

Une école de commerce pour les étudiants colonisés de l'Indochine : Une étude historique et critique d'une expérience éducative oubliée de l'entre-deux-guerres

PASSANT, Adrien Jean-Guy, HDR

ISTEC Business School, Paris

a.passant@istec.fr

Résumé :

L'histoire de l'enseignement de la gestion a, jusqu'à présent, été abordée par la littérature dans le cadre des métropoles occidentales. Les études critiques en management et les travaux post-colonialistes invitent cependant à s'intéresser à cette histoire depuis les marges des anciens empires coloniaux. En décentrant ainsi le point de vue habituellement retenu pour retracer cette histoire, il s'agit d'exhumer un passé longtemps invisibilisé et qui mérite d'être connu, mais aussi de faire émerger une réflexion collective sur l'héritage colonial qui continue d'infuser aujourd'hui l'enseignement de la gestion. Pour ce faire, il convient de s'intéresser aux établissements de formation en gestion qui furent parfois ouverts dans certaines colonies des pays occidentaux. Dans ce cadre, la présente communication adopte une approche historique pour restituer le cas de l'École supérieure de commerce de Hanoï, ouverte dans l'Indochine durant l'entre-deux-guerres par l'administration coloniale française pour y former une élite colonisée gestionnaire. Ce cas contribue empiriquement à mieux nous faire connaître les conditions dans lesquelles l'enseignement de la gestion a pu, par le passé, être utilisé comme un vecteur de l'impérialisme occidental. Il nous rappelle aussi, sur le plan méthodologique, que la question de la « décolonisation » des savoirs en gestion ne saurait faire l'économie d'une réflexion à caractère historique sur la « colonisation » antérieure de ces savoirs.

Mots clefs : études critiques en management, enseignement de la gestion, approche historique, colonialisme, Indochine

Une école de commerce pour les étudiants colonisés de l'Indochine : Une étude historique et critique d'une expérience éducative oubliée de l'entre-deux-guerres

INTRODUCTION

L'histoire de l'enseignement de la gestion constitue un domaine de recherches en expansion à travers le monde (Passant, 2024 ; Wadhwani et Viebig, 2021 ; Walter et Block, 2016). Cet essor peut s'expliquer pour deux raisons : à la fois par le « tournant historique » en sciences de gestion qui invite les gestionnaires à davantage se pencher sur le passé de leur discipline et de son enseignement (Clark et Rowlinson, 2004 ; Suddaby, 2016 ; Wadhwani, Suddaby, Mordhorst, et Popp, 2018), mais aussi par l'influence du courant post-colonialiste (Boussebaa, 2020 ; Banerjee et Linstead, 2001) qui rappelle que la perspective impériale a été trop longtemps délaissée par la majorité des chercheurs étudiant l'enseignement de la gestion.

Se pencher sur le passé impérial de l'enseignement de la gestion permet d'exhumer une histoire oubliée mais aussi de réfléchir sur les conditions actuelles dans lesquelles l'héritage colonial continue de travailler – le plus souvent inconsciemment – les personnels et les étudiants de certains établissements de formation à la gestion (Boussebaa, 2020). À ce titre, la littérature a souligné que nombre d'écoles de commerce et de facultés de gestion à travers le monde ont tendance à stéréotyper les pratiques managériales de certaines communautés autochtones autrefois soumises au joug colonial, ou à imposer un usage généralisé des valeurs, des pratiques, et des discours managériaux occidentaux alors que ces derniers ne sont pas forcément pertinents en dehors des contextes qui les ont vus naître (Nkomo, 2018).

En cela, la littérature encourage de plus en plus les projets de recherches associant les historiens de la gestion et les chercheurs post-coloniaux pour mettre en lumière une forme d'impérialisme intellectuel et éducatif occidental – et en particulier nord-américain – s'exerçant dans la gestion et son enseignement pour en dénoncer la suprématie, tout en envisageant d'autres modèles (Yousfi, 2021). Ces travaux sont perçus comme nécessaires pour valoriser des savoirs et des savoir-faire alternatifs, susceptibles de contrebalancer l'ethnocentrisme occidental et surtout nord-américain (Jack et Westwood, 2009, p.253 ; Dar, 2018 ; Yousfi, 2021). Ce faisant, ces investigations visent à inscrire la recherche en gestion dans le cadre d'un agenda poursuivant un « potentiel émancipatoire » (Durepos, Shaffner et Taylor, 2021 ; Prichard et Benschop, 2018, pp.98-99 ; Rhodes, Wright et Pullen, 2018). Si les incitations à la collaboration entre les historiens de la gestion et les chercheurs post-coloniaux se multiplient, elles se heurtent toutefois dans les faits à deux difficultés.

La première est que les travaux des historiens de la gestion consacrés à l'enseignement de la gestion portent encore majoritairement sur les pays occidentaux, à quelques rares exceptions près (Loi *et al.*, 2022 ; Lefebvre, 2017). L'histoire de ces formations dans les pays non-occidentaux – particulièrement dans les anciens pays colonisés – reste peu connue notamment du fait des difficultés d'accès aux archives locales ou de leur interprétation (Doucette, Gladstone et Carter, 2021). Quelques travaux révèlent cependant qu'historiquement certaines écoles dispensant une formation gestionnaire furent fondées dans les territoires colonisés pour y former des étudiants occidentaux (Araújo, Rodrigues, et Craig, 2017) ou colonisés (Passant, 2022b). La seconde difficulté est que les travaux post-coloniaux, s'ils sont généralement générateurs de théories, sont reconnus pour être nettement moins producteurs d'études empiriques (Bancel, 2019), en particulier parce qu'ils ont tendance à négliger l'étude des pratiques historiques de domination – étude qui suppose de réaliser de patients travaux d'archives ou d'archéologie – au profit de l'étude des discours et des représentations

contemporaines (Bayart, 2009, p.127). Ce faisant, certains travaux post-coloniaux sont décrits comme producteurs d'études empiriques jugées parfois simplificatrices voire partiales parce qu'ils dé-historicisent le fait colonial en en présentant une vision uniforme alors que les situations coloniales furent diverses historiquement à la fois en termes de typologie administrative des territoires colonisés (colonies de peuplement, colonies d'exploitation, *white settler colonies*, etc.), en termes de diversité juridique des entités composant l'empire (colonie, protectorat, *dominion*, concession, mandat, etc.), mais aussi en termes de diversité de traitements des peuples colonisés (certains étant réduits en esclavage ou au travail forcé, tandis que d'autres furent autorisés à occuper des positions subalternes dans la vie civile de la colonie, voire même à y exercer des professions valorisées avec l'octroi parfois de certains droits politiques) (Bancel, 2019 ; Labardin, 2020).

Dans ce contexte, l'objectif de la présente communication est de tenter une approche à la fois historique et critique de l'enseignement de la gestion en détaillant les conditions d'émergence de la première école de commerce ouverte dans une périphérie impériale ; à savoir l'Indochine durant l'entre-deux-guerres. L'École supérieure de commerce de Hanoï (ESCH), ouverte en 1920 dans ce territoire, représente un cas inédit dans l'histoire de la colonisation française non seulement parce qu'elle fut la première école publique de la colonie à proposer une formation en gestion, mais aussi parce qu'elle fut ouverte pour former principalement des étudiants colonisés plutôt que les enfants des expatriés français.

Nos questions de recherche sont les suivantes : (1) Pourquoi une formation gestionnaire¹ fut-elle proposée à l'ESCH en 1920 ? (2) Comment était-elle organisée ? (3) Quel fut son bilan ? En abordant ces questions, cette communication vise à répondre à deux appels de la littérature.

¹ Pour des raisons de commodité de lecture, nous emploierons préférentiellement les vocables « formation gestionnaire » ou « enseignement de la gestion » plutôt que les termes « formation commerciale » ou « enseignement commercial » car, historiquement, l'enseignement de la gestion est né de l'enseignement commercial (Marco et Poivret, 2022 ; Passant, 2016).

Le premier est celui de Doucette, Gladstone et Carter (2021, p.480) qui invite les chercheurs à explorer comment les gestionnaires des pays colonisés ont été formés par le passé. Le second est celui de Decker, Estrin, et Mickiewicz (2020, p.633) qui invite à davantage étudier l'histoire pour mieux appréhender le rôle du colonialisme sur les pratiques de gestion.

La présente communication est organisée comme suit. La première section présente une revue de littérature sur la formation des gestionnaires dans les colonies. La deuxième section présente notre méthodologie. La troisième examine pourquoi, comment et avec quels résultats un enseignement en gestion fut prodigué aux étudiants colonisés de l'Indochine durant l'entre-deux-guerres. Les deux dernières sections proposent respectivement une discussion, puis une conclusion.

1. REVUE DE LITTÉRATURE : FORMER UN PERSONNEL GESTIONNAIRE DANS LES COLONIES

1.1. LA FORMATION DES GESTIONNAIRES AU TEMPS DES COLONIES ET DANS LES COLONIES

Si la gestion a initialement fait l'objet d'une éducation informelle dans la plupart des pays du monde via l'« apprentissage sur le tas », la littérature (Passant, 2022c ; Wadhwani et Viebig, 2021) a rappelé que les premières formations scolaires en la matière ont émergé dès le début du XIX^e siècle, aux États-Unis et en Europe (Passant et Arreola, 2019). À l'époque, cet enseignement était dispensé en dehors des universités par des écoles polytechniques (Passant, 2019), ou des écoles secondaires comme les lycées (Wadhwani et Viebig, 2021). Ce type de formation n'a fait l'objet d'un enseignement de niveau universitaire qu'à partir des années 1880 aux États-Unis et en Allemagne (Locke, 1984), à partir des années 1920-1930 en Italie et en Espagne (Berengo, 1989 ; Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004 ; Passant, 2018), voire après la Seconde Guerre mondiale dans d'autres pays occidentaux comme la France (Passant, 2022a).

À ce jour, même si la littérature ne permet pas de savoir si cette évolution historique a été partagée par les colonies des pays occidentaux, plusieurs chercheurs ont rappelé qu'un personnel gestionnaire colonisé a bel et bien aussi contribué au développement économique des territoires coloniaux (Carter, 2016 ; Arnold et DeWald, 2011 ; Bhattacharya, 2019). Comment ces gestionnaires colonisés étaient-ils formés ? Si les pratiques gestionnaires étaient transmises aux habitants colonisés de manière informelle, via l'apprentissage sur le tas, une formation scolaire leur fut-elle aussi dispensée dans les écoles ouvertes par les colonisateurs ?

Pour le moment, la littérature a avancé que, dans les colonies, l'éducation publique visait en priorité à renforcer l'exploitation coloniale ; ce qui laissait peu de place à l'élaboration de politiques éducatives soucieuses du développement économique des communautés colonisées (Minto-Coy, Lashley, et Storey 2018). Par conséquent, les colonisateurs ont prioritairement ouvert des écoles pour former des médecins, des ingénieurs, des interprètes et des administrateurs ; soit autant d'agents indispensables pour exploiter leurs colonies (Passant, 2022b). Dans ces conditions, ce n'est qu'après l'indépendance de ces dernières que les politiques nationales éducatives ont mis l'accent sur la formation de gestionnaires locaux (commerçants, comptables, entrepreneurs, etc.) notamment afin de réduire la pauvreté (Aladekomo, 2004). En ce sens, le cadre colonial semble avoir plutôt entravé le développement d'un système scolaire d'enseignement de la gestion destiné à former les communautés autochtones.

1.2. LA FORMATION DES GESTIONNAIRES EN INDOCHINE AVANT ET PENDANT LA COLONISATION

Avant l'arrivée des colonisateurs français au XIX^e siècle, dans les territoires indochinois (aujourd'hui, le Vietnam, le Cambodge et le Laos), le commerce, la comptabilité, et l'entrepreneuriat n'étaient pas des disciplines enseignées dans les écoles traditionnelles locales. Deux éléments peuvent en partie expliquer cette situation. Premièrement, socialement, la

culture mandarinale valorisait fortement la fonction publique et méprisait l'appât du gain, de sorte que les élites locales se désintéressèrent généralement des métiers commerciaux, laissant les Chinois se constituer en puissantes communautés d'affaires dans le commerce des matières premières et l'exploitation minière (Yuen, 2013). Deuxièmement, sur le plan religieux, selon le confucianisme qui prévalait dans la partie orientale de l'Indochine (la plus peuplée), les gestionnaires étaient généralement peu considérés car la nature de leur travail était perçue comme relevant de la recherche de profits (*Li*), au lieu de celle de la justice et de la droiture (*Yi*) (Yee, 2009).

La conquête coloniale des régions indochinoises – Vietnam, Cambodge, Laos et Kouang-Tchéou-Wan – par les Français entre 1858 et 1900 ne remit pas en cause cette situation (Brocheux, 2009). En effet, l'Indochine était une colonie d'exploitation où, superposée à une économie autochtone basée sur l'agriculture de subsistance et l'artisanat, l'économie coloniale visait à produire des matières premières telles que le riz, le caoutchouc, le charbon, les minerais et quelques produits manufacturés (Brocheux, 2009, p.28). Pour exploiter ces matières premières, les colonisateurs français avaient besoin d'une main d'œuvre colonisée nombreuse, servile et bon marché ; et c'est pourquoi ils n'incitèrent pas, initialement, les habitants colonisés à s'engager dans les affaires. De fait, jusqu'au début du XX^e siècle, l'Indochine était marquée par une hiérarchie économique au sommet de laquelle se trouvaient les commerçants, comptables et entrepreneurs français et chinois face à une population colonisée rurale à plus de 95% (Goscha, 2016).² Dans ces conditions, la gestion ne faisait l'objet d'aucun enseignement dans les écoles locales et s'inculquait « sur le tas », par transmission de génération en génération (Le Xuan, 2018). Il en allait de même dans les écoles françaises ouvertes par les colons où aucune formation ne visait à former des gestionnaires colonisés.

² Dans les années 1920, l'Indochine comptait environ 20 millions d'habitants, dont seuls 25 000 étaient des expatriés français (Aubert-Nguyen et Espagne, 2015).

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. SOURCES EXPLOITÉES

La présente communication repose sur une étude de cas unique et historique car, conformément à Yin (2018, p.49), le choix d'une étude de cas unique est approprié lorsque le chercheur explore des phénomènes sociaux encore peu connus. Concrètement, notre étude s'appuie sur l'examen de nombreuses archives et une étude documentaire.

La collecte des données a été rendue possible parce qu'une partie importante des archives de l'ESCH a été conservée dans les archives françaises et vietnamiennes. En conséquence, il nous a été possible d'obtenir une image remarquablement claire et détaillée non seulement (1) des motivations qui ont conduit l'administration coloniale française à concevoir une formation en gestion destinée aux étudiants colonisés, mais aussi (2) du fonctionnement de ce type de formation, et (3) du début de carrière de la majorité des diplômés après leur sortie de l'école. La France possédant le plus grand volume d'archives au monde sur l'Indochine (Gazquez, 2015), nous avons consulté en priorité les archives françaises, notamment les Archives nationales d'outre-mer à Aix-en-Provence ainsi que les Archives nationales à Paris. Nous avons été vigilants dans l'utilisation des archives françaises – constituées par les anciens colonisateurs – et des archives vietnamiennes – conservées par les anciens colonisés. En effet, comme le rappelle la littérature (Lefebvre, 2017), pour comprendre le fonctionnement de la réalité coloniale, il convient de ne pas se satisfaire seulement des archives constituées par les colonisateurs car lorsqu'un fonctionnaire d'une puissance colonisatrice « choisit ce qu'il doit transmettre, il sélectionne ce qui lui paraît digne d'intéresser la métropole, dans une perspective impériale, et met de côté ce qui est de l'ordre de la routine administrative, ce qui constitue aujourd'hui le matériau d'une histoire située des quotidiens coloniaux » (Lefebvre, 2017, p.949). C'est pourquoi nous avons également étudié les archives conservées au Vietnam pour obtenir une vision complémentaire de la réalité coloniale. Comme le détaille le tableau 1, nous

avons en particulier consulté le Centre II d'Archives de Ho Chi Minh Ville (C2AH) et le Centre III d'Archives de Hanoï (C3AH). Nous y avons consulté des lettres privées du personnel de l'ESCH, des étudiants et des diplômés révélant les perceptions des contemporains sur cette école et son enseignement.

En plus du dépouillement de ces archives, nous avons mené une étude documentaire pour mieux comprendre le contexte politique, économique, social et éducatif tout en donnant du sens aux principales évolutions étudiées. Comme le montre le tableau 1, nous avons ainsi consulté plusieurs ouvrages écrits sur l'histoire de l'Indochine – et en particulier du Vietnam colonial car l'école étudiée était localisée à Hanoï – ainsi que 257 articles des principaux périodiques de la presse de l'entre-deux-guerres, en relevant tous les articles mentionnant l'ESCH, sa formation et ses étudiants. Comme détaillé dans le tableau 1, nous avons consulté certaines de ces sources dans les bibliothèques nationales de France ou du Vietnam et accédé à certains des documents numérisés via la base de données LexisNexis, qui couvre la presse française et vietnamienne. Nous avons notamment utilisé cet ensemble de données pour analyser comment l'ESCH a, au fil du temps, présenté son programme de formation en gestion à ses parties prenantes.

Tableau 1 : Sources consultées pour la présente recherche

Sources	Localisations	Codes	Détails
Archives	Archives nationales d'outre-mer à Aix-en-Provence, France	NAO	Examen de 16 rapports de la commission d'administration coloniale, de 21 discours du président de l'Université de Hanoï, de 13 rapports annuels, d'extraits de correspondance des administrateurs de l'Université, de lettres de membres du conseil de perfectionnement, de supports de communication et de brochures (1920-1932).
	Archives nationales de Paris, France	NAP	Examen des décrets publiés par l'administration coloniale dans le <i>Bulletin officiel de l'Indochine</i> pour définir l'organisation de l'enseignement supérieur au Vietnam. Analyse de 26 procès-verbaux des commissions administratives, des bulletins d'information, des prospectus, des communiqués de presse de l'école (1920-1932).
	Centre II des Archives à Ho Chi Minh Ville, Vietnam	C2AH	Étude des rapports d'évaluation de l'Université de Hanoï, des lettres de subvention, des lettres privées du personnel, des étudiants et des diplômés de l'école.
	Centre III des Archives à Hanoï, Vietnam	C3AH	Examen des rapports de l'Université de Hanoï et des programmes universitaires (1920–1932).
Documents	Bibliothèque nationale de France	NLF	Étude de 257 articles de presse en lien avec l'économie, la société et l'enseignement supérieur au Vietnam colonial à partir des sources suivantes : <i>Nam Phong tap chi</i> (1920–1932), <i>Lục Tỉnh Tân Văn</i> (1920–1932), <i>Nam Trung Nhật Báo</i> (1920–1921), <i>Tribune Indigène</i> (1920–1925), <i>L'Écho annamite</i> (1920–1928), <i>Thức Nghiệp Dân Báo</i> (1922–1932), <i>La Cloche fêlée</i> (1923–1926), <i>La Tribune indochinoise</i> (1926–1932), <i>Tieng Dan</i> (1927–1932), <i>Hà thành ngọc báo</i> (1927–1932), <i>Dong Tay</i> (1929) et <i>Nông Công Thông Báo</i> (1929–1932).
	Bibliothèque nationale du Vietnam	NLV	
	Bibliothèque de l'Institut d'Asie Orientale à Lyon, France	NLA	Examen de l'histoire de l'éducation au Vietnam colonial, biographies des diplômés en commerce de l'Université de Hanoï à partir de l'histoire des entreprises, des histoires de l'industrie, des articles de journaux, du <i>Who's Who</i> et des dictionnaires biographiques nationaux.

Montréal, 3-6 juin 2024

2.2. ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons exploité l'ensemble de ces sources pour (1) établir le contexte historique dans lequel fut ouverte l'ESCH ; (2) déterminer les cours et les pédagogies déployés dans cette école ; (3) retracer les premiers parcours professionnels des diplômés ; (4) saisir la perception que les étudiants colonisés avaient de cette formation. Concrètement, nous avons procédé en deux étapes.

La première étape de notre analyse, conformément aux recommandations de Yin (2018, pp.180-181), a consisté à développer une description chronologique de l'évolution de la formation à l'ESCH depuis son ouverture en 1920 jusqu'à sa fermeture en 1932. Cette chronologie a été élaborée « pas à pas », grâce à un système de codage basique pour consigner les détails émergeant des archives ou des documents concernant les cours de gestion offerts à l'ESCH. Concrètement, ce premier codage a été initié par la lecture et la relecture de nos notes basées sur le dépouillement des archives et de nos synthèses de documents. À cette étape, notre objectif consistait à réaliser un codage ciblé en reprenant des mots empruntés aux archives ou aux documents afin de trier et de synthétiser les données (Charmaz, 2002, p.321). Cette analyse nous a permis d'établir une chronologie des principales étapes qui ont marqué le développement d'une formation gestionnaire à l'ESCH – en particulier concernant les raisons de sa création, ses règles de fonctionnement, et ses résultats.

Une fois constituée cette description longitudinale et détaillée de la formation à l'ESCH, l'étape suivante a consisté à resituer cette dernière dans son contexte historique plus large. Afin d'accomplir cette tâche, nous avons combiné de manière classique « la critique des sources, la triangulation et l'interprétation herméneutique » (Kipping, Wadhwani et Bucheli, 2014, p.312). Premièrement, la pratique de la critique des sources a été utilisée pour analyser le contenu des archives et des documents, dans le but d'en extraire des informations pertinentes relativement

aux questions de recherche posées en début de recherche (Kipping et al., 2014 ; Rowlinson et al., 2014). Nous avons ensuite procédé à la triangulation des données (Wadhwani, 2016b). Concrètement, il s'agissait de comparer les indices recueillis au sein des sources primaires (les archives de l'ESCH) avec ce que peuvent en révéler les sources secondaires (biographies de certains diplômés de l'ESCH, histoires d'entreprises locales, articles de journaux, *Who's Who*, et dictionnaires biographiques nationaux). Cette étape de triangulation nous a permis de confirmer certains éléments de l'histoire de cette formation qui jusqu'alors nous paraissaient obscurs tout en la replaçant dans son contexte colonial plus largement ; ce qui n'aurait pas été possible si les archives avaient été consultées isolément. Enfin, la présente étude a également fait appel à l'interprétation herméneutique (Wadhwani, 2016b). Cette approche était utile pour notre étude car elle nous a permis de dégager les objectifs, les réalisations et les limites de la formation gestionnaire à l'ESCH en les examinant par rapport au contexte colonial dans lequel elle fut proposée.

Dans cette communication, nous utilisons le terme « autochtones » pour désigner les peuples colonisés soumis à la domination française en Indochine. Ce terme n'inclut pas les colonisateurs français, ni les ressortissants étrangers ayant vécu sur le territoire colonial – Chinois, Siamois, Japonais, etc.

3. L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE COMMERCE DE HANOÏ : UN ÉTABLISSEMENT DE FORMATION POUR LES GESTIONNAIRES COLONISÉS DE L'INDOCHINE

3.1. LA MISSION DE L'ESCH : FORMER DES GESTIONNAIRES COLONISÉS POUR L'INDOCHINE

Après la Première Guerre mondiale, la France fut confrontée à de multiples difficultés : 1,4 million de Français avaient été tués et 253 000 avaient disparu tandis que la production

industrielle nationale s'était effondrée. Pour redresser économiquement le pays, le gouvernement Millerand décida de renforcer l'exploitation des colonies. Cette situation occasionna un afflux de capitaux français vers l'Indochine pour y développer des plantations et industries coloniales. En répercussion de ces investissements, ce territoire connut un fort essor économique et, pour la première fois depuis les débuts de la colonisation française, plusieurs centaines d'habitants colonisés ouvrirent des rizières, des usines de *nuộc mắm*, des briqueteries, des savonneries et des compagnies d'autocars (Brocheux, 2009, pp.124-127). Ce mouvement constitua le premier pas vers l'intégration économique des habitants colonisés dans la gestion de la colonie aux côtés des Français et des Chinois (Raffin, 2011, p.52).

Toutefois, la situation démographique locale était défavorable aux forces occupantes : dans les années 1920, l'Indochine comptait 20 millions d'habitants colonisés et seulement 25 000 Français. Dans ces conditions, les autorités françaises jugèrent pertinent d'encourager les habitants colonisés à créer des entreprises, artisanales ou industrielles, ou à s'y faire employer. Cette participation devait, selon elles, favoriser la modernisation économique de l'Indochine en assurant la transition d'une économie traditionnelle basée sur la riziculture irriguée et auto-consommatrice, à une économie moderne, capitaliste et exportatrice. Ce faisant, encourager les habitants colonisés à s'investir davantage dans l'économie indochinoise était aussi perçu par les Français comme un moyen de contester l'hégémonie économique des Chinois établis dans la péninsule bien avant eux (Brocheux, 2009, p.108).

Un événement décisif conforta les administrateurs français dans cette voie : le boycott des commerces chinois lancé à Saïgon le 1^{er} août 1919 par des fonctionnaires colonisés.³ Ce

³ En réaction à l'augmentation soudaine des prix des cafés vendus par deux brasseries appartenant à des Chinois à Saïgon, leurs clients réguliers (majoritairement des fonctionnaires colonisés) décidèrent de boycotter ces commerces. Une semaine plus tard, quatre journaux locaux – *Thối Báo*, *Lục Tỉnh Tân Văn*, *Nông Cộ Min Đàm*, *Công Luận Báo* – appelèrent les habitants colonisés à boycotter toutes les entreprises appartenant à des Chinois.

mouvement, organisé avec le soutien d'un entrepreneur colonisé, Nguyễn Phú Khai,⁴ se traduisit même par plusieurs attaques contre des hommes d'affaires chinois (Raffin, 2011). Les huit semaines de ce boycott, ainsi que sa forte couverture médiatique par la presse locale, firent prendre conscience aux Français à la fois des tensions économiques entre habitants colonisés et Chinois, mais aussi des troubles sociaux qui pouvaient en résulter pour l'ordre colonial (Goscha, 2016). Pour apaiser la situation, les colonisateurs français décidèrent donc d'ouvrir rapidement une école pour former des gestionnaires colonisés.

L'École supérieure de commerce de Hanoï (*Trường Thương Mại Đông Dương* en vietnamien) fut ainsi ouverte en 1920 au sein de l'Université de Hanoï. La création d'une école dédiée à l'enseignement de la gestion au sein de cette université locale présentait des avantages à la fois financiers (adjoindre une nouvelle école à une université pluridisciplinaire exigeait un investissement financier moindre que la création d'une école de commerce *ex nihilo*) et symboliques (insérer cette école dans la seule université de l'Indochine lui conférait davantage de prestige que celui alors dévolu aux écoles professionnelles indépendantes) (Passant, 2022b).

3.2. ENSEIGNER LA GESTION DANS LE CONTEXTE COLONIAL INDOCHINOIS

La mission de l'ESCH était de former des « entrepreneurs et commerçants indigènes, c'est-à-dire [capables de] se lancer dans les affaires pour leur compte ou non ».⁵ L'école devait former des étudiants colonisés pour qu'ils deviennent employés d'entreprises privées, fonctionnaires dans les administrations locales ou entrepreneurs.

Tous les étudiants de cette école (hommes ou femmes ; français, colonisés, étrangers à la colonie) devaient être âgés de 19 à 24 ans. Ils devaient maîtriser le français qui était l'unique

⁴ Cet homme était un riche propriétaire terrien qui ouvrit en 1915 le premier moulin à riz d'Indochine appartenant à des Vietnamiens.

⁵ Rapports au Conseil de gouvernement, 1922-1923, p.64, ANP.

langue d'enseignement de l'Université de Hanoï – et donc de l'ESCH. Comme la plupart des étudiants colonisés disposaient de maigres ressources financières, les colonisateurs déployèrent des bourses d'études couvrant tous leurs frais de scolarité, ainsi que des pensions mensuelles destinées à la majorité des étudiants. Ces derniers étaient logés dans une résidence universitaire à proximité de l'ESCH.

La formation était organisée sur trois années dévolues à des enseignements théoriques et pratiques. Les semaines comprenaient environ 20 heures de cours ; soit la moitié de ce que proposaient les écoles de commerce de la métropole. La raison officiellement présentée par l'administration pour expliquer cette situation tenait aux « capacités mentales » des étudiants colonisés, jugées inférieures à celles de leurs homologues de la métropole, ainsi qu'au climat local, prétendument défavorable au suivi de trop nombreux cours (Passant, 2022b). Les cours théoriques portaient sur les mêmes matières que dans les écoles de commerce de la métropole, moins les cours de physique, de dessin industriel, de publicité et de gymnastique. Les professeurs (majoritairement français) assuraient ainsi des cours de comptabilité, de droit, de finance, d'histoire du commerce, de géographie commerciale, de composition des marchandises, de dactylographie, et de langues vivantes.

Tous ces cours étaient adaptés aux particularités économiques de l'Indochine ; du moins telles que les percevaient les colonisateurs. Par exemple, les cours de chinois – la langue maternelle des premiers partenaires commerciaux de la colonie – étaient obligatoires. De même, dans les cours de droit, la législation successorale vietnamienne était enseignée aux étudiants pour les préparer à gérer puis à transmettre leur entreprise de la meilleure façon possible. Des enseignements juridiques étaient aussi dispensés pour détailler les différents droits des femmes vietnamiennes en matière de gestion d'entreprises, selon leur statut (qu'elles soient célibataires, mariées, veuves ou concubines) car le concubinage était une institution locale respectée par les colonisateurs français.

Pour éviter que l'enseignement ne soit trop théorique, l'administration de l'ESCH le compléta par des visites de plantations de caoutchouc, de scieries de bois exotiques, d'ateliers ferroviaires, d'usines d'allumettes, etc. En troisième année, un dispositif pédagogique original fut même déployé : le « cours pratique de gestion d'entreprises ». Ce dernier consistait à confier aux étudiants la création, la gestion, et la liquidation d'une entreprise miniature pendant sept heures hebdomadaires – soit un tiers de leur emploi du temps. Cette entreprise était une imprimerie que les étudiants créaient en octobre, puis administraient avant de la liquider en juin. Sa mission était de produire et de diffuser le *Bulletin de l'Université de Hanoï* qui publiait des articles sur l'actualité éducative de l'Indochine. Le secteur de l'imprimerie fut choisi par le directeur de l'ESCH pour deux raisons. La première était d'ordre pratique : déléguer la gestion d'une imprimerie aux étudiants de l'école permettait à l'Université d'assurer en interne – et donc à moindre coût et dans des conditions de contrôle renforcées – la production du *Bulletin de l'Université de Hanoï*. La seconde raison était professionnelle. En effet, l'imprimerie était depuis les années 1910 un secteur dans lequel les habitants colonisés pouvaient, comme les Français, être directeurs ou rédacteurs de journaux (Le Xuan, 2018, p.127). Pour le directeur de l'ESCH, initier les étudiants colonisés à la gestion d'une imprimerie devait faciliter leur insertion professionnelle dans un secteur d'activité déjà ouvert à l'entrepreneuriat autochtone.

Les différentes phases de ce projet entrepreneurial amenaient les étudiants à mettre en pratique les apprentissages abordés dans les autres cours. Ainsi, la rédaction de la lettre de candidature par les étudiants postulant aux postes à pourvoir dans l'imprimerie (responsable financier, commercial, directeur de la communication, chef technique, chef administratif, rédacteur en chef, rédacteur d'articles, relecteur), ainsi que des comptes rendus de réunions, permettaient aux étudiants colonisés – dont le vietnamien, le rhadé, le laotien ou le khmer étaient les langues maternelles – d'améliorer leur niveau de français. La gestion de l'imprimerie leur permettait également d'appliquer les notions de comptabilité abordées en classe puisque

les étudiants étaient chargés de tenir à jour les différents livres de comptes de l'entreprise. Enfin, la conduite des enquêtes de satisfaction auprès des lecteurs du *Bulletin* leur permettait de tester leur maîtrise du français écrit lors de la préparation du questionnaire, tout en sollicitant leurs compétences en mathématiques pour dresser les pourcentages de satisfaction lors de la synthèse des résultats.

Si l'objectif du « cours pratique de gestion d'entreprises » était de permettre aux étudiants de développer une expérience concrète des contenus enseignés à l'ESCH, il visait également à leur inculquer « ce qui ne peut être enseigné que par la pratique commerciale elle-même, à savoir le désir de gérer sa propre affaire ».⁶ L'objectif de ce cours était de développer chez eux les qualités nécessaires à l'esprit d'entreprendre mais qui ne pouvaient s'acquérir qu'à travers d'une expérience pratique. Ainsi, la collaboration avec les entreprises situées à proximité de l'ESCH, comme les fournisseurs de l'imprimerie (vendeurs de machines à écrire, papeteries ou ateliers photographiques) ou ses clients (administration de l'Université, vendeurs de journaux, lecteurs individuels), faisait appel chez les étudiants à leur sens du contact humain, de la négociation commerciale, et plus généralement de la « débrouillardise ». Grâce à ce cours, les étudiants colonisés purent entrer en contact avec un fragment de la réalité sociale et économique de la colonie en dehors de l'école.

3.3. LE BILAN DE L'ESCH : DES ÉTUDIANTS COLONISÉS TROP PEU NOMBREUX POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DE L'ÉCONOMIE COLONIALE

Si une formation gestionnaire fut initialement dispensée à l'ESCH pour contribuer au développement économique de l'Indochine, l'analyse des listes de diplômés soulève de sérieux doutes quant à l'atteinte de cet objectif. En effet, selon les statistiques que nous avons

⁶ Rapport au directeur de l'ESCH, avril 1928, ANOM.

reconstituées, entre 1920 et 1932, 304 élèves étudièrent à l'ESCH dont 88% étaient colonisés (majoritairement vietnamiens et cambodgiens). Parmi eux, seuls 231 obtinrent leur diplôme. Sur ces diplômés, une large majorité (97,5%) s'engagèrent immédiatement dans une activité gestionnaire, souvent comme employés commerciaux dans le secteur privé ou public, et plus marginalement comme créateurs d'entreprises. Les autres (2,5%) poursuivirent leurs études en dehors de l'Indochine ou se livrèrent à une activité qui n'a pas été documentée par nos sources. Si la proportion indiquant que 97,5% des diplômés de l'école choisirent une activité gestionnaire immédiatement après leur formation semble importante au premier abord, ramenée en valeur absolue et remise en contexte, elle ne concerne que 225 élèves sur douze années. Pour une colonie de 20 millions d'habitants, cette valeur était insignifiante. Ces statistiques appellent deux observations.

Premièrement, la majorité des diplômés devinrent des employés du commerce immédiatement après leur sortie de l'école. Les sources précisent toutefois qu'ils furent employés à des « postes subalternes », généralement comme vendeurs, magasiniers, étalagistes, caissiers, dactylos. Quelques-uns sont devinrent « assistants comptables » mais pas comptables. Cette situation peut s'expliquer sur le plan social par les mentalités de la plupart des habitants de l'Indochine qui, imprégnées de stéréotypes raciaux, conditionnaient l'accès aux postes à responsabilités au statut colonisé (ou non) des prétendants qui voulaient y travailler. C'est pourquoi, vraisemblablement, aucun diplômé de l'école n'est devenu banquier, assureur ou chef de sociétés d'import-export, car ils étaient confrontés à l'hostilité des colonisateurs français pour accéder à ces postes de nature stratégique pour leur pouvoir. Plusieurs diplômés en ont témoigné dans leurs lettres. Comme l'écrivit au directeur de l'ESCH un diplômé de l'école, Nguyễn van Doi qui voulait devenir prêteur sur gage : « 'Vous n'y pensez pas sérieusement ? ', m'ont demandé les assureurs français. 'Cette activité est un domaine à hautes responsabilités, réservé aux Européens et non aux *niakoués* (...). Installez-vous à votre compte dans une

entreprise propre au génie de votre race. Ouvrez donc une usine de sauce *nuộc mắm* ou d'encens mais ne soyez pas plus ambitieux' (...) Je songe donc à ouvrir une usine de moustiquaires, comme me le conseille ma famille ». ⁷

Deuxièmement, les conditions économiques de la colonie étaient particulièrement dissuasives pour les étudiants colonisés qui envisageaient de créer leur propre entreprise. Ainsi, dans leur correspondance avec la direction de l'école, plusieurs diplômés de l'ESCH se plaignirent du peu de financements et d'accompagnement pour la création de leur entreprise. En effet, la plupart des banques locales ne prêtaient qu'aux grandes entreprises déjà implantées et majoritairement françaises. Dans ces conditions, les entrepreneurs colonisés étaient contraints d'hypothéquer leur propriété ou de recourir à des prêts accordés par des usuriers chinois pour créer leur entreprise (Brocheux, 2009). Même pour les entrepreneurs colonisés ayant trouvé des financements, les conditions léonines de prêt qui leur étaient accordées furent un frein au développement de leur entreprise. Comme l'un d'eux, Trần Văn Khanh, l'écrivit au directeur de l'ESCH : « Après avoir reçu dix refus de mes demandes de prêts de la part des principales banques de la colonie, je me suis finalement résigné à recourir aux usuriers. Les prêteurs chinois exigent des taux d'intérêt élevés pour faire face aux défauts de paiement [...]. Cette situation limite considérablement le succès de l'entreprise que je viens de créer. Je ne suis pas certain de pouvoir maintenir mon activité ». ⁸ Du fait des difficultés d'accès aux prêts bancaires, les entrepreneurs colonisés issus de l'ESCH furent amenés à ouvrir des entreprises dans des secteurs peu exigeants financièrement. Aucun ne prit ainsi la tête de plantations de caoutchouc, de scieries de bois exotiques ou d'ateliers ferroviaires, alors que cela faisait partie de la mission initiale de l'école.

⁷ Lettre au directeur de l'ESCH, janvier 1926, C2AH.

⁸ Lettre au directeur de l'ESCH, octobre 1928, C2AH.

Dans ces conditions, les entrepreneurs colonisés diplômés de l'ESCH étaient limités aux secteurs d'activité traditionnels qu'ils pouvaient investir sans s'attirer les foudres des colonisateurs. Comme le montre le tableau 2, parmi les 29 diplômés devenus entrepreneurs juste après l'obtention de leur diplôme, plus de la moitié (18 sur 29) ouvrirent des entreprises dans des secteurs d'activité traditionnels – location de pousse-pousse, production de baguettes, de sauce *nuộc mắm*, d'éventails, de moustiquaires, d'objets votifs, ou d'articles pour fumeries d'opium. Ces secteurs étaient traditionnellement aux mains des Vietnamiens colonisés (Goscha, 2016). Ils étaient, en outre, peu exigeants en capitaux, tournés vers le commerce local, et ne menaçaient pas les positions commerciales des colonisateurs.

Le tableau 2 révèle cependant que quelques entrepreneurs colonisés issus de l'ESCH (11 sur 29) ouvrirent leur entreprise dans des secteurs d'activité modernes. Ainsi, quatre diplômés fondèrent des filatures de soie ou des ateliers de saumure qui relevaient jusque-là des secteurs dominés par les Chinois et nécessitaient davantage de capitaux que les activités traditionnelles précédemment évoquées (Brocheux, 2009). De même, quatre autres diplômés ouvrirent des fabriques de bicyclettes à destination du marché local. À l'époque, l'implantation de ce type de commerces constituait une importante manifestation de l'entrepreneuriat dit « indigène » (Arnold et DeWald, 2011). Par exemple, la ville de Hanoï en 1932 comptait dix-huit marchands de cycles dans le seul vieux quartier, dont trois étaient des diplômés de l'ESCH.⁹ Enfin, entre 1923 et 1932, trois diplômés de l'école ouvrirent des écoles de commerce.

⁹ Bulletin des Anciens élèves de l'ESCH, 1932, C3AH.

Tableau 2. Première activité professionnelle des diplômés de l'ESCH.

ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES	NOMBRE DE DIPLÔMÉS	% DU TOTAL
Employés dans le secteur privé	106	46%
Fonctionnaires dans l'administration coloniale	90	39%
Entrepreneurs fondateurs...	29	12,5%
...d'agences de location de pousse-pousse	5	2,2%
...de fabriques de vélos	4	1,7%
...d'écoles de commerce	3	1,3%
...de fabriques de sauce <i>nuộc mắm</i>	3	1,3%
...de fabriques de moustiquaires	3	1,3%
...de fabriques de baguettes	2	0,4%
...de fabriques d'éventails	2	0,9%
... d'ateliers de saumure	2	0,9%
...de filatures de soie	2	0,9%
...de fabriques d'objets votifs	2	0,9%
... de fabriques d'articles pour fumeries d'opium	1	0,4%
Poursuite d'études ou activités professionnelles inconnues	6	2,5%
Total	231	100%

Sources : *Rapports du gouvernement général d'Indochine*, 1920-1932, ANP.

Si les statistiques révèlent que le bilan de l'ESCH fut modeste quant au nombre de gestionnaires colonisés formés, force est de constater que la situation économique du début des années 1930 n'était guère propice à ce projet. La Grande Dépression provoqua l'effondrement des prix du riz et du caoutchouc ; ce qui engendra une crise financière dans la colonie entre 1931 et 1934 (Brocheux, 2009). En conséquence, chômage et pauvreté y explosèrent dès 1931. La crise économique conduisit à la ruine des milliers d'entreprises devenues très vulnérables aux aléas de la conjoncture économique en raison du surendettement (Meuleau, 1990). Cette situation limita les débouchés professionnels pour les diplômés souhaitant se faire recruter comme employés, tout en réduisant les fonds disponibles pour les potentiels entrepreneurs diplômés de l'ESCH, les incitant à envisager une carrière administrative plutôt que dans le privé ou à leur

compte. Comme le montre le tableau 2, près de 40% des diplômés de l'école devinrent fonctionnaires, soit trois fois plus que le nombre d'entrepreneurs.

En 1932, le directeur de l'école déplora cette situation qui avait tari les vocations gestionnaires des étudiants colonisés et renforcé chez eux la volonté de devenir fonctionnaires : « On ne saurait blâmer les réticences des étudiants indigènes à devenir entrepreneurs ou commerçants. Les circonstances économiques ne s'y prêtent guère actuellement. Le nombre de candidats à l'école s'étant tari, ainsi que les finances de l'Université qui n'a plus les moyens d'entretenir une école devenue sans objet, cette dernière sera fermée à la fin de l'été 1932 en attendant des jours meilleurs ».¹⁰ La fermeture de l'ESCH en septembre 1932 mit ainsi fin à la première expérience d'enseignement scolaire de la gestion sur le territoire vietnamien.

4. DISCUSSION

Révéler des histoires invisibilisées est l'un des objectifs de la recherche critique en gestion (Durepos, Shaffner et Taylor, 2021 ; Jensen, Agyemang et Lehman, 2021), en particulier pour exposer le rôle partisan de la gestion dans des systèmes d'oppression (Annisette et Prasad, 2017). Ce faisant, l'apport de notre étude est double, à la fois empirique et méthodologique.

4.1. CONTRIBUTION EMPIRIQUE : EXHUMER L'HISTOIRE OUBLIÉE DE LA NAISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GESTION DANS UNE MARGE COLONIALE

Notre étude apporte une contribution empirique aux travaux post-coloniaux qui, comme l'a relevé la littérature (Bancel, 2019 ; Bayart, 2009), sont habituellement tenus pour être davantage producteurs de théories que d'études historiques.

¹⁰ Lettre à l'administration universitaire, juillet 1932, ANP.

Tout d'abord, notre communication révèle qu'au début du XX^e siècle, l'enseignement de la gestion dispensé par les écoles de commerce n'était pas limité aux seuls pays occidentaux et à leurs ressortissants, mais qu'il était également proposé dans certaines de leurs colonies à des étudiants colonisés. De ce fait, notre étude développe notre connaissance de la genèse de l'enseignement de la gestion dans une marge coloniale jusque-là négligée par la littérature : la péninsule indochinoise – aujourd'hui le Vietnam, le Cambodge et le Laos. Dans ce territoire, l'émergence de l'enseignement scolaire de la gestion s'est matérialisée dans des conditions différentes de celles de la métropole. En France, en effet, l'enseignement de la gestion s'est développé au XIX^e siècle, initialement en dehors des universités, pour répondre aux préoccupations liées à la quête de reconnaissance sociale de certaines professions commerçantes (Marco et Poivret, 2022 ; Passant, 2020a), puis au XX^e siècle pour répondre à la tertiarisation croissante de l'économie (Passant, 2020b). En revanche, comme le révèle notre étude, l'enseignement de la gestion a été amorcé en Indochine sous la forme d'une école de rang universitaire dès 1920 et au nom de justifications fort différentes : dans un territoire aussi faiblement industrialisé et tertiarisé que l'Indochine de l'entre-deux-guerres, les colonisateurs français ont développé à l'intention des étudiants colonisés un cursus en gestion dans le cadre de la mission coloniale de la France.

Deuxièmement, cet article complète la littérature (Araújo, Rodrigues et Craig, 2017) en montrant que l'enseignement de la gestion a fait partie des instruments de l'impérialisme colonial, en tant que dispositif de diffusion d'une expertise professionnelle utilisée pour mettre en œuvre la domination occidentale sur les territoires ultramarins (Said, 1978, p.84 ; Neu, 2000). Plus précisément, notre communication marque une étape importante dans notre compréhension des motivations qui ont conduit les administrations de certains pays occidentaux à développer une forme d'enseignement de la gestion dans leurs colonies. Dans un territoire aussi faiblement industrialisé que l'Indochine du début du XX^e siècle, l'ouverture de l'ESCH a

été décidée et financée par les autorités coloniales françaises en réponse à des défis impérialistes. Concrètement, cette école avait été ouverte pour renforcer l'exploitation de la colonie et pour montrer, non seulement à ses habitants mais aussi aux ressortissants étrangers, le « progressisme » des colonisateurs français. En effet, ces derniers offraient « généreusement » – grâce à des bourses d'études et à des pensions mensuelles – à des étudiants majoritairement autochtones – dont plusieurs femmes à une époque où elles n'avaient pas accès à l'enseignement supérieur – la possibilité de poursuivre des études universitaires en gestion, discipline perçue comme contribuant à la modernisation de la colonie.

Dans ces conditions, l'enseignement de la gestion répondait à des attentes en termes de prospérité – faire de l'Indochine un soutien économique pour la France – et de prestige – affirmer la puissance française en Asie face aux concurrents chinois. À ce titre, le développement de l'enseignement de la gestion ne peut pas être compris simplement comme une réponse aux projets d'industrialisation de certains pays ou aux projets de professionnalisation de certains métiers (Anderson-Gough, 2009 ; Passant, 2020a) ; il peut aussi être considéré comme un instrument d'impérialisme dans un contexte de concurrence internationale.

4.2. CONTRIBUTION MÉTHODOLOGIQUE : RECOURIR À L'HISTOIRE POUR DÉCOLONISER L'ENSEIGNEMENT DE LA GESTION AUJOURD'HUI

La deuxième contribution de cette communication est d'ordre méthodologique. Elle rappelle que si la question de la « décolonisation » des savoirs en gestion est habituellement au cœur des études postcoloniales (Boussebaa, 2020 ; Banerjee et Linstead, 2001) comme du courant des études critiques en management (Alcadipani et Caldas, 2012 ; Nkomo, 2018), elle ne peut pas être traitée sans une réflexion à caractère historique.

En effet, pour « décoloniser » les cursus d'écoles de commerce et de facultés de gestion, il convient préalablement de s'intéresser aux conditions dans lesquelles cet enseignement a d'abord été colonisé. Concrètement, cela revient à se poser des questions telles que : qu'entendre par « enseignement colonial de la gestion » ? Quel rôle ce dernier a-t-il joué dans le processus de colonisation ? Quels en furent les acteurs ? Auprès de quel(s) public(s) scolaire(s) a-t-il été développé et avec quels résultats ? La présente communication, comme détaillé dans la précédente sous-section, apporte des éléments de réponse à ces questions à partir du cas de l'ESCH.

En outre, par-delà le cas de cette école, notre étude montre comment le recours à l'histoire permet de prendre conscience du prisme colonial qui, parfois, continue d'infuser inconsciemment certaines pratiques contemporaines en matière d'enseignement de la gestion (Boussebaa, 2020 ; Nkomo, 2018). Cet héritage que les études critiques en management cherchent à dénoncer s'inscrit manifestement dans la continuité de pratiques coloniales relativement anciennes car, comme le révèle notre étude, il y a un peu plus d'un siècle déjà, les colonisateurs français avaient conçu une formation gestionnaire destinée à des étudiants colonisés de l'Indochine. Cette formation était conçue, selon eux, pour être adaptée aux caractéristiques, capacités, besoins, us et coutumes des étudiants colonisés tels que perçus par les colonisateurs. De ce fait, par leur lecture impérialiste et raciste de la réalité coloniale, les Français mirent en Indochine une école de commerce qui n'offrait clairement pas à ses étudiants colonisés les mêmes enseignements, ni les mêmes perspectives professionnelles, que ce qu'offraient les écoles de commerce de la métropole à la même époque.

À ce titre, la perspective historique rappelle que l'adéquation entre le contenu de la formation gestionnaire et le contexte socio-culturel dans lequel elle est dispensée ne s'évalue pas seulement en fonction d'indicateurs quantitatifs (comme le degré de développement économique ou le niveau de formation observables dans les pays d'implantation) : des biais

subjectifs (impérialistes et racistes dans le cas de l'ESCH) entrent en jeu et peuvent contribuer à légitimer des formats d'enseignement gestionnaire qui ne sont en réalité pas adaptés au public auquel ils s'adressent. À ce titre, il est révélateur de constater que les étudiants colonisés de l'ESCH recevaient une formation comportant des cours de comptabilité et de « gestion d'entreprises » qui étaient en partie sans objet puisque les conditions sociales et économiques de l'Indochine ne leur permettaient pas de les mettre en application à la sortie de l'école ; d'où le faible nombre d'étudiants devenus comptables ou entrepreneurs. À l'inverse, les domaines d'activités traditionnels ne faisaient l'objet d'aucun enseignement alors que, de fait, il s'agissait des rares périmètres qui leur étaient réellement accessibles.

Enfin, notre recherche contribue au champ de l'histoire critique en gestion (Durepos, Shaffner et Taylor, 2021). En effet, elle va au-delà de la seule reconstitution de l'histoire de la première école de commerce du Vietnam. En effet, elle remet également en question le récit dominant relatif à l'émergence de l'enseignement de la gestion à travers le monde. Concrètement, notre étude dévoile qu'en décentrant le point de vue habituellement retenu pour aborder l'histoire de l'enseignement de la gestion, il est possible d'alimenter une histoire alternative de cette dernière qui, du point de vue des études critiques en management, est susceptible de nous inviter à l'action. Si la version couramment répandue de l'histoire de la gestion (Kaplan, 2014) prétend que les écoles de commerce que nous connaissons aujourd'hui seraient nées vers 1881 au moment de la deuxième révolution industrielle aux États-Unis et en France, un courant de la littérature nuance cette version en rappelant que les écoles de commerce sont nées au début du XIX^e siècle, à une époque où la traite négrière, l'esclavage, et la colonisation constituaient des réalités économiques, sociales, et politiques concernant des millions d'individus à travers le monde (Passant, 2023). Partant, quel(s) rôle(s) les écoles de commerce de cette époque ont-elles joué(s) dans ces phénomènes d'oppression ? Le fait que des colonisateurs occidentaux aient implanté des établissements de formation en gestion dans

certaines de leurs colonies comme le Brésil colonial (Araújo, Rodrigues, et Craig, 2017), ou l'Indochine (Passant, 2022b), pour y éduquer un personnel – colonisé ou non – afin d'en renforcer l'exploitation inscrit l'enseignement de la gestion dans un contexte historique qui n'est pas neutre : celui de l'impérialisme des pays occidentaux.

Cette version alternative (et plus sombre) de l'histoire de l'enseignement de la gestion mériterait selon nous d'être davantage partagée, et donc enseignée, notamment dans les établissements de formation en gestion. L'objectif d'un tel enseignement serait au moins double. Il s'agirait d'abord de perpétuer le souvenir de situations intolérables de domination qui jusque-là ont été tues. Il s'agirait ensuite d'alimenter notre vigilance collective en la dotant de repères historiques pour éviter que ce genre de situations ne se renouvelle. En d'autres termes, la mise en lumière du passé colonial de l'enseignement de la gestion pourrait ouvrir sur des actions collectives telles que (1) développer l'enseignement et la recherche sur le sujet mais aussi (2) implémenter des politiques pour « décoloniser » l'enseignement de la gestion tel qu'il est encore parfois pratiqué aujourd'hui (Boussebaa, 2020 ; Nkomo, 2018). Si nous ne disons pas que tous les établissements d'enseignement de la gestion à travers le monde perpétuent un héritage issu de la colonisation, nous estimons néanmoins qu'il conviendrait de mener un questionnement collectif sur le passé colonial de l'enseignement de la gestion, sur ses effets contemporains et sur ce qu'il conviendrait de corriger.

Dans cette optique, Boussebaa (2020) avance que même si le colonialisme n'existe plus officiellement aujourd'hui, les écoles de commerce britanniques auraient conservé une mentalité raciste héritée de l'époque coloniale. La preuve, selon lui, résiderait dans les statistiques révélant qu'au sein des écoles de commerce britanniques, moins de 11% des professeurs seraient « noirs », majoritairement moins rémunérés – à qualification égale – que leurs homologues « blancs ». Ce genre d'observations amène indéniablement à poser des questions dérangeantes (ce qui fait partie des missions fondamentales des chercheurs) pour

envisager des réponses qui pourraient l'être tout autant. Par exemple, pourquoi y a-t-il aussi peu de représentants des anciens pays colonisés dans les corps enseignants de ces écoles ? Poser cette question pourrait nous amener à envisager un autre présent. Les écoles de commerce aujourd'hui sont focalisées sur des indicateurs imposés par leurs organes de gouvernance, les pouvoirs publics et les agences d'accréditation. Ne faudrait-il pas, parmi ces indicateurs, en inclure de nouveaux sur la place de certaines minorités dans le corps enseignant ? Ou, au minimum, inciter les écoles de commerce à instaurer des enseignements et des programmes de recherches pour investiguer puis assumer leur passé colonial ? Il ne nous appartient pas de proposer ici des réponses mais plutôt de souligner que les historiens de la gestion et les chercheurs post-coloniaux ont tout intérêt à enquêter ensemble sur le passé colonial de l'enseignement de la gestion. En remettant en question la version actuellement dominante largement diffusée sur les origines de l'enseignement de la gestion, ce genre de recherches vise à s'inscrire dans un processus d'émancipation qui ouvre la possibilité d'inclure les voix du Sud dans le processus général de production de l'histoire de la gestion (Durepos, Shaffner et Taylor, 2021, p.459).

CONCLUSION

En Indochine, durant l'entre-deux-guerres, les colonisateurs français ouvrirent une école de commerce pour former des étudiants colonisés afin de soutenir leur impérialisme. Avec plusieurs décennies d'avance sur la métropole, cet enseignement gestionnaire était assuré par une école publique de rang universitaire. Toutefois, du fait des contradictions du colonialisme – former une élite colonisée gestionnaire sans lui donner pour autant tous les éléments pouvant contribuer à son émancipation en dehors de la tutelle des colonisateurs – cette école ne parvint pas à former une classe de gestionnaires colonisés et elle fut fermée après seulement douze

années d'exercice. Indépendamment de ses apports empiriques et méthodologiques, cette investigation comporte des limites ouvrant des options pour des recherches ultérieures.

Premièrement, cette étude a porté sur un territoire spécifique – une colonie d'exploitation – dans lequel les dirigeants occidentaux étaient minoritaires en nombre ; ce qui les conduisit non pas à assimiler l'élite autochtone à l'élite colonisatrice mais à en faire un corps intermédiaire entre la minorité des colonisateurs et la majorité des colonisés (Passant, 2022b). Dans notre cas, les diplômés colonisés issus de l'ESCH n'étaient pas considérés comme des membres de l'élite coloniale car ils étaient contraints à n'occuper que les postes subalternes du commerce et à ne déployer leur activité entrepreneuriale que dans des secteurs d'activité traditionnels et peu exigeants en capitaux. Cette situation soulève plusieurs questions. Existe-t-il une influence du contexte démographique colonial sur le type de formation gestionnaire proposé aux autochtones – et si oui laquelle ? Dans les anciennes colonies dites « blanches » où les Occidentaux étaient beaucoup plus nombreux, une offre de formation gestionnaire spécifiquement dédiée aux autochtones s'est-elle développée, et si oui pour quelles raisons ? Un cas passionnant à examiner pour répondre à ces questions serait celui du gouvernement fédéral du Canada en charge de l'éducation des Premières Nations et qui a, historiquement, contrôlé l'éducation des élèves autochtones à des fins d'assimilation (Doucette, Gladstone et Carter, 2021).

Deuxièmement, rappeler que l'enseignement de la gestion a pu, lors de la colonisation, contribuer au renforcement de l'impérialisme occidental devrait nous inciter à davantage explorer les versions autochtones de cet enseignement. La littérature a mentionné qu'il existe aujourd'hui des formes non-occidentales de gestion – et vraisemblablement des formes d'éducation associées – dans plusieurs pays anciennement colonisés comme la Nouvelle-Zélande, ancienne colonie britannique, où prospère depuis des décennies une large classe d'entrepreneurs chinois, polynésiens et indiens, et même dans certains pays anciennement

colonisateurs comme les États-Unis (Pio, 2007). Enquêter dans ces directions permettrait d'accéder à la formation des gestionnaires autochtones dans les pays en développement ou développés, dans le passé ou à l'heure actuelle. Ce faisant, ces études éclaireraient l'impact que les influences occidentales ont exercé – et exercent encore – sur l'activité gestionnaire dans ces régions. L'enjeu de ces réflexions est non seulement de nous inciter à réfléchir collectivement à une histoire alternative de l'enseignement de la gestion, mais aussi de contribuer au changement social en luttant contre toutes les formes d'oppression – colonialisme, racisme, xénophobie, sexisme, etc. – qui perdurent au sein des communautés de gestionnaires non-occidentaux (Doucette, Gladstone et Carter, 2021). C'est bien par ce trait – l'orientation vers l'action collective – que les travaux des historiens en gestion et des chercheurs post-coloniaux peuvent pleinement contribuer aux études critiques en management.

RÉFÉRENCES

- Aladekomo, F.O. (2004). "Nigeria educational policy and entrepreneurship", *Journal of Social Sciences*, 9(2), 75-83.
- Alcadipani, R. et Caldas, M. (2012). "Americanizing Brazilian management", *Critical Perspectives on International Business*, 8(1), 37-55.
- Anderson-Gough, F. (2009). "Education", Dans J.R. Edwards, et S.P. Walker (Eds.), *Routledge companion to accounting history* (pp. 297-316). Abingdon and New York: Routledge.
- Annisette, M., et Prasad, A. (2017). "Critical accounting research in hyper-racial times", *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 5-19.
- Araújo, W. G., Rodrigues, L. L., et Craig, R. (2017). "'Empire as an imagination of the centre': The Rio de Janeiro School of Commerce and the development of accounting education in Brazil", *Critical Perspectives on Accounting*, 46(3), 38-53.
- Arnold, D., DeWald, E. (2011). "Cycles of empowerment? The bicycle and everyday technology in colonial India and Vietnam", *Comparative Studies in Society and History*, 53(4), 971-996.
- Bancel, N. (2019). *Le postcolonialisme*. Paris : Éditions Que sais-je ?
- Banerjee, S.B. and Linstead, S. (2001) 'Globalization, multiculturalism and other fictions: colonialism for the new millennium?', *Organization* 8(4), 683-722.
- Bayart, J. (2009). "En finir avec les études postcoloniales", *Le Débat*, 154(1), 119-140.
- Berengo, M. (1989). *La fondazione della Scuola superiore di commercio di Venezia*. Venezia: Il Cardo.
- Bhattacharya, J. (2019). "Stories from the margins: Indian business communities in the growth of colonial Singapore", *Journal of Southeast Asian Studies*, 50(4), 521-539.

- Boussebaa, M. (2020). "In the shadow of empire: Global Britain and the UK business school", *Organization*, 27(3), 483-493.
- Brocheux, P. (2009). *Une histoire économique du Vietnam, 1850-2007. La palanche et le camion*, Paris, Les Indes Savantes.
- Carter, H. (2016). "Resisting hegemony: 'Black entrepreneurship in colonial Barbados, 1900–1966'", *Business & Economic History On-Line*, 14(1), 1-18.
- Clark, P. et Rowlinson, M. (2004). The treatment of history in organization studies: Towards an "historic turn"? *Business History*, 46(3), 331-352.
- Charmaz, K. (2002). *Qualitative interviewing and grounded theory analysis*. Sage Publications.
- Dar, S. (2018). "De-colonizing the boundary-object", *Organization Studies*, 39(4), 565-584.
- Decker, S., Estrin, S., Mickiewicz, T. (2020). "The tangled historical roots of entrepreneurial growth aspirations", *Strategic Entrepreneurship Journal*, 14(4), 1-23.
- Doucette, M., Gladstone, J.S., Carter, T. (2021). "Indigenous conversational approach to history and business education", *Academy of Management Learning & Education*, 20(3), 473-484.
- Durepos, G., Shaffner, E. C., et Taylor, S. (2021). "Developing critical organizational history: Context, practice and implications", *Organization*, 28(3), 449-467.
- Gazquez, D. (2015). "Le fonds indochinois de la Bibliothèque nationale de France", Dans H. Aubert-Nguyen, et M. Espagne (Eds.), *Le Vietnam : Une histoire de transferts culturels*. Paris, Demopolis, 283-290.
- Goscha, C. (2016). *Vietnam, a New History*, Basic Books.
- Jack, G. et Westwood, R. (2009). *International and cross-cultural management studies: A postcolonial reading*. Springer.

- Jensen, M. L., Agyemang, G., et Lehman, C. R. (2021). "Accountabilities, invisibilities and silences in a Danish slave trading company on the Gold Coast in the early 18th century", *Critical Perspectives on Accounting*, 77, 1-14.
- Kaplan, A. (2014). "European Management and European Business Schools: Insights from the History of Business Schools", *European Management Journal*, 32(4), 529-534.
- Katz, J.A. (2003). "The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999", *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283-300.
- Kipping, M., Üsdiken, B. et Puig, N. (2004). "Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple 'Americanizations' of Management Education in Mediterranean Europe", *Journal of Management Inquiry*, 13(2), 98-108.
- Kipping, M., Wadhwani, R., Bucheli, M. (2014). "Analyzing and interpreting historical sources: A basic methodology", dans M. Bucheli, R.D. Wadhwani (Eds.), *Organizations in time: History, theory, methods*, 305-329, Oxford, Oxford University Press.
- Labardin, P. (2020). "Le dialogue interdisciplinaire à l'œuvre. Approche historique et postcoloniale autour de l'histoire du management dans le Sud. Quelques réflexions personnelles". Publié en ligne le 11/12/2020. Extrait de :
<https://histcompta.hypotheses.org/date/2020/12>
- Lefebvre, C. (2017). « Zinder 1906, Histoires d'un complot – Penser le moment de l'occupation coloniale », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4(4), 945-981.
- Le Xuan, P. (2018). *L'enseignement du Vietnam pendant la période coloniale, 1862-1945 : La formation des intellectuels vietnamiens*, Thèse de doctorat en histoire, Université de Lyon.
- Locke, R. R. (1984). *The end of the practical man: Entrepreneurship and higher education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*. Greenwich, Conn JAI Press.
- Loi, M., Fayolle, A., van Gelderen, M., Riot, E., Refai, D., Higgins, D., Haloub, R., Alexandre Yshikawa Salusse, M., Lamy, E., Verzat, C., Cavarretta, F. (2022).

“Entrepreneurship education at the crossroads: Challenging taken-for-granted assumptions and opening new perspectives”, *Journal of Management Inquiry*, 31(2), 123-134.

Marco, L. et Poivret, C. (2022). *Histoire de la pensée gestionnaire française (XVI^e-XXI^e siècle)*, EdiGestion, Castres.

Meuleau, M. (1990). *Des pionniers en Extrême-Orient : Histoire de la Banque de l'Indochine, 1875-1975*, Paris, Fayard.

Minto-Coy, I.D., Lashley, J.G, Storey, D.J. (2018). “Enterprise and entrepreneurship in the Caribbean region: Introduction to the special issue”, *Entrepreneurship & Regional Development*, 30(9-10), 921-941.

Neu, D. (2000). “Accounting and accountability relations: Colonization, genocide and Canada’s first nations”, *Accounting Auditing & Accountability Journal*, 13, 268-288.

Nkomo, S. M. (2018). “Reflections on Africapitalism and management education in Africa”, Dans K. Amaeshi, A. Okupe, et U. Idemudia (Eds.), *Africapitalism: Rethinking the role of business in Africa* (pp.261-281). Cambridge, Cambridge University Press.

Passant, A.J.-G. (2016). “Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective”, *Business History*, 58(7), 1118-1145.

Passant, A.J.-G. (2018). “Survivre et Rebondir : Les processus stratégiques de pérennité organisationnelle sur la longue durée. Étude multi-scalaire d’une école de commerce bicentenaire : ESCP Europe”, Thèse de doctorat en stratégie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris, France.

Passant, A.J.-G. (2019). “The early emergence of European commercial education in the nineteenth century: Insights from higher engineering schools”, *Business History*, 61(6), 1051-1082.

Passant, A.J.-G. et Arreola, F. (2019). “Depuis quand apprend-on l’entrepreneuriat ? Une étude de cas historique dédiée à l’ESCP”, *Entreprendre et Innover*, 42-43(3), 146-158.

- Passant, A.J.-G. (2020a). “Les épiciers à la quête du Graal : Promouvoir le diplôme d’école de commerce comme sésame universitaire à la mode gréco-romaine”, *Entreprises et Histoire*, 100(3), 144-146.
- Passant, A.J.-G. (2020b). *À l’origine des écoles de commerce : ESCP Business School, la passion d’entreprendre*, Paris, L’Harmattan.
- Passant, A.J.-G. (2022a). “Making European managers in business schools: A longitudinal case study on evolution, processes, and actors from the late 1960s onward”, *Enterprise & Society*, 23(2), 478-511.
- Passant, A.J.-G. (2022b). “Educating indigenous commercial executives. A business school in colonial context: The case of the Indochina Higher School of Commerce (1920–1932)”, *Business History*, 1-58.
- Passant, A.J.-G. (2022c). “The organizational identity of business schools: Toward an entrepreneurial redefinition?”, *Revue de l’Entrepreneuriat*, 21(1), 24-64.
- Passant, A.J.-G. (2023). “Un savoir pour le management et sur le management à travers le temps : Pour une approche historique de la recherche en gestion”, *Mémoire d’Habilitation à Diriger des Recherches*, Université Paris-Saclay, Guyancourt, France.
- Passant, A.J.-G. (2024). “From bookkeepers to entrepreneurs: A historical perspective on the entrepreneurial diversification of a French business school over 200 years”, *Management & Organizational History*, 19(1), 1-33.
- Pio, E. (2007). “Ethnic entrepreneurship among Indian women in New Zealand: A bittersweet process”, *Gender, Work and Organization*, 14(5), 409-432.
- Prichard, C. et Benschop, Y. (2018). It’s time for Acting Up! *Organization*, 25(1), 98-105.
- Raffin, A. (2011). “Imperial nationhood and its impact on colonial cities”, dans E. Diane, N., Davis, Libertun de Duren (Eds.), *Cities and sovereignty: Identity politics in urban spaces*, 28-58. Bloomington, Indiana University Press.

- Rhodes, C., Wright, C. et Pullen, A. (2018). "Changing the world? The politics of activism and impact in the neoliberal university", *Organization*, 25(1), 139-147.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Suddaby, R. (2016). "Toward a Historical Consciousness: Following the Historic Turn in Management Thought", *M@n@gement*, 1(19), 46-60.
- Wadhwani R.D., Viebig, C. (2021). "Social imaginaries of entrepreneurship education: The United States and Germany, 1800–2020", *Academy of Management Learning & Education*, 20(3), 342-360.
- Wadhwani, R.D. (2016). "Historical methods for contextualizing entrepreneurial research", dans F. Welter, W. Gartner (Eds.), *A research agenda for entrepreneurship and context*, 134-145, Edward Elgar.
- Wadhwani, R. D., Suddaby, R., Mordhorst, M., et Popp, A. (2018). "History as Organizing: Uses of the Past in Organization Studies", *Organization Studies*, 39(12), 1663-1683.
- Walter, S.G., Block, J. H. (2016). "Outcomes of entrepreneurship education: An institutional perspective", *Journal of Business Venturing*, 31(2), 216-233.
- Yee, H. (2009). "The re-emergence of the public entrepreneurship profession in China: A hegemonic analysis", *Critical Perspectives on Entrepreneurship*, 20(1), 71-92.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*, Thousand Oaks, CA Sage.
- Yousfi, H. (2021). "International Management, Should We Abandon the Myth of Cultural Hybridity? A Re-examination of the Contribution of Postcolonial and Decolonial Approaches", *M@n@gement*, 24(1), 80-89.
- Yuen, W.T. (2013). *Chinese capitalism in Colonial Malaya, 1900–1941*, Penerbit ukm.