour diriger la Délégation française au Nord-Vietnam, une mission consulaire qui doit négocier le maintien d'une présence culturelle et économique française en RDVN. Découragé par le manque de soutien des autorités françaises et par des pressions nord- et sud-vietnamiennes qui rendent sa mission impossible, Sainteny rentre en France en avril 1957. Il poursuit ensuite une carrière politique et administrative. Il est le gendre d'Albert Sarraut.

Sarraut, Albert (1872-1962) : homme politique français. Gouverneur général de l'Indochine (1911-1914 puis 1917-1919), il y applique un relatif libéralisme politique, dans le cadre d'une politique d'association devant évoluer à terme vers une certaine émancipation. C'est sous son gouvernement qu'ont lieu les derniers concours triennaux et qu'est mis en place le cadre institutionnel de l'enseignement en Indochine (création de la Direction Générale de l'Instruction Publique). Ses idées sont exposées dans deux ouvrages influents (*La mise en valeur des colonies françaises* et *Grandeur et servitude coloniale*) dans lesquels il prône une colonisation à visage humain, capable de bénéficier à la fois aux colonisateurs et colonisés. Il laisse son nom au Lycée Albert-Sarraut de Hanoï.

Thalamas, François-Amédée (1867-1953), universitaire et administrateur français. Fils d'un employé des Chemins de fer et d'une lingère, pur produit de la méritocratie française, il devient professeur d'histoire, poste où il fait scandale en enseignant à ses élèves une vision

historique de Jeanne d'Arc dégagée de la légende. De 1904 à 1908, une polémique très violente oppose à son sujet les Républicains et l'extrême-droite : lors d'un cours à la Sorbonne, il se bat même contre un groupe de Camelots du Roi (dont Georges Bernanos) venus l'agresser. Député radical (1910-1914), il devient recteur d'académie, puis Directeur de l'Instruction Publique en Indochine de 1925 à 1934, longue période durant laquelle il fait accéder l'école indochinoise à la maturité. Ce républicain intransigeant, qui se veut le garant légitimité française en Indochine, dénonce les dangers de la politisation des étudiants indochinois, mais il s'oppose aussi aux excès de la politique « horizontaliste » et soutient à plusieurs reprises des élèves accusés d'indiscipline ou des diplômés mal considérés par l'administration.

Tongas, Gérard (?- ?) : ancien résistant, historien spécialiste de la Turquie, Gérard Tongas est professeur d'histoire à Chasseloup-Laubat après 1945, puis à Albert-Sarraut, qu'il quitte en 1953 pour fonder le lycée privé Honoré-de-Balzac. Anticolonialiste, Tongas prend fait et cause pour la RDVN qui l'embauche en janvier 1955 comme enseignant au lycée Chu-Văn-An (anciennement Lycée du Protectorat). Son expérience en RDVN de 1954 à 1957 en fait un des rares témoins français de la situation au Nord-Vietnam. Personnage haut en couleur, Tongas n'est pas très objectif compte-tenu de ses relations conflictuelles avec les autres Français de Hanoï, mais son témoignage est unique, étant avec son épouse le seul enseignant français embauché dans un lycée national vietnamien. D'abord enthousiaste, il revient en France en 1957, désabusé par le système communiste. Il a laissé un récit de la vie quotidienne en RDVN, plus nuancé que son titre le laisserait supposer (*J'ai vécu dans l'enfer communiste au Nord-Vietnam et j'ai choisi la liberté*).

Trần Đức Thảo (1917-1993) : philosophe vietnamien. Un des plus brillants élèves du Lycée Albert-Sarraut, une bourse lui permet d'aller en France (1939) où il devient normalien et agrégé de philosophie (1943). Spécialiste de la phénoménologie, il se rapproche du marxisme et son soutien au Việt Minh lui vaut d'être emprisonné quelques mois à la prison de la Santé en 1945. Après la rédaction de son ouvrage majeur, *Phénoménologie et matérialisme dialectique*, qui influence nombre d'intellectuels français, il repart au Vietnam en 1951, où il travaille dans l'administration nord-vietnamienne. A partir de 1954, il occupe différentes chaires à l'université de Hanoï. Proche du mouvement contestataire regroupé autour de la revue *Nhân Văn*, il doit faire son autocritique en 1958 et entame un long exil intérieur tout en continuant ses travaux philosophiques. Il est autorisé à revenir en France en 1991.

Trần Trọng Kim (1883-1953) : pédagogue, intellectuel et homme politique vietnamien. Diplômé de l'École coloniale, pédagogue et historien réputé, il est inspecteur de l'enseignement primaire au Tonkin dans les années 1920 et participe à la rédaction des manuels de lecture en *quốc ngữ*. Auteur d'une *Brève histoire du Vietnam*, francophile mais aussi nationaliste, il est choisi par les Japonais en avril 1945 pour prendre la tête du premier gouvernement indépendant (sous contrôle nippon) vietnamien. La défaite japonaise met fin à l'expérience, mais les travaux de son ministre de l'éducation, le mathématicien Hoàng Xuân Hãn, un partisan de la vietnamisation de l'enseignement, auront une influence notable sur les réformes pédagogiques ultérieures tant au Nord qu'au Sud.

Vial, Francisque (1869-1940) : pédagogue et administrateur français. Directeur de l'Enseignement secondaire en France dans les années 1920, il fait en 1938 une mission en Indochine dont le compte rendu (*Le problème humain de l'Indochine*) est un témoignage direct et parfois critique sur l'état du système scolaire en Indochine avant la Seconde guerre mondiale.

Yersin, Alexandre (1863-1943) : médecin, bactériologiste et explorateur franco-suisse. Co-découvreur de la toxine diphtérique (1886) puis du bacille de la peste (1894). Arrivé en Indochine en 1890, il explore les Hauts-Plateaux du Centre et découvre le site de la future ville de Đà Lạt (1891), qu'il contribue par la suite à développer (le lycée de Đà Lạt porte son nom). Afin de financer ses recherches, il introduit en Indochine la culture de l'hévéa (caoutchouc) en 1899. Sa personnalité généreuse et ses multiples activités d'explorateur, de médecin et en agriculture en font une des figures majeures de l'histoire du Vietnam, où il est toujours honoré.

Annexe 6. Extraits de documents d'archives

Les textes ci-dessous sont des extraits de documents d'archives particulièrement signifiants, dont certains ont été cités dans le texte principal[1].

1. Indochine

1.1. Programme d'action pour l'enseignement en Indochine (1948)

Extraits de l'étude[2] réalisée par l'Inspecteur Général Albert Charton suite à sa mission en Indochine de janvier à mars 1948 sur l'enseignement français en Indochine.

L'activité des Services de l'Enseignement en Indochine doit répondre dans la situation présente à deux sortes de questions différentes, à deux impératifs nettement distincts.

1° – Préparer le futur statut culturel de l'Indochine qui sera la conséquence des accords politiques à intervenir sous une double forme : le statut général et le statut particulier, conventionnel, à débattre avec chaque gouvernement national.

2° – Administrer, ranimer ; rénover les institutions françaises d'enseignement aussi bien dans le secteur français que sur la base de la collaboration dans le secteur des gouvernements nationaux.

I. – Statut culturel

Il s'agit ici du secteur français, du statut général à déterminer pour les institutions de type français.

Voici les caractères principaux qui apparaissent comme devant déterminer ce statut :

1° – Le statut constitue un secteur français

L'université française en Indochine avec ses facultés, ses institutions scientifiques et techniques, ses lycées, ses écoles primaires, ses fondations universitaires et ses centres culturels, voilà les centres d'action qu'il devra prévoir.

2° – Il organise la collaboration de l'université française <u>avec les États Associés</u> sur la base d'accords techniques, d'échanges culturels, de concours d'experts et de spécialistes.

3° – Le statut culturel est basé sur un <u>régime de liberté</u> et de concurrence. L'Union française aura l'initiative de ses créations dans le domaine de l'enseignement, mais les institutions n'auront pas de monopole.

4° – Ce statut, dont le principe est inscrit dans le protocole d'accord, exige pour son application, une convention générale, un <u>statut général</u>, au nom de l'Union française, pour les institutions du secteur français, relevant ou non des services communs, et des <u>conventions particulières</u> avec chaque État Associé. […]

En principe le secteur français parait devoir être essentiellement d'inspiration française : les lycées, les établissements d'enseignement supérieur donneront un enseignement rigoureusement conforme à celui qui est donné en France. Ils obéissent aux mêmes programmes, seront soumis aux mêmes sanctions, aux mêmes examens. Baccalauréat et licence doivent être réputés rigoureusement équivalents aux examens similaires de la Métropole.

C'est à ce prix que l'enseignement français en Indochine maintiendra et développera son influence et son rayonnement.

Cependant il reste que nous aurons affaire de plus en plus dans nos établissement français à une grande majorité d'élèves autochtones pour lesquels la langue française n'est pas maternelle et pour lesquels aussi les

[1] Ces transcriptions sont littérales et respectent la mise en forme (soulignés) ainsi les erreurs d'orthographe, de grammaire et de syntaxe des textes originaux. Les textes en vietnamien ont été traduits par nous-même.

[2] Albert CHARTON, *Programme d'action pour l'enseignement en Indochine*, *op. cit.*

débouchés à la sortie des différentes écoles doivent être recherchés dans le pays, dans le milieu de l'économie de l'Indochine. Il sera donc nécessaire d'appuyer l'enseignement français sur des créations adaptées au pays. […]

Le problème de la langue est ici abordé. Il est extrêmement important. Il ne peut plus être question d'imposer à l'administration et à l'économie de tous les pays indochinois la langue française officielle, il faut au moins lui garder ce rôle dans les œuvres d'un intérêt commun, dans les relations entre États, dans les administrations relevant du budget général.

Mais cette reconnaissance de la langue française cantonnée dans un secteur limité et supérieur ne suffit pas, il faut donner à la langue française une situation de fait qui corresponde justement à l'importance des établissements français qui seront maintenus ou créés en Indochine, et à ce titre, il conviendra de lui assurer un domaine suffisant, car si les professeurs, les médecins, les avocats n'avaient plus l'occasion de se servir de la langue française et de la technique qu'elle leur a apporté dans leur profession, le recrutement de nos écoles serait à coup sûr à la longue compromis. […]

Il faudra, le moment venu, et suivant l'opportunité psychologique, créer un grand mouvement d'intérêt pour notre œuvre française en Extrême-Orient.

1.2. Les positions culturelles devant le traité France-Vietnam (1949)

> *Extraits du rapport*[3] *d'Albert Charton faisant le bilan des premières négociations culturelles de novembre 1948 entre l'État du Vietnam et la France en préparation des négociations de mars 1949. Charton y analyse de façon assez amère la façon dont les Vietnamiens semblent vouloir faire table rase du passé commun.*

La position Vietnamienne telle qu'elle se dégage de la conférence relative aux questions culturelles parait de voir se caractériser ainsi :

1) – Tendance du Viet-nam à traiter les questions culturelles sur le rapport des relations d'État à État comme s'il s'agissait de conventions culturelles du genre de celles conclues fréquemment entre pays étrangers et conclues au temps des régimes totalitaires. La France crée des institutions « en pays étranger, elle apporte son concours en toute liberté,) ses frais sans doute, aucun engagement n'est paris par le Viet-Nam en contrepartie de ce concours, soit sous la forme de conventions assurant aux diplômes français une situation juridique, soit pour la participation financière en rémunération du service rendu, à des institutions qui seront essentiellement destinées au service de l'Indochine et de sa nation la plus importante, le Viet-Nam.

2) – Autre caractère très marqué de la politique Vietnamienne, ne pas considérer le passé, l'œuvre déjà faite par la France, l'immense service rendu, dont les délégués vietnamiens sont un vivant témoignage. Il faudrait repartir sur de nouvelles bases : ce qui est fondé, ce qui assurait la collaboration franco-indochinoise sous sa forme la plus haute, la plus désintéressée, tout cela échapperait à la France, même après un traité culturel dûment contresigné. L'Université et ses 1500 étudiants, l'école française d'Extrême-Orient, l'Institut Pasteur, nos lycées, aussi peut-être. Il faudra construire, reconstruire, sur nouveaux frais en reniant la passé, avec le désespoir de l'abdication et de l'abandon.

3) – Il semble aussi que toute cette œuvre culturelle autonome serait à entreprendre aux frais de la France seule. Sans doute on peut incriminer la politique française qui n'a même pas su apporter un don gratuit, une participation majeure à l'évolution intellectuelle de l'Indochine. Mais si cette participation doit être maintenant accordée, elle ne peut cependant être totale et se substituer entièrement à l'effort indochinois.

4) – Dans les propositions vietnamiennes et notamment en ce qui concerne les diplômes, les programmes, aucun engagement n'est pris qui nous permette d'être assurés que la France, sa civilisation, sa langue, auront place prépondérante à côté de la culture nationale que les Vietnamiens veulent raisonnablement instituer, contrairement d'ailleurs à leurs revendications jusqu'à la veille du 9 mars [1945]. Il leur faut une culture moderne, un instrument moderne d'instruction : ils vivaient dans le système français, ils l'acceptent à nouveau librement mais ils veulent pouvoir s'en dégager demain ou ultérieurement.

De ces tendances si elles devaient se cristalliser en positions irréductibles résulteraient pour nous les conséquences suivantes :

1° – La France pourrait fonder à ses frais, des universités, des instituts, des lycées et des écoles

[3] Albert CHARTON, *Les positions culturelles devant le traité France - Vietnam*, *op. cit.*

2° – Elle n'aurait aucune garantie, sur la place de la langue française dans la politique, dans l'administration et dans l'enseignement.

3° – Elle abandonnerait sans contrepartie les institutions qu'elle a fondées au bénéfice de l'Union indochinoise avec les bâtiments et leur matériel. Elle serait ainsi mise dans l'impossibilité matérielle et pour une durée assez longue et justement au moment où les besoins sont urgents d'exercer la fonction culturelle qui lui est reconnue.

4° – Elle n'aurait aucune garantie, si l'effort demandé est fait, de ne pas voir se dresser, s'équiper des institutions culturelles étrangères, identiques et concurrentes.

5° – Le rôle français dans l'enseignement vietnamien, qui est naturellement de conseil et d'expérience et non plus de direction, disparait presque complètement. Les Français seraient employés au service du Viet-Nam. Il n'y aurait pas réellement collaboration, travail en commun selon les termes d'une convention précise.

6° – Enfin, les Vietnamiens semblent vouloir en matière culturelle ignorer la Fédération dont ils ont reconnu le principe. Or, la Fédération apparait comme devant avoir essentiellement un contenu à la fois intellectuel, culturel, d'une part, économique et financier de l'autre.

Un accord est cependant non seulement possible mais nécessaire. Le Viet-Nam a besoin d'une culture seconde, la France est déjà l'éducatrice de l'Indochine, engagée dans l'esprit français, elle doit le rester. Sur le plan pratique, dans les années décisives qui viennent, au moment où il s'agit de former les cadres administratifs, politiques, économiques du Vietnam comment les former autrement qu'en français, avec des Français ?

D'autre part, l'intérêt de la France parait évident et doit déterminer l'accord sur notre politique. La question de l'enseignement n'est plus un levier politique, pour obtenir une intégration, une assimilation à notre type de civilisation, à notre nation. La responsabilité pour la politique à déterminer, pour les multiples questions budgétaires, administratives et politiques qui se posent à propos de l'enseignement, pour les débouchés, passe au Viet-Nam. Nous venons en techniciens, en « mission universitaire d'équipement », en « missionnaires » aussi d'un système de synthèse entre deux cultures. L'on voit bien la valeur politique, l'influence profonde de notre entreprise, les positions durables que nous pourrons occuper et maintenir. Il y a là un retournement de la situation dont nous devons prendre conscience. Nous aurons en somme à remplir la fonction universitaire à l'état pur, dégagé de tout souci de responsabilité politique, mais inversement ce service public de l'enseignement au Vietnam auquel nous collaborons dans l'intérêt même des Indochinois, nous ne pouvons, ne devons l'assurer qu'avec les indispensables garanties, qui permettent la mise en marche immédiate de l'Université et des écoles, qui nous donnent la durée, l'indépendance et l'efficacité de notre enseignement. […]

Il n'est pas douteux que sur ce terrain [l'enseignement national], par désir d'affirmer leur indépendance culturelle, les vietnamiens chercheront à créer tout un système complet d'enseignement allant de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Ils ont manifesté cette ambition, dès la période de l'occupation japonaise, alors qu'ils songeaient à rompre tout lien avec la civilisation française. Ils l'affirmeront de nouveau avec la volonté de prouver et d'éprouver leur conscience nationale, alors qu'ils font appel à la culture française mais seulement comme un appui, une leçon, un tremplin. Il est incontestable que dans ce domaine la responsabilité politique des Vietnamiens va devenir totale.

Quel sera le rôle de la France ?

Il s'agit, à notre avis, de l'axer sur trois directions.

1° – technique universitaire,

2° – le conseil pédagogique,

3° – la langue et l'enseignement du français.

1.3. Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine (1951)

> *Extraits du programme*[4] *établi par Albert Charton en 1951 sur la politique culturelle et éducative de la France en Indochine, faisant suite à la Convention culturelle entre la France et l'État du Vietnam signée en décembre 1949.*

Rôle de l'enseignement français

La mise en valeur des accords culturels conclus par la France avec les pays associés donne, à présent, à notre politique d'action culturelle en Indochine, un caractère nouveau. Il est donc désormais possible et nécessaire, en vue de mesurer et de déterminer l'effort que doit entreprendre la France pour maintenir et de préciser dans un programme d'ensemble, fixé dans un instrument budgétaire et dans un plan d'investissements, la politique culturelle nouvelle qui doit être mise en action en Indochine.

Les transferts des services aux différents États Associés ont été effectués. Le régime particulier à la région des P. M. S. et aux régions de minorités ethniques va être à son tour défini et déterminé. Les États Associés ont la pleine responsabilité de leur politique d'enseignement et la France va désormais sur ce terrain borner son action à des rapports de coopération technique, à des relations d'échange et d'assistance culturelle. [...]

Il est probable qu'à mesure que se développeront les nouveaux États et à mesure qu'ils prendront conscience de leur personnalité nationale, un mouvement de nationalisme culturel, qui a déjà été particulièrement aigu en 1945 et 1946, pourrait se développer à nouveau. En fait, il faut admettre que le maintien et le développement d'un enseignement donné en français pour la formation des cadres nationaux et de développement d'une culture générale et technique moderne, est une nécessité impérieuse de l'évolution politique et culturelle des nouveaux États. Le Viet Nam, et encore plus le Cambodge et le Laos, ne possèdent pas une langue et une culture susceptibles de promouvoir leur enseignement jusqu'au niveau supérieur. Un apport de la culture moderne est nécessaire. Il convient que cet élément moteur est apporté par l'enseignement français. Nous avons sur ce point, en grande partie, cause gagnée parce que les jeunes États d'Indochine sont engagés depuis longtemps dans la culture française, qu'ils ne songent pas à s'en détourner et qu'ils marquent, chaque fois que l'occasion s'en présente, leur préférence pour la France. Il n'y a donc pas lieu de craindre sur ce plan une sorte de résistance qui s'opposerait à l'action d'un impérialisme culturel qui porterait atteinte aux exigences normales de nations souveraines. La France n'a pas à assurer dans les États Associés un service public de l'enseignement. C'est librement qu'elle ouvre aux États Associés l'accès de ses lycées et de ses écoles. Il ne s'agit pas de prendre une responsabilité dans l'évolution culturelle du pays, mais seulement d'offrir à ces nouveaux États, pour une élite et pour les cadres, l'incomparable instrument qu'est la possession de la langue et de la culture françaises. C'est bien dans ce sens d'ailleurs que les Vietnamiens, les Cambodgiens et les Laotiens entendent le rôle de l'enseignement français. Ils se présentent à nous, ils sont demandeurs, ils exercent en envoyant leurs élèves dans nos lycées, la liberté complète de leur option. A cet égard, l'affirmation doit être très nette. Les États, leur gouvernement, leurs élites, les éléments importants de la population demandent, souhaitent, le maintien et le développement de plus en plus important d'un enseignement français qui réponde à leurs aspirations et à leurs besoins. [...]

Aussi bien, le maintien du français, la place donnée à la langue française dans la vie et dans les écoles français ou nationales de ces pays, sont la condition essentielle du maintien de la présence française, suivant l'expression consacrée au point de vue politique et au point de vue économique. Si la langue française et ses positions venaient à être débordées, supplantées ou réduites en Indochine, les éléments d'une politique française dans le Pacifique et en Extrême-Orient finiraient par disparaitre. Les liens des États Associés avec l'Union française n'auraient plus de sens et pour ainsi dire seraient privés de fils conducteurs. [...]

L'action culturelle [...]

Dans quelle direction et de quelle façon devra se manifester cette assistance technique et culturelle française ? D'abord par la mise à la disposition des services de l'enseignement des États Associés du personnel qualifié nécessaire. [...] Le point capital c'est le maintien, comme langue prioritaire ou comme langue d'enseignement, du français dans l'enseignement des pays associés. [...] C'est en vue de ce développement de l'enseignement du français que l'action de coopération culturelle doit se développer le plus largement. [...] C'est dans cet esprit que j'ai proposé la création à la Direction de l'Enseignement français sous le tire de « Centre d'action culturelle », d'un centre d'études et de publications pédagogiques, qui sera chargé de publier et de

[4] Albert CHARTON, *Le programme de l'enseignement français et de l'action culturelle en Indochine, op. cit.*

diffuser des manuels scolaires pour l'enseignement du français ou pour l'enseignement du vietnamien dans les établissement français, d'éditer des revues, des bulletins d'enseignement de nature à guider les professeurs et les instituteurs [...]. Le Centre d'études et d'édition constituera également un centre d'expérimentation pédagogique [...]. Enfin, le Centre d'Action culturelle comportera une section d'orientation professionnelle, d'étude des métiers et des débouchés, en même temps qu'une section d'études psychotechniques. [...] Il est à présumer que cette action d'assistance technique et culturelle, si elle est méthodiquement organisée, si elle est maintenue aussi dans ses propres limites, connaitra un grand succès et permettra de maintenir en Indochine, dans ses grandes lignes, l'influence de la culture et de la formation française.

L'Enseignement français

Quelle que soit l'importance de l'action qui pourra être entreprise pour l'influence et l'aide technique et culturelle aux pays associés, c'est l'enseignement français, avec ses lycées, ses professeurs, sa culture, l'enseignement de sa langue, qui assurera le plus largement la permanence française en Indochine. La Convention culturelle de 1949 réserve à cet égard à notre enseignement français des perspectives étendues et des possibilités considérables. C'est un régime à la fois de liberté et de priorité culturelle qui est ainsi institué en faveur de la France. Les conditions d'application des accords récents, ne font que souligner l'importance des avantages obtenus et consentis. Grâce à un accord particulier avec les Gouvernements Associés, les établissements où est actuellement installé l'Enseignement français, restent à notre disposition. Enfin, aussi bien auprès des populations que des autorités universitaires, l'Enseignement français connaît un succès croissante, durable, et fondé sur la conscience qu'il représente véritablement pour les États Associés l'accès à la culture générale et universelle.

On a assisté depuis 1947 à un mouvement puissant qui a porté les Vietnamiens et les autochtones vers l'enseignement français, les classes ouvertes sont aussitôt surpeuplées, il n'est pas possible d'accueillir toutes les demandes; les élèves proviennent des classes les plus diverses de la population, ils sont aussi bien filles ou fils de ministres, de hauts fonctionnaires, de commerçants, de propriétaires, filles et fils d'employés ou de petits fonctionnaires. L'instruction française garde aux yeux de tous sa valeur; c'est un instrument d'ascension, un moyen de parvenir, mais aussi l'accès à la culture, à l'instruction supérieure, à l'affirmation de l'indépendance et de la liberté. […]

Il est évident que l'enseignement français doit garder le caractère d'un enseignement d'exemple ; il doit être un enseignement de choix, et il n'est nullement question d'assurer, pour le compte des États Associés, un service public et d'empiéter sur la souveraineté culturelle de pays indépendants. [...] Il s'agit de maintenir à notre langue, le caractère d'une langue de culture et de circulation pour les états d'Indochine. Il s'agit de conserver, dans toute la mesure du possible, non un pouvoir, mais une influence grâce à la formation des cadres politiques et administratifs dans l'enseignement secondaire et supérieur. Il s'agit enfin, grâce aux accords, de maintenir par la langue française les positions acquises et qui en font la langue d'expression et de liaison d'une fraction importante de la population.

2. Sud-Vietnam

2.1. Rapport sur le fonctionnement de la Mission culturelle (1956)

Extraits du rapport[5] *rédigé par Jean-Pierre Dannaud, Chef de la Mission culturelle, au moment de son départ de ce poste en septembre 1956.*

Il fallait rompre avec le passé avant qu'il ne s'écroule de lui-même. Il fallait sur un plan administratif, réarticuler la Mission culturelle en fonction de la situation nouvelle et préserver en la justifiant par une gestion rigoureuse son autonomie financière, partie intégrante d'une autonomie plus générale qui devait être sauvegardée sur tous les plans afin d'éviter au maximum la politisation des rapports culturels franco-vietnamiens. Il fallait sur un plan politique, transformer l'Inspection d'Académie, survivance du passé, en une véritable Mission culturelle à l'étranger, responsable de l'ensemble de notre présence et de notre politique culturelle, adaptée par ses programmes à la conjoncture nouvelle, animée d'un esprit sincère et disposant d'un instrument efficace de coopération, ayant la confiance de l'élite et du gouvernement du Vietnam. Il fallait en troisième lieu, sur un plan pédagogique, dans la ligne des efforts déjà entrepris, développer l'enseignement de la langue française comme

[5] Jean-Pierre DANNAUD, *Rapport sur le fonctionnement de la Mission Française d'Enseignement et de Coopération Culturelle au Vietnam pendant les années 1955/1956, N°393/ECF/JPD, op. cit.*

langue vivante à l'intérieur même de nos établissements et auprès de la masse bien plus nombreuse des jeunes vietnamiens dont la scolarité s'accomplit en dehors d'eux. Il fallait enfin, sur un plan moral, rendre à nos professeurs un esprit de corps qui soit autre chose qu'un complexe commun de frustration et leur donner assez pour pouvoir en exiger beaucoup et d'abord pouvoir les choisir. [...]

Il est évident, paradoxal mais il est pourtant certain que la période des deux années 1955-1956, caractérisée par une sorte de crise permanente des relations franco-vietnamiennes sur le plan diplomatique, a vu peu à peu s'établir sur le plan culturel un climat de confiance et de coopération pratique tel que le principal danger que court notre culture au Vietnam réside désormais dans une éventuelle psychose d'abandon de notre part, alignant instinctivement dans notre esprit nos positions culturelles sur nos positions militaires ou diplomatiques, nous laissant impressionner par l'intransigeance officielle du nationalisme gouvernemental, poussés enfin par la sagesse à court terme d'une politique d'économies à tout prix, nous risquerions d'être les propres artisans de notre recul. [...] Il est certain que la marée du nationalisme culturel commence à décroitre, et que d'autre part, le prestige et l'attraction des États-Unis sur le plan culturel comme sur les autres plans sont en baisse. Sur le plan psychologique, le point d'inflexion a été atteint et dépassé. [...] La « francophonie » du gouvernement Diem a eu l'avantage considérable de faire de la présence française non plus une réalité subie mais une valeur menacée que l'on a peur de perdre, que l'on a le désir de sauver. Le départ du Corps Expéditionnaire, la rigueur et la maladresse des Conseillers américains, la crise économique, l'exploitation du Sud par le Nord, l'évolution voisine du Cambodge et du Maos, l'apparente démission de la France apparaitront à l'historien de demain comme les facteurs convergents qui expliquent le sentiment complexe mais très identifiable qui se fait jour d'un certain regret de la présence française passée et d'un désir certain de maintien d'une présence française à l'avenir. [...]

Il est naturel que l'acuité, l'urgence et la proximité des problèmes d'Afrique du Nord détournent un peu la France de l'Indochine et particulièrement d'un Viet Nam qui, par le triple jeu des complexes issus en nous de la défaite, d'un gouvernement apparemment inamical et d'une propagande multiforme qui en France exploite cette inimitié, parait à beaucoup de Français, sinon perdu en soi, du moins perdu pour la France.

Nous ne devons pas cependant oublier que le Viet Nam reste le foyer le plus brillant de ce qui doit subsister d'une Union française sur le plan de l'Esprit. Au Maroc, en Tunisie, même une fois résolu le problème algérien, le renouveau islamique risque de s'élever comme une barrière entre nos élèves d'hier et nous-mêmes. Au Cambodge et au Laos, [...] nos positions resteraient-elles ce qu'elles sont, il faut avouer qu'elles comportent peu de possibilités de dialogue intellectuel. C'est au Viet Nam seulement que nous rencontrons une élite à la fois presque totalement assimilable (peut-être par incroyance) et en même temps apte à s'élever à notre niveau le plus haut. J'ai la certitude que cette élite ne se détourne pas de nous et qu'au contraire la conscience qu'elle a pris du danger que la France s'éloigne, jointe à la lourdeur du régime qu'elle subit, ont avivé le goût d'une certaine forme de pensée et de vie libre identifiées à la France.

2.2. Rapport sur l'action culturelle française au Sud-Vietnam (1963)

> *Extraits d'un rapport*[6] *de l'ambassadeur de France Roger Lalouette de mai 1963 sur la situation de l'action culturelle française au Sud-Vietnam.*

L'action française reste très repliée sur elle-même. Nous avons maintenu nos établissements mais notre rayonnement dans le système vietnamien est faible par rapport aux besoins du pays et aux aides étrangères. […]

Semblent à l'heure actuelle dépassées, les idées selon lesquelles la présence de nos lycées, assurant le maintien de nos positions dans l'enseignement supérieur, devait être le seul pilier de notre présence dans l'enseignement secondaire. La présence des lycées imposerait le français comme langue véhiculaire et retarderait la vietnamisation de l'enseignement supérieur. [...] D'une part, il est inexact que statistiquement la présence du français dans l'enseignement supérieur soit due à l'existence des lycées français. Puisque le plus grand nombre d'étudiants des universités provient de l'enseignement vietnamien. Comme le montre la baisse du nombre de bacheliers venant de deux systèmes éducatifs français et vietnamien. D'autre part, la vietnamisation de l'enseignement supérieur est un phénomène normal et elle suit son propre rythme en fonction des domaines, les sciences humaines sont plus rapides que les sciences scientifiques. Ce qui freine essentiellement le rythme de la vietnamisation est l'absence de manuels scientifique rédigés en vietnamien et d'un corps professionnel suffisant. Ce rythme pourrait être rapide pour les propédeutiques (cours polycopiés) et même la licence mais lent pour les études post-licence. [...]

[6] Roger LALOUETTE, *Action culturelle française en 1963 (N°3238/CC), op. cit.*

Dans ces conditions, notre politique culturelle doit être fondée sur la nécessité de nous adapter à la vietnamisation et d'autre part de lutter pour le maintien du français comme langue véhicule auxiliaire de l'enseignement supérieur. Ceci ne peut être assuré que par le maintien et le développement des lycées français. Ceux-ci ont formé en grand partie des membres du gouvernement actuel et forment les enfants de l'élite vietnamienne, donc l'élite de demain. [...] Le maintien de notre enseignement secondaire a donc un fondement essentiellement politique et économique : il est le gage d'une élite vietnamienne bien disposée à notre égard. [...]

Devant la dynamique de l'enseignement national vietnamien, le statisme de l'enseignement français ressemble à une régression. L'abondance des candidatures de 11ème est un signe encourageant. Si les lycées assurent la tâche de former les élites vietnamiennes, il faut que le nombre de places mises à sa disposition croisse avec elles. [...]

Malheureusement, la qualité des collèges et lycées français est en baisse constante. On assiste à la baisse des effectifs du personnel enseignant titulaire et qualifié et l'augmentation de ceux des contractuels et auxiliaires d'où les plaintes fréquentes des parents. Au cycle primaire, les parents ne versent pas des droits de scolarité pour que leurs enfants apprennent le français avec des enseignants Vietnamiens ayant un accent déplorable. Au secondaire, le manque de qualification est plus alarmant, pratiquement pas de professeur agrégé. [...]

De plus, la qualité professionnelle du personnel est souvent liée à sa valeur morale. Certaines sanctions vis-à-vis des membres de l'enseignement ont été effectuées à cause de leur attitude « scandaleuse et inacceptable » si bien que la Mission culturelle a demandé à la direction de Paris d'envoyer de préférence des « gens mariés » que des célibataires (hommes et femmes). [...] La désertion des enseignants par mutation ou réintégration, le peu d'empressement des candidats ont des causes bien connus : grave insécurité, faiblesse des avantages matériels, absence du congé annuel.

2.3. Opinions du conseiller du Ministère sud-vietnamien de l'Éducation (1965)

Extraits du discours[7] du Professeur Trần Ngọc Ninh, Conseiller du Ministère de l'Éducation, lors de la conférence de presse du 24 septembre 1965.

Question de la langue véhiculaire à l'université

Nous pouvons et devrions avancer vers l'utilisation du vietnamien dans tout notre système éducatif entier. Mais simultanément, il nous faudrait reconnaitre la nécessité du maintien et du développement de l'apprentissage des langues étrangères pour trois raisons essentielles. Premièrement, nous ne pouvons nous écarter du monde entier dans ce contexte. [...] Deuxièmement, notre pays étant un pays sous-développé, nous devrions profiter des voies directes pour gagner du temps afin de faire progresser le pays. [...] Les langues étrangères sont la clé de l'ouverture des citadelles scientifiques. Troisièmement, la traduction de livres ne résout pas le problème. [...] Beaucoup d'entre nous oublient que, la traduction exigeant beaucoup de temps, les traducteurs d'ouvrages scientifiques devraient être eux-mêmes des scientifiques, il vaudrait mieux les laisser faire de la science que leur faire traduire des livres scientifiques. Ce travail de traduction est presqu'inutile car à peine finie la traduction d'un livre scientifique, le livre lui-même est rapidement démodé ! Par ailleurs, les livres et revues professionnelles étant trop nombreux, comment les traduire ? [...] S'y rajoute un autre obstacle, celui de la non-consommation de livres et revues scientifiques en vietnamien au Viet Nam. [...]

Nous avons conscience des pressions de l'opinion publique exigeant l'utilisation du vietnamien à l'université. Sur le plan de principe, je reconnais que cette demande est juste. Mais, à mon avis, cette demande ne serait appropriée que si les étudiants maitrisaient déjà bien une langue étrangère. Pour l'instant, et peut-être encore pour bien longtemps, les intérêts nationaux ne coïncident pas avec le vœu des populations sur ce point particulier. [...]

Nous proposons les solutions suivantes au niveau supérieur. Dans les classes préparatoires à l'université, il est obligatoire d'accélérer l'apprentissage des langues étrangères. Celles-ci seront l'une des épreuves essentielles. Nous reconnaitrons l'anglais, le français et l'allemand comme langues véhiculaires pour les enseignements scientifiques tels que médecine, et la pharmacie, ainsi que le droit. Les professeurs peuvent enseigner en vietnamien ou dans l'une des trois langues précitées. Exceptionnellement à la Faculté de Lettres, le

[7] TRẦN NGỌC NINH, « Hai vấn đề để trưng cầu ý kiến : vấn đề học bổng và vấn đề ngoại ngữ trong chương trình giáo dục Việt Nam » [Deux questions posées au référendum : la bourse et la langue véhiculaire dans le programme] », *op. cit.*, p. 182‑183.

vietnamien est la langue d'enseignement obligatoire, sauf si les professeurs sont étrangers. Des classes de perfectionnement des langues étrangères seront intégrées dans tous les départements.

Question de l'enseignement de langue étrangère à l'enseignement secondaire et supérieur

Les élèves commencent à apprendre une langue étrangère à partir du cycle secondaire. Mais cet enseignement se révèle plein de faiblesses et d'inefficacités. [...] On exige trop de capacités de maitrise d'une langue étrangère non seulement à l'université mais également à l'examen du baccalauréat où le coefficient de l'épreuve de langue étrangère est élevé. L'épreuve elle-même est difficile, ce qui fait que les élèves échouent au baccalauréat à cause de notes faibles pour cette épreuve. Ce régime, par contre, est avantageux pour les élèves des écoles françaises. Il arrive souvent que si ces élèves échouent au baccalauréat français, ils réussiront au baccalauréat vietnamien avec mention grâce à de bonnes notes à l'épreuve du français.[8]

Extrait d'un article[9] *du Professeur Trần Ngọc Ninh, publié dans le magazine Tình thương, N° 3-4, Mars-Avril 1964.*

Les problèmes actuels de l'éducation nationale

Notre éducation nationale est en train de traverser une grande crise. [...] Nos politiques éducatives ne sont pas adaptées aux besoins du pays : les établissements manquent cruellement de matériels, la vie matérielle et morale des enseignants n'est pas assurée, les élèves sont méprisés, abusés, aveuglés et étouffés. Cela conduit à une situation sans issue et stagnante.

Les aides importantes à l'éducation fournies par les États-Unis […] ne peuvent pas combler les vides immenses de notre éducation, qui se manifestent par le manque d'une philosophie de l'éducation, d'un manque d'orientation de la jeunesse, d'adaptations appropriées aux Vietnamiens, et même le manque d'une volonté de coopération, de démocratie, et de bonne volonté dans les relations humaines entre professeurs et élèves.

Une éducation nationale dont les programmes changent continuellement, dont les examens se succèdent provoquant une mentalité de fatalisme et une perte de confiance chez les élèves, qui se méfient de la corruption et de la malhonnêteté des autorités […]. Et encore bien d'autres affaires diverses : multiples révélations de sujets d'examens, favoritisme des élèves de familles influentes, discrimination entre le privé et le public, indiscipline scolaire, opportunisme de certains enseignants de mauvaise foi…

2.4. Politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam (1973)

Extrait d'une note[10] *de juin 1973 de Philippe Bréant, Directeur de la Sous-direction de l'enseignement en coopération relevant du Service de coopération culturelle et technique (MAE). Bréant a été enseignant avant de devenir attaché culturel à Saïgon de 1960 et 1963. Le ton de l'auteur s'avère réaliste et pragmatique de la présence culturelle de la France au Sud-Viet Nam.*

Si nous décidions demain de mettre à profit les crédits que nous consacrons à la péninsule indochinoise pour développer notre influence dans ces pays, il est probable que les résultats que nous obtiendrions paraîtraient décevants. [...] Force nous est de constater que, toutes les fois que nous avons lancé un programme de coopération quelque peu important, nous nous sommes heurtés à des difficultés qui tiennent moins à l'obstacle linguistique qu'à la différence des systèmes éducatifs et aux incompatibilités qui résultent de conceptions universitaires et d'une approche conceptuelle générale fondamentalement différente. Rattachés depuis de

[8] *Ibid.,* p. 184.

[9] TRẦN NGỌC NINH, « Những vấn đề hiện tại của nền giáo dục Việt Nam[Les problèmes actuels de l'éducation nationale] », *in Những vấn đề văn hóa, giáo dục, xã hội [Les questions culturelles, éducatives et sociétales]*, Ministère de la Culture et de l'Education., Saigon, 1966, p. 12, ANVN Centre N° 2, Fonds de documentation, Vv 3035.

[10] Philippe BRÉANT, *Note a/s de notre politique de coopération culturelle et technique au Sud-Vietnam, op. cit.*

longues années à la sphère d'influence anglo-saxonne et à un système intellectuel de référence très particulier, ces pays demeurent donc extrêmement difficiles à pénétrer. [...]

Cette faiblesse fondamentale de notre système d'aide au développement et le manque d'homogénéité de nos structures de coopération nous conduisent, si nous voulons garder une influence dans la région, à nous appuyer sur les pays où nous avons réalisé des investissements importants dans le passé. [...]

C'est donc parce que la présence française en Indochine est déjà importante que nous pouvons encore rendre crédible l'idée d'un recours des pays voisins à notre influence pour équilibrer la masse de la présence anglo-saxonne et que nous pouvons espérer obtenir, à peu de frais, des résultats limités mais intéressants. Il est probable d'ailleurs que, si nous disparaissions de la péninsule, les gouvernements de la région (thaïlandais, indonésien, etc.) devraient rechercher un nouvel équilibre auprès du Japon ou même de la Chine.

La question se pose alors de savoir quelle doit être la nature de notre action dans la péninsule, et, plus particulièrement au Viet Nam. A ce stade, on doit relever que l'aide massive consentie par les américains au Sud-Viet Nam rend notre concours pratiquement inutile. Pourtant, notre assistance est souhaitée. [...] mais ce que l'on attend de nous c'est moins une contribution au développement du pays qu'une action ayant pour objet d'équilibrer l'influence des États-Unis. Il est clair que les élites vietnamiennes souhaitent continuer de faire appel au système éducatif français dans la mesure où il constitue une référence et aussi une barrière contre l'assimilation. Ce qu'elles nous demandent c'est essentiellement une aide politique et culturelle leur permettant de résister à l'invasion du mode de vie et de penser américains et qui leur évite de se trouver un jour dans la position des Philippines, ou même de la Thaïlande. [...]

En conclusion, le bilan qualitatif de notre action culturelle au Sud-Viet Nam fait apparaitre que, cramponnés à nos lycées, nous avons maintenu une certaine permanence, sans nous rendre compte pour autant que l'accroissement des effectifs scolarisés dans le système éducatif vietnamien remettait en cause la place et l'importance de cette élite francophone, appelée à se diluer dans une masse vietnamisée ou américanisée. [...] Le maintien au Sud-Viet Nam d'une élite francophone suffisamment nombreuse pour jouer un rôle doit être notre objectif principal. [...]

Les centres pilotes ont été créés à partir de la contraction progressive de notre dispositif scolaire au Sud-Viet Nam. Les centres pilotes ont constitué un véritable baromètre des relations franco-vietnamiennes. Lorsque des relations s'amélioraient, la contraction de notre dispositif était ralentie et la mise en place des « centres » était freinée. Au contraire, lorsque les prises de position du gouvernement français étaient jugées défavorables, ou lorsqu'une personnalité hostile accédait à la tête du Ministère de l'Éducation, alors le processus était accéléré et parallèlement des restrictions étaient apportées pour limiter l'entrée des élèves dans les premières classes des « centres ».

Ainsi, les autorités vietnamiennes avaient constitué, avec ces établissements, un moyen de pression dont elles entendaient jouer pour moduler leurs réponses à l'attitude de notre pays à leur égard.

Cette préoccupation est d'ailleurs le reflet du comportement de l'homo vietnamicus, qui ne souhaite jamais régler définitivement un problème mais préfère conserver dans son jeu le plus grand nombre possible de moyens de pression sur un partenaire qui peut, un jour, devenir un adversaire. Dans une large mesure, nous devons donc savoir que, aux yeux des vietnamiens, il nous faudra un jour monnayer la place qui est encore faite à nos établissements (pour le cas où ils continueraient d'accueillir des vietnamiens), en même temps que celle qui nous est faite dans les « centres pilotes ». [...]

Dans ces conditions, si les autorités vietnamiennes recommandaient la suppression d'un dispositif faisant une place privilégiée à notre langue, [...], une telle mesure ne susciterait, dans la perspective d'une nouvelle détérioration des relations franco-vietnamiennes, aucune opposition importante.

Il faut donc voir dans le maintien de ces établissements le reflet du jeu subtil de responsables qui ont souhaité, en provoquant une modification de notre dispositif culturel, à la fois marquer à leurs amis américains le souci de prendre leurs distances vis-à-vis de leurs anciens partenaires français et se garder, dans le même temps, la possibilité d'établir un contrepoids à l'influence américaine jugée excessive.

3. Nord-Vietnam

3.1. Courrier de Jean Sainteny à Phạm Văn Đồng (1956)

Dans ce courrier[11] *daté du 24 décembre 1956, Jean Sainteny, Délégué général de la République française, fait part à Phạm Văn Đồng, Président du Conseil des Ministres et Ministre des Affaires étrangères de la RDVN, de son mécontentement au sujet des cours d'actualité politiques traitant des évènements d'Algérie qui se sont tenus au Lycée Albert-Sarraut.*

N° 1.528/Délégal

Monsieur le Président

Dès mon retour à Hanoi, j'ai demandé à vous saluer. J'espérais, à cette occasion, vous entretenir de l'un des aspects du fonctionnement du Lycée Albert Sarraut, qui me paraît contraire à l'esprit dans lequel nous avons, d'un commun accord, décidé de maintenir cet établissement en activité. Cet entretien par suite de vos lourdes obligations se trouvant différé, je me vois contraint de soumettre, ici même, la question qui me préoccupe à votre haute appréciation.

Alors que j'avais compris que l'accord intervenu et le but poursuivi impliquaient le maintien de cet établissement en dehors de toute ingérence politique, j'apprends, à mon retour de Hanoï, que des « cours d'actualité politique » ont été innovés au Lycée, donnant prétexte à des critiques souvent violentes contre la France. J'ai, en particulier, pris connaissance d'une traduction succincte de la version unilatérale et tendancieuse des évènements du Moyen-Orient, communiquée aux élèves de cet établissement. Le ton d'hostilité de cette interprétation souvent mensongère est loin de correspondre aux espoirs que nous nourrissions en souhaitant qu'un établissement français d'enseignement maintenu à Hanoï constitue un foyer de rapprochement et de compréhension entre les élites intellectuelles de nos deux pays.

Je me permettrai de souligner qu'il n'a jamais été question au cours des négociations qui, en juillet dernier, ont conduit à la signature de l'accord relatif au fonctionnement de ce Lycée, d'ériger cet établissement en tribune du haut de laquelle serait mise en accusation systématique la puissance même qui en assure la responsabilité et la subventionne.

Je suis convaincu que cette interprétation, tout au moins surprenante, du désir de la France de conserver un établissement scolaire à la disposition de votre jeunesse a échappé à l'attention de votre Gouvernement, et que vous voudrez bien y porter remède en donnant des instructions, afin qu'il demeure à l'abri de toute exploitation politique.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, les assurances de ma très haute considération.

J. SAINTENY

[11] Jean Sainteny, Courrier de Jean Sainteny adressée à Pham Van Dong, op. cit.

3.2. Situation idéologique et politique des enseignants vietnamiens au Lycée Albert-Sarraut (1958)

Extraits d'un rapport[12] *de la Section des fonctionnaires du cadre secondaire du Service de l'Éducation de Hanoi de septembre 1958 faisant le bilan de la qualité idéologique et politique de ses enseignants vietnamiens du Lycée Albert-Sarraut.*

Tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut

TÌNH HÌNH QUẢN LÝ

Từ khi tiếp quản thủ đô cho đến cuối niên khóa 1955-1956, Sở Giáo dục chưa trực tiếp nhận trách nhiệm quản lý trường này. Việc vận động giáo viên và công nhân viên trong thời gian này do bộ phận trí thức vận của Mặt trận Tổ quốc Hà Nội đảm nhiệm.

Từ đầu năm 1956, sau khi có bản ký kết giữa Bộ Giáo dục và Lương hội Pháp về sự tồn tại của trường Albert Sarraut, thì Sở Giáo dục cũng dần dần được giao trách nhiệm quản lý trường Albert Sarraut.

Lúc đầu còn bỡ ngỡ và dần dần qua sự tìm hiểu tình hình, việc quản lý được tốt hơn lên :

Phù hợp với chủ trương chấn chỉnh trường từ giữa năm 1956, Sở đã đề ra việc bước đầu tìm hiểu giáo viên, còn công nhân viên thì chưa có điều kiện tìm hiểu. Sở vận động mỗi giáo viên tự nguyện tham gia khai lý lịch, lập hồ sơ và xin phép dạy học như mọi giáo viên trường tư ngoài. Chủ trương này được đa số hưởng ứng, trừ một số nhỏ phản đối.

Việc tuyển giáo viên từ trước hoàn toàn do nhà trường tự do làm, không cần hỏi ý kiến của chính quyền ta. Sau khi có bản ký kết, lúc đầu bọn Pháp vẫn tự do tuyển lựa giáo viên, vin vào một câu trong bản ký kết : « Việc tuyển lựa giáo viên và công nhân viên là thuộc quyền Lương hội Pháp ». Lợi dụng tình hình này, một số phần tử không tốt đã lọt vào trường và sau đó gây khó khăn.

Cuối năm 1956, Sở Giáo dục đưa vào một điều khoản trong bản ký kết : « Trường Albert Sarraut là một trường tư của Lương hội Pháp hoạt động trong phạm vi luật lệ và nguyên tắc của chính phủ nước Việt Nam dân chủ cộng hòa » và đấu tranh với bọn Pháp mỗi khi tuyển giáo viên phải đưa ra xin phép Sở Giáo dục. Kể từ đó, những giáo viên vào dạy đều có xin phép Sở Giáo dục. Nhưng vì chưa có khả năng quản lý công nhân viên nên chưa đề ra và cũng lợi dụng tình hình ấy mà tên Bonnin đã đưa vào trường một số phần tử không tốt làm nhân viên [...]

VIỆC KẾT HỢP QUẢN LÝ

Việc kết hợp quản lý giữa Ngoại giao, Công an, Thanh niên, Công đoàn và Giáo dục lúc đầu chưa có. Dần dần trong công tác thực tế và việc quản lý trở nên chặt chẽ hơn, nên sự phối hợp giữa các ngành liên quan đã trở nên thường xuyên hơn, nhất là từ đầu năm 1958 cho đến nay, nhưng mới chỉ là trên công tác thực tế mà thôi, vẫn chưa có nguyên tắc quy định rõ rệt và trong một số việc vẫn lung tung, bị động.

Traduction

SITUATION DE LA GESTION

De la prise de pouvoir dans la capitale jusqu'à l'année scolaire 1955-1956 incluse, la Direction de l'Éducation de Hanoi n'a pas pris en charge directement de la gestion de cet établissement. La mobilisation des enseignants et des personnels était assurée par les intellectuels du Front de la Patrie de Hanoi.

Depuis le début de 1956, suite à la signature des accords entre Ministère de l'Éducation et la Mission Laïque Française, la Direction de l'Éducation de Hanoi prend en charge peu à peu le lycée Albert Sarraut.

Après des débuts hésitants, la gestion s'améliore au fur et à mesure :

Comme convenu dans les préconisations de redressement des établissements privés au milieu de 1956, la Direction de l'Éducation de la ville de Hanoi cherche à sonder les opinions des enseignants. La Direction incite

[12] VI DÂN, *Báo cáo về tình hình tư tưởng và chính trị của giáo viên Việt Nam trường Albert Sarraut [Rapport sur la situation idéologique et politique des enseignants Vietnamiens au lycée Albert Sarraut]*, *op. cit.*

chaque enseignant à participer volontairement à remplir son curriculum vitae, à se faire constituer un dossier personnel et à demander une autorisation d'enseignement comme les enseignants d'autres établissements privés.

Avant, le recrutement des enseignants était fait librement par le lycée sans demander l'avis de nos autorités. Après la signature du contrat, les Français ont continué à recruter comme ils veulent sous le prétexte que le contrat contenait la phrase « *Le recrutement d'enseignants et du personnel appartient à la Mission laïque française* ». Profitant de cette situation, certains mauvais éléments ont infiltré l'établissement et causé des difficultés.

Fin 1956, la Direction de l'Éducation a rajouté dans le contrat l'article suivant : « *Étant un établissement privé géré par la Mission Laïque Française, l'école Albert Sarraut doit fonctionner dans le cadre des lois et des principes du gouvernement de la RDVN* ». Le Service a bataillé avec les Français à propos du recrutement pour que celui-ci soit fait avec l'accord de la Direction. Depuis lors, les enseignants sont autorisés à enseigner par la Direction de l'Éducation. Profitant de la situation où la gestion du personnel n'est pas encore assurée, le dénommé Bonnin[13] a infiltré certains mauvais éléments pour en faire du personnel.

COORDINATION DE LA GESTION

La coordination entre les services Affaires étrangères, Police, Jeunesse, Syndicat, Éducation, n'existait pas encore au début. La situation s'est améliorée peu à peu, la coordination de la gestion devenant de plus en plus régulière et étroite, surtout à compter du début de 1958. Pourtant, cette gestion, entrée dans les faits, n'est pas intégrée dans les principes et les règlements, et reste donc passive.

3.3. Directives à appliquer au Lycée Albert-Sarraut (1960)

> *Directives*[14] *datées d'août 1960 de la Section communiste des Services de l'Éducation de Hanoi visant à améliorer l'encadrement politique du Lycée Albert-Sarraut.*

Chủ trương đối với trường Albert Sarraut

KẾ HOẠCH THỰC HIỆN

Củng cố lãnh đạo

Sở Giáo dục sẽ chuẩn bị đủ cán bộ lãnh đạo (chuyên môn, Công đoàn, Thanh niên) và đủ số giáo viên cần thiết để tăng thêm chất lượng cho chi bộ. Nếu Bộ Công an có thể bố trí cán bộ của mình vào công tác với tư cách và có khả năng của một giáo viên chính trị càng tốt.

Để lãnh đạo được thống nhất và nhanh chóng, Thành ủy sẽ chịu trách nhiệm về trường trước ban Bí thư. Đảng đoàn Giáo dục sẽ chịu trách nhiệm trước Thành ủy thống nhất để những hoạt động có tính chất chuyên môn (Công đoàn, Thanh niên, chuyên môn) đối với trường. Chi bộ phải thường xuyên báo cáo với Đảng đoàn Giáo dục, nếu cần thiết, có thể đồng thời báo cáo và xin chỉ thị Thành ủy.

Hàng tháng, Đảng đoàn Giáo dục chủ trì triệu tập hội nghị thường kỳ đều đặn giữa các bộ phận có liên quan : Công an, Ngoại vụ, khu Hoàn Kiếm, chi bộ để trao đổi ý kiến, thống nhất nhận định tình hình và giúp Thành ủy về chủ trương, biện pháp lãnh đạo.

Ngoài ra, giữa các bộ phận có liên quan, nhất là giữa chi bộ và Công an, có thể đặt liên hệ thường xuyên để trao đổi tình hình và phối hợp công tác cho kịp thời.

Traduction

PROJET DE REALISATION

Renforcement de la direction

Le Service de l'Éducation préparera suffisamment les cadres dirigeants (enseignement, syndicat, jeunesse) pour renforcer la qualité de la cellule[15]. Il est souhaitable que le Ministère de la Police envoie à l'école l'un de ses cadres en qualité d'enseignant de politique.

---

[13] Directeur des classes primaires. Bonnin est menacé d'expulsion en septembre 1956.

[14] NGUYỄN ĐÌNH DỤ, *Chủ trương đối với trường Albert Sarraut [Directives à appliquer au Lycée Albert-Sarraut]*, *op. cit.*

Afin de diriger l'école de façon cohérente et rapide, le Comité municipal du Parti sera responsable du lycée devant le Secrétariat du Parti. La cellule communiste de l'Éducation sera responsable devant le Secrétariat du Parti des activités à caractère spécifique (Syndicat, Jeunesse, Enseignement) de l'école. Si nécessaire, la cellule communiste de l'école doit rendre compte régulièrement à la cellule communiste de l'Éducation, rendre compte en même temps au Comité municipal du Parti et lui demander des instructions.

Tous les mois, la cellule communiste de l'Éducation convoque et préside à la réunion périodique entre les services concernés : Police, Affaires extérieures, quartier Hoàn Kiếm et la cellule de l'école pour échanger les opinions et identifier les faits, afin de permettre au Comité municipal du Parti d'établir les directives et les mesures.

En outre, les services concernés, notamment la cellule de l'école et la Police, doivent pouvoir travailler ensemble pour échanger les faits et coordonner à temps les actions.

3.4. La fermeture du Lycée Albert-Sarraut (1964-1965)

Courrier du 16 octobre 1964[16] *de Jacques de Buzon, Délégué général par intérim, au Ministère des Affaires étrangères de la RDVN.*

Hanoi, le 16 octobre 1964

La Délégation Générale du Gouvernement de la République Française présente ses compliments au Ministère des Affaires Étrangères de la République Démocratique du Viet Nam et à l'honneur de lui faire savoir ce qui suit :

Le contrat conclu le 7 avril 1955 entre les autorités vietnamiennes et la Mission Laïque Française confiant à cette dernière la responsabilité et la charge d'un établissement d'enseignement des trois degrés dénommé « Lycée Albert Sarraut » fonctionnant à Hanoi va venir à expiration le 7 avril 1965.

Au cours de cette période de dix ans, plusieurs des dispositions essentielles de ce contrat établies en vue d'assurer le succès de l'enseignement de la langue française à un nombre important de jeunes Vietnamiens ont été modifiées par les autorités vietnamiennes. Ces mesures sont, principalement : la reprise des locaux de l'annexe du lycée où étaient accueillis les élèves du premier cycle au nombre de plus de mille, réduisant ainsi la base de recrutement des cycles 2 et 3 ; l'application par les autorités vietnamiennes d'un « projet d'avenant » du 17 août 1961 par lequel l'emploi du français comme langue véhiculaire a disparu ; en outre, le temps consacré à l'enseignement du français proprement dit a été considérablement réduit.

Dans ces conditions, il ne paraît pas possible aux autorités françaises de demander le renouvellement d'un contrat dont la forme ne correspond plus aux réalités.

Les autorités françaises toujours désireuses d'apporter aux autorités vietnamiennes une contribution efficace à l'enseignement de la langue française en République Démocratique du Viet Nam soumettent à leur attention les propositions suivantes :

1/ - Rétablissement des clauses pédagogiques du contrat du 7 avril 1955 et de l'avenant de 1956 en ce qui concerne les horaires de l'enseignement du français, à savoir : classes du premier degré : seconde classe : trois heures par semaines, troisième classe : cinq heures par semaine ; quatrième classe : quatre heures par semaine ; classes des second et troisième degrés : un horaire hebdomadaire de cinq heures dont une confiée à un professeur vietnamien ; les heures mentionnées dans ce paragraphe doivent s'entendre comme des heures de 60 minutes mises au programme.

2/ - Respect de la liberté de choix de la Mission Laïque Française en ce qui concerne le recrutement du personnel vietnamien qu'elle rémunère dans le cadre des lois et règlements nationaux en vigueur.

3/ - Prise en charge par les autorités vietnamiennes du personnel enseignant vietnamien chargé d'un enseignement dans la langue nationale. Le personnel administratif et de surveillance demeurerait à la charge des autorités françaises.

4/ - Maintien au Lycée Albert Sarraut, pendant toute la durée du cours normal des études et sauf cas de force majeure, des élèves qui auront commencé leurs études de langue française dans cet établissement.

---

[15] Cellule du Parti Communiste au sein du lycée.

[16] Jacques DE BUZON, *Courrier rédigé adressé au Ministère des Affaires étrangères, op. cit.*

Dans l'hypothèse où le bon fonctionnement du Lycée Albert Sarraut serait assuré dans le respect mutuel des dispositions ci-dessus envisagées, cet établissement pourrait en outre servir de cadre à la formation initiale de futurs professeurs de français.

Dans ce dessein, la Mission Laïque pourrait, en accord avec les autorités vietnamiennes, fournir le personnel français nécessaire à la création, dans le cadre du Lycée Albert Sarraut, d'une « section normale », qui accueillerait, par exemple pendant les trois dernières années des études secondaires, les jeunes gens et jeunes filles qui se destinent à l'enseignement du français. Ils recevraient dans ces classes, suivant des modalités qu'il conviendrait de définir, un enseignement renforcé du français et une initiation aux méthodes d'enseignement du français langue étrangère, avant de poursuivre leurs études de français en Faculté.

Les autorités françaises envisagent également, si les autorités vietnamiennes le souhaitent, de mettre en place au lycée un certain nombre de cabines audiovisuelles, à l'usage des élèves de l'établissement et des étudiants qui désireraient se perfectionner dans l'usage du français.

Les autorités françaises seraient enfin disposées à apporter leur aide, sous réserve de l'accord des autorités vietnamiennes, à la section de français de l'Institut Pédagogique Supérieur de Hanoi, en y détachant un professeur français et en fournissant à cet organisme certains des ouvrages qui peuvent lui être utiles.

La Délégation Générale serait reconnaissante au Ministère des Affaires Étrangères de la République Démocratique du Viet Nam de bien vouloir porter les propositions qui précèdent à la connaissance des autorités vietnamiennes compétentes et lui faire part de leur sentiment à ce sujet.

Elle saisit cette occasion pour renouveler au Ministère des Affaires Étrangères de la République Démocratique du Viet Nam les assurances de sa haute considération.

Buzon

Courrier du 28 avril 1965[17] *du Ministère de l'Éducation de la RDVN à la Mission Laïque Française. Ce courrier met fin à l'existence du Lycée Albert-Sarraut.*

Le Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam présente ses compliments à la Mission Laïque Française et à l'honneur de l'informer de ce qui suit :

Aux termes du contrat conclu le 7 avril 1955 entre le représentant du Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam et le représentant de la Mission Laïque Française, le Lycée Albert Sarraut relevant de la Mission Laïque est autorisé à fonctionner pour une période de dix ans à compter du jour de la signature du dit contrat.

Au cours des dix années écoulées, faisant preuve d'un esprit de bonne volonté et toujours désireuse de resserrer les liens d'amitié entre le peuple français et d'établir des relations culturelles entre les deux pays, la partie vietnamienne a tout mis en œuvre pour surmonter les difficultés dans la réalisation du contrat afin de favoriser le fonctionnement normal de l'établissement scolaire en question.

A la date du 7 avril 1965 le dit contrat est venu à son expiration. Et, dans la situation actuelle, il n'est pas dans l'intention du Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam de procéder à son renouvellement.

En conséquence, le Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam saurait gré à la Mission Laïque Française de bien vouloir mandater un plénipotentiaire pour discuter avec le Service de l'Éducation de Hanoi, plénipotentiaire du Ministère de l'Éducation, afin de régler les questions concrètes résultant de la cessation du fonctionnement du Lycée Albert Sarraut à la date de l'expiration de son contrat.

Le Ministère de l'Éducation de la République Démocratique du Viet Nam saisit cette occasion pour renouveler à la Mission Laïque Française les assurances de sa haute considération.

Hanoi, le 28 avril 1965

[17] *Courrier du Ministère de l'Education adressé à la Mission Laïque Française, op. cit.*