

## A «Missão Civilizadora» em Questão: Ensaio de uma Avaliação Histórica e Sociológica das Políticas Educativas da França no Vietname (1858-1945)

Trinh Van Thao\*

### *Resumo*

A relação de tipo colonial entre a França e a suas antigas possessões continua ainda hoje a suscitar o debate. Aborda-se neste artigo o caso das políticas relativas em particular à antiga Indochina (atual Vietname), nomeadamente no que respeita à ideia de «missão civilizadora» que caberia à potência colonizadora.

*Palavras-chave:* colonialismo, Indochina, descolonização, educação, escola

### *Abstract*

The colonial type relationship between France and its former possessions still continues to provoke discussion. This paper addresses the case of policies relating in particular to the former Indochina (now Vietnam), in particular as regards the idea of «civilizing mission» that would fit the colonial power.

*Keywords:* colonialism, Indochina, decolonization, education, school

---

\* Université d'Aix-en-Provence



As ressonâncias e as dissonâncias recentes em torno das «memórias» coloniais suscitadas pela lei de 23 de fevereiro de 2005<sup>1</sup> mostram que o legado colonial faz ainda parte dos temas que resistem à razão crítica e que, meio século depois da descolonização, não estão reunidas todas as condições para iniciar um diálogo pacífico entre as populações interessadas. Longe disso. Tudo se passa como se a marcha forçada para uma globalização de sentido único e a violência material e simbólica que a acompanha apenas reavivem as feridas e os traumatismos mal cicatrizados do passado. A consideração da atualidade do ultramar é tanto mais problemática quanto a história da colonização, confinada num espaço acanhado entre as relações entre os Estados e os assuntos intercomunitários de cada Nação, parece pouco preparada para se munir com as armas da crítica, demasiado próxima da peritagem política e da instrução cívica para não ceder à confusão e para resistir às paixões polémicas. Mesmo os assuntos considerados «neutros», como a vida quotidiana, os *faits divers*, a saúde, a educação, a tecnologia..., nem sempre escapam ao exagero, ao excesso mediático.

A política colonial em matéria escolar na Indochina constitui uma bela ilustração: adulada por uns, que veem na presença da elite formada na escola francesa a prova incontestável da «missão civilizadora», e estigmatizada por outros como um parêntese vergonhoso e indigno da história nacional, a escola da colónia continua a ser um assunto científica e afetivamente conotado.

Esta dupla constatação reclama um trabalho de reflexão prévio para apontar alguns obstáculos epistemológicos e superar os caprichos que frequentemente se tende a censurar a outros.

## 1. Críticas aos Paradigmas Funcionalistas da Sociologia Histórica da Educação

### 1.1. *Os Impasses do Funcionalismo Colonial (a hipótese colonial não explica o fracasso pós-colonial)*

De acordo com o funcionalismo colonial, a obra escolar resulta da vocação imperial que consiste em difundir nos países conquistados

---

1. O autor deste artigo foi um dos seis primeiros universitários signatários de uma petição contra o art.º 4º da lei em questão. Este foi anulado em fevereiro de 2006 pelo Conselho Constitucional a pedido do presidente Jacques Chirac.

208 os benefícios da civilização romana, reatualizada pelas Luzes e pelos herdeiros de 1789. Na versão invertida do funcionalismo pós-colonial, ela inscreve-se na lógica da exploração capitalista dos imperialismos modernos. Em ambos os casos, ela está antecipadamente votada ao fracasso, dividida entre a lógica utilitária e produtivista dos lobbies industriais (simbolizada pelo Banco da Indochina, os minérios de Đông Trieu e as plantações de borracha da Michelin) e a utopia positivista dos administradores e dos engenheiros alimentados pelo humanismo das Luzes. Esta percepção funcionalista e idealista continua, na sua ambivalência, a colocar à história social e cultural do Vietname sérios obstáculos<sup>2</sup>.

Contornemos os esquemas herdados do «comunismo de guerra» que haviam hipotecado bastante a produção histórica da geração da independência (1945-1975): a mobilização e a absorção da história como ferramenta de exaltação patriótica e revolucionária cumpriu em tempo de guerras e de revolução o seu papel social e a sua missão política. Os historiadores vietnamitas da independência mais não fazem, afinal, do que devolver aos seus colegas do período colonial o mesmo «credo» funcionalista: a supressão da escola da colônia e a sua substituição pela escola de Marx e de Lenine (Lê Thanh Khôi, 1991) constituem a própria condição da sua desalienação enquanto sujeito emancipado e livre. Mas, por sua vez, a «hipoteca colonial» confessa os seus próprios limites porque a soberania do Estado pós-colonial na concepção, na organização e na pedagogia priva-a doravante de álibi e de argumento político para justificar os seus próprios erros e insuficiências. Importa agora avaliar os efeitos do «modelo socialista» sobre o ensino de base e a formação das elites nos países que nele se inspiraram, inventar uma nova política de educação capaz de responder às exigências da economia de mercado e às aspirações da ideologia comunista.

### 1.2. *Crítica da Crítica: O Anticolonialismo e o Terceiro-Mundismo dos Anos 60 (limites do idealismo terceiro-mundista)*

Tomemos o caso da famosa *Contribution à l'Histoire de la Nation Vietnamienne* (1955) de Jean Chesneaux, que, conjuntamente com *Viêt-Nam: Sociologie d'une Guerre* (1952) de Paul Mus, faz época na

2. Cujos traços se encontram no livro de Paul Mus (1952). *Viet-Nam: Sociologie d'une Guerre*. Paris: Seuil. Veja-se Trinh Van Thao (2006).

história «descolonizada» da nação vietnamita. Uma e outra marcaram uma verdadeira rutura política com a tradição historiográfica das colónias e do império de antes da guerra. A passagem consagrada por J. Chesneaux (1955: 197-198) à política escolar na Indochina constitui um modelo do género: «Na sua arquitetura geral, este edifício escolar é ao mesmo tempo incapaz de responder às verdadeiras necessidades do desenvolvimento nacional do Vietname. O único esforço sério, embora ainda limitado, é feito no domínio do ensino elementar e primário. (...) em 1931 existem na Cochinchina (seis milhões de habitantes) apenas cinco estabelecimentos de ensino secundário “franco-indígena”, com 2167 alunos. Mas este ensino desfasado da vida vietnamita não está, no entanto, integrado na vida escolar francesa. O ensino primário acaba demasiado tarde, afasta os estudantes dos liceus franceses, empurra-os para a preparação de um baccalauréat franco-indígena cujo nome falacioso (sic) não dará aos melhores deles acesso às universidades francesas. Raríssimos serão os vietnamitas que poderão conseguir levar a bom termo altos estudos na metrópole. (...) A política de malthusianismo escolar torna tanto mais amargo o descontentamento dos “evoluídos”, raros estudantes que conseguiram transpor todos os obstáculos, quanto a ausência de situações dignas deles conduz a novos desapontamentos».

Esta súpula incontente parece corroborar o ponto de vista nacional-vietnamita perfeitamente equacionado pelo filósofo Tran Duc Thao (o «mais» adquirido da colonização iguala o «menos» perdido pelos colonizados) e resumir por si só todas as «invariantes» do processo da educação colonial (talvez a matizar para a Argélia europeia por razões geopolíticas evidentes): o «malthusianismo» de um sistema «apertado» simbolizado por uma demografia e uma geografia escolar que deixam à margem camadas inteiras da população, pela exclusão e pelo desperdício das capacidades da elite nacional, pela externalização de um ensino «importado e deslocado», desfasado das realidades sociais e das necessidades económicas do país. Quarenta anos depois, o espaço de uma ou até duas gerações históricas, o balanço feito por Pierre Brocheux e pelo seu companheiro Daniel Hémery (Indochine: La Colonisation Ambiguë, 1858-1954) é quase idêntico, apenas atenuado, não obstante os discípulos terem beneficiado, para além de trabalhos anglo-saxónicos, não menos importantes, de Gail P. Kelly, David Marr..., de numerosas monografias vietnamitas e francesas, de

teses universitárias relativamente consequentes, confrontado os dados estatísticos e sociais, comparado as experiências educativas soviética e americana do Vietname pós-colonial (1954-1975), avaliado os avanços, recuos e impasses do Estado socialista à luz dos dragões do Sudeste Asiático (veja-se Lê Thanh Khôi, 1987). De forma que nos podemos interrogar sobre os efeitos deformadores de uma escrita historiográfica que não tem em linha de conta temporalidades históricas, especificidades do campo educacional, interações entre os grupos sociais e subjetividades de atores, numa palavra, individualidades... Esta photo finish reflete mais uma ilusão do que informa sobre as dinâmicas sociais e as suas conexões complexas e múltiplas.

Ela coloca, por outro lado, um problema de interpretação, ou seja, se essas categorias se inscrevem na perspetiva de uma sociologia da educação ou na da crítica do imperialismo (que baliza o discurso nacional-vietnamita). Na primeira, o sistema colonial é avaliado à luz do modelo metropolitano em que se inspira com as ferramentas da sociologia (demografia e economia escolar, eficácia didática, produtividade económica, rentabilidade social...); na segunda, ele inscreve-se, à maneira do *Procès de la Colonisation Française en Indochine* (1925) de Nguyen Ai Quoc (Ho Chi Minh), num registo completamente diferente, o da dependência, da exploração e da alienação das elites nacionais em favor da potência tutelar, idealizando a escola de outrora e estigmatizando a educação de submissão que lhe sucede. A «confusão dos géneros», como é o caso, corre o risco de banalizar a experiência colonial e de diminuir a peritagem histórica porque, no fim de contas, que educação existente escapa hoje às críticas de malthusianismo, de fracasso e de anacronismo?

Em terceiro lugar, poupando-se ao comparativismo entre a antiga e a nova educação e também das lutas internas e das variações espaço-temporais na conceção, legislação e organização escolar, «esta história sem escansões e sem atores» expõe um sistema fechado e rígido, focalizando a história escolar no famoso RGIP (Regulamento Geral da Instrução Pública, 1918) de Albert Sarraut e empurrando para o não-dito o quinhão das paixões partidárias que, no entanto, pesara no curso da história. Muito mais grave é, enfim, «ignorar as reações dos colonizados e o seu impacto na construção das políticas escolares».

Esta reflexão levanta mais questões do que fornece respostas para a história social e cultural das colónias. Ela tenta balizar o campo

educacional para pesquisas futuras mais do que tentar um inventário arriscado ao dirigir-se aos «usuários» e dando a palavra aos profissionais da sociologia histórica. Ela interroga-se, à luz dos trabalhos vietnamitas recentes (Phan Trong Bau, 1994), sobre o fundamento das «verdades evidentes» relativas à herança colonial:

- produto do Estado imperial, a oferta de ensino procede da pura racionalidade burocrática, independentemente (ou mesmo de encontro) da procura da população dominada;
- a finalidade prática da escola inscreve-se na lógica unilateral imposta pelo Estado dominante colonial e a pedagogia releva da competência da burocracia local especializada;
- o fracasso da colonização (o seu fim histórico) acarreta solidariamente a falência do ensino colonial. Por outras palavras, a «missão civilizadora» é uma missão impossível.

Na sua versão inicial, o autor deseja matizar as teses funcionalistas, relevem elas da crítica anti-imperialista ou terceiro-mundista dos anos 60, desvendando a realidade não de uma, mas de várias experiências educativas empreendidas pelas autoridades coloniais e, num segundo tempo, as inflexões destas induzidas pelo contacto com as populações visadas, com a sua perceção e reacção, recorrendo às fontes recentes da sociologia vietnamita. Por falta de tempo, apenas a abordagem histórica é aqui tratada.

## 2. A Racionalidade Burocrática em Questão: a Política Escolar Através das Reformas da Burocracia Colonial

Longe de constituir uma obra homogénea e rígida, a história escolar da colónia apresenta-nos uma realidade caótica, contraditória e reativa e aquela que nos restitui a crítica histórica dos anos 60 é a realidade, simplificada, da última reforma de 1918.

### 2.1. *Como a Natureza, a Escola Foi Tomada Pelo Medo do Vazio*

Não é fácil resumir em algumas linhas a história atormentada da instituição escolar no Vietname entre a conquista (1858) e a implementação do RGIP (1917-1918), uma vez que o percurso se apresenta

212 caótico entre o tratado de Philastre (1874) (Trinh Van Thao, 1995), estabelecendo os princípios de uma verdadeira assistência técnica que a França se propunha assumir na modernização da monarquia vietnamita como uma das condições do protetorado, e a vontade de rutura com o Estado vietnamita ou, pelo menos, de reduzir o seu poder a um papel puramente simbólico dos administradores do Sul. Entre o *modus vivendi* mais ou menos respeitado pelos almirantes e a ofensiva assimiladora empreendida por Le Myre de Vilers visando erradicar da colônia cochinchina a influência chinesa, considerada como uma ameaça à paz francesa, o caminho que a conquista das mentes e dos corações (leitmotiv no tempo em que a escola pode ser vista como a continuação da guerra por outros meios) toma deriva, fragilizando perigosamente as instituições escolares vigentes.

Devido à ausência de uma conceção coerente da finalidade social da escola, de unidade na elaboração dos programas e à insuficiência dos meios financeiros e humanos empregues, os resultados revelaram-se decepcionantes quinze anos após a sua implementação. Foi preciso esperar a chegada do primeiro governador civil a Saigão para se vislumbrar um início de aparência de organização do serviço de ensino e a criação dos três graus de ensino na colônia: escola cantonal, escola de bairro e dois colégios de ensino secundário. Mas os meios investidos não estão à altura da «missão civilizadora» proclamada – criar *ex nihilo* a escola da República utilizando exclusivamente o francês e o alfabeto latino *quôc ngu* –, a mediocridade do ensino de base suportada pelas despesas comunais atinge o conjunto do sistema, compromete a política de «afrancesamento acelerada» desejada pela maior parte dos administradores do Sul e arrefeceu os ardores assimilacionistas dos residentes do protetorado.

Ao invés de atrair a elite letrada que abandonava os territórios conquistados por injunção do rei e dos letrados (*Ty Dia*), a escola colonial suscita a contragosto a emergência do «funcionarismo invasor» de um pequeno número de arrivistas de toda a índole que procuravam fazer carreira no «mandarinato colonial». Longe de corrigir os erros devidamente constatados na Cochinchina, Paul Bert, o novo residente-geral em Annam e Tonquim e antigo ministro da Educação no «Grande Ministério» de Gambetta, entendia aplicá-lo no Norte a fim de neutralizar a resistência letrada do Can Vuong (1885-1896). Segundo o historiador Charles Fourniau, «(...) o esforço escolar empreendido por Paul Bert



misturava os entusiasmos do apóstolo da escola primária em França com a velha corrente dos missionários tentando, com o uso do quôngu, desarraigat as tradições culturais nacionais através da abolição do conhecimento dos caracteres chineses (...) e mobilizando todas as forças disponíveis, empregados, suboficiais, intérpretes, criados indígenas... para espalhar na população uma espécie de basic French (sic) segundo as ideias desenvolvidas por Aymonnier» (Trinh Van Thao, 1995: 44).

O fracasso foi «total e imediato» (C. Fourniau) e Paul Bert foi obrigado a modificar os seus planos e a confiar a um distinto sinólogo (Dumoutier) o seu resgate da catástrofe. O relatório do diretor do ensino do Tonquim em 1895 é severo em relação às políticas de afrancesamento de que foram inculcados os seus predecessores. A constatação da realidade e a vivacidade de uma cultura letrada milenar permite-lhe denunciar vigorosamente a obra de destruição cultural em curso que levou à implantação de instituições «desprezadas pela administração, povoadas por crianças pobres, analfabetas na ótica anamita, forçosamente ignorantes do ponto de vista francês (...)» (Trinh Van Thao, 1995: 45).

## 2.2. *As Bases do Associacionismo da Primeira Reforma (1906)*

De facto, Dumoutier lança aqui as bases de uma política associacionista que ele deseja vivamente, assente na modernização e na renovação do ensino nacional-vietnamita através da introdução das novas matérias em vez de construir com enorme esforço um organismo implantado artificialmente pela potência tutelar. Estas serão retomadas e definidas alguns anos mais tarde pelo seu sucessor Muselier, que se inscrevia na mesma linha de pensamento que Dumoutier, de quem foi colaborador próximo. Apoiando-se no sucesso da pacificação aplicada por De Lanessan, que soube associar o Tribunal de Hué e os mandarins «realistas» na luta comum contra o Can Vuong, ele preconizava a coexistência, no quadro do protetorado, dos dois sistemas educativos, um destinado a formar auxiliares indígenas ao serviço da colónia e que será assegurado pelo eixo primária/primária-superior/profissional dispensado nas escolas franco-indígenas, o outro formando a elite indígena apoiando-se numa escola confucionista renovada aguardando a maturidade de uma universidade indochinesa ainda embrionária. Foi nesta perspetiva que se operou nos três países vietnamitas a primeira

214 reforma da instrução pública, que depende a partir de então (março de 1906) do Conselho de Aperfeiçoamento do Ensino Indígena. Medidas seguramente limitadas, como a introdução do ensino do francês e do quôc ngu, alguns rudimentos de cálculo, a alteração das condições de admissão aos concursos, a organização das missões de estudo em França são geralmente bem recebidas pelos estagiários e pelos mandarins procedentes do Hau Bo (a escola dos mandarins), como bem constatou Emmanuel Poisson (2004).

Contra preconceitos tenazes, o associacionismo defendido acerrimamente por um punhado de especialistas da Ásia Oriental e por funcionários oriundos da escola republicana conheceu as suas horas de glória na Indochina graças a uma conjuntura excepcional dominada pelo despertar neo-confucionista dos pensadores chineses (Kang Youwei e Liang Qichao), pela vitória japonesa de Tsushima em 1905 e também pelo oportunismo de um diplomata de carreira (Paul Beau). Mas a experiência reformadora de Henri Gourdon e do seu homólogo vietnamita em Hué (o ministro Cao Xuân Duc) não resistiu ao regresso em força dos lobbies religiosos (missionários) e económicos que impuseram, logo após a Grande Guerra, uma segunda reforma do ensino. Este último ato da «gesta francesa na Indochina» prevaleceu sobre o «compromisso histórico», esvaziando, perante um Tribunal humilhado (após o exílio de Duy Tan) e resignado, o protetorado de todo o conteúdo e eliminando sem cerimónia a escola confucionista e os concursos trienais (1915); ele reata a experiência, ainda que pouco convincente, do período cochinchino empreendida meio século antes.

### 3. O Regulamento Geral da Instrução Pública ou as Duas Faces do Ferrysmo

O que se deve concluir senão que estas múltiplas peripécias não constituem apenas um fator pondo em dúvida os princípios da unidade e da continuidade da política educativa na colónia? Elas atestam, para além disso, a realidade das paixões políticas que, longe de emudecerem, parecem encontrar na colónia um vigor polémico renovado a propósito da escola (querelas das igrejas, lutas de clãs, rivalidades pessoais...). A exploração dos dossiers administrativos deixados pelos arquivos ultramarinos de Aix esclarece sob outra perspetiva toda a «ambivalência» do ferrysmo (e da sua variante, incarnada por Albert

Sarraut), apanhado entre o sonho expansionista dos fundadores da III República e o humanismo universalista dos herdeiros de 1789 (Tri nh Van Thao, 1995: 81 e ss). O dossier da comissão de inquérito de 1890 relativa ao ensino franco-indígena (CAOM 23728), em particular, constitui uma mina de testemunhos vivos desta ideologia «em estado prático», elaborada não por profissionais do pensamento, grandes intelectuais, mas por agentes que tomavam parte no processo em curso ao seu nível de responsabilidade, com as suas sensibilidades, ambições, fantasmagorias e frustrações.

Uma tipologia simples pode ser criada opondo uma filosofia mais ou menos espontânea do compromisso cultural esboçada pelos sinólogos oriundos do orientalismo no Ocidente (modelo Dumoutier-Gourdon) à filosofia da reprodução (Pierre Pasquier-Thalarnas). Ela salienta duas visões, aliás não necessariamente exclusivas, mas globais e coerentes da educação na colônia. A primeira inscreve-se na lógica do protetorado e orienta-se para a procura de um diálogo com a elite confucionista (ou religiosa e budista no Camboja) que ela quer preservar como elemento de estabilização social. Esta estratégia permitiu a Paul Beau iniciar uma aproximação aos letrados modernistas do Duy Tân nos anos 1905-1907... antes de ser abruptamente posta em causa pelo seu sucessor (Antony Klobukowski), na sequência de uma campanha de intimidação e de repressão realizada pelas autoridades contra os letrados do Centro em 1908. Com o governo de Albert Sarraut, os partidários do afrancesamento descobrem o teórico e o maestro ideal ao serviço de uma política voluntarista à imagem de Jules Ferry.

Mas os vietnamitas não se limitaram a observar, como espectadores passivos, os momentos marcantes da história escolar, tanto a classe intelectual se sabia responsável pela «perda do país», como tão bem o expressou o letrado Phan Bội Châu. Em certa medida, esta participou na crise permanente do aparelho educativo colonial, tentando preservar a todo o custo uma instituição considerada, em qualquer outra parte da Ásia Oriental, caduca e anacrônica. Esta longa resistência simbólica, tenaz, tão desconcertante «fora de qualquer racionalidade» económica surpreende tanto mais quanto ocorre num ambiente asiático que já virava as costas ao ensino confucionista desde Meiji (Japão) e a reforma dos mandarins neo-confucionistas na China (1905)... Mas na luta de retaguarda levada a cabo tanto pela elite confucionista como pelo Tribunal de Hué, a escola confucionista preserva, justificada ou

- 216 injustificadamente, aos olhos dos vietnamitas, raramente tão unânimes, a plenitude do seu passado, a integridade da sua identidade e a sobrevivência da sua cultura. O escritor Pham Quynh resumiu-a bem numa frase: «Se o romance Kiêu sobreviver, a nossa língua sobreviverá; se a nossa língua sobreviver, o nosso país sobreviverá». Por o ter subestimado, Paul Bert, o pai da reforma da instrução pública na metrópole e antigo colaborador de Jules Ferry, fracassou na sua empresa reformadora, enquanto o seu sucessor (De Lanessan), político mais fino e melhor informado sobre a civilização chinesa, concluía habilmente a pacificação do Tonquim com a ajuda ativa do mandarinato, gerindo habilmente a classe letrada... Para além das paixões escolares, a verdade é que a educação não se confunde nem se reduz a uma racionalidade burocrática, mas apresenta-se como um espaço social envolvendo lutas simbólicas entre os povos, as culturas e os atores sociais.

## Conclusão

Para além das «ruturas» da situação colonial que conduzem a idealizar o passado e a estigmatizar abertamente o presente, sabemos bem que os factos de cultura não se reduzem ao domínio exclusivo das representações dos protagonistas, uma vez que se enraízam no inconsciente coletivo, assim como nos factos da linguagem e do imaginário. Mas, como recorda vigorosamente o filósofo Tran Duc Thao no seu belo artigo de *Les Temps Modernes* (1 de fevereiro de 1946), «[os] factos são conhecidos e dificilmente contestáveis, mas a oposição não muda de feição: ela incide menos sobre os próprios factos do que sobre a sua interpretação. Perante uma estatística escolar, o francês ficará maravilhado, enquanto o anamita protestará que o Vietname, antes da conquista, praticamente não tinha analfabetos. O francês vê o que foi feito, o anamita o que não foi e o que teria sido se ele tivesse sido entregue a si mesmo, livre para se desenvolver, sem entraves. Em oitenta anos, a Indochina tivera várias vezes tempo para se tornar um país moderno; e ter-se-ia tornado sem a colonização: o anamita está convencido disso, sente-o no seu querer-viver, nos obstáculos que enfrenta de todos os lados, nos exemplos que lhe fornecem países vizinhos. O francês fica-se pelo afetivo; os argumentos que lhe apresentam baseiam-se em simples hipóteses e permanece convicto de que, sem ele, nada teria sido» (Trinh Van Thao, 1995: 9).

Esta resposta do colonizado à invocação da famosa «missão civilizadora» inscrevia-se, sem dúvida, no «mal-entendido franco-vietnamita» dos anos do pós-guerra e na trama das oportunidades perdidas da descolonização indochinesa. Mas ela deve ser relativizada porque as variáveis da incompreensão não são eternas nem inultrapassáveis, como mostraram a aproximação dos Estados durante a resistência à agressão americana e o movimento de solidariedade que selou os movimentos intelectuais dos dois países. No meu balanço da escola francesa no Vietname, manifestei a esperança de que «o tempo e a evolução das mentalidades permitam (...) uma abordagem mais serena e mais completa das interfaces culturais do que no passado, não porque sejamos menos críticos dos danos do imperialismo do que ontem, mas porque estamos mais virados para o diálogo entre os povos» (Trinh Van Thao, 1995: 10).

## Bibliografia

- Brocheux, P.; Hémerly, D. (1995). *Indochine: La Colonisation Ambiguë (1858-1954)*. Paris: Éditions la Découverte.
- Chesneaux, J. (1955). *Contribution à l'Histoire de la Nation Vietnamienne*. Paris: Éditions Sociales.
- Lê Thanh Khôi (1987). "L'enseignement depuis 1975". In: Nguyen Duc Nhuan (org.), *Le Viet-Nam Post-Révolutionnaire: Population, Économie, Société, 1975-1985*. Paris: L'Harmattan.
- Lê Thanh Khôi (1991). *Marx Engels et l'Éducation*. Paris: PUF.
- Phan Trong Bau (1994). *Giao duc Viet nam thoi can dai (L'enseignement moderne au Viet-Nam)*. Hanoi.
- Poisson, E. (2004). *Mandarins et Subalternes au Nord du Viêt Nam: Une Bureaucratie à l'Épreuve (1820-1918)*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Trinh Van Thao (1995). *L'École Française en Indochine*. Paris: Karthala.
- Trinh Van Thao (2006). "Paul Mus et les intellectuels vietnamiens: un dialogue impossible?". In: D. Chandler & C.E. Goscha (éds.), *Paul Mus (1902-1969): L'Espace d'un Regard*. Paris: Les Indes Savantes.