

Éducation et panaméricanisme : entre construction de l'empire informel des États-Unis et affirmation de l'Amérique latine

Juliette Dumont

L'auteur

Juliette Dumont est maître de conférence en histoire contemporaine à l'Institut des hautes études d'Amérique latine (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) et chercheuse au Centre de recherche et de documentation des Amériques (CREDA – UMR 7227). Elle travaille sur les relations culturelles internationales de l'Amérique latine et sur les échanges éducatifs dans le cadre du panaméricanisme. Elle a notamment publié *Diplomaties culturelles et fabrique des identités. Argentine, Brésil, Chili (1919-1946)* (Presses universitaires de Rennes, 2018) et *Histoire culturelle du Brésil XIX^e-XXI^e siècles*, avec Anaïs Fléchet et Mônica Pimenta Velloso (Éditions de l'IHEAL, 2019). Elle est membre du comité éditorial du projet *Transatlantic Cultures. Cultural Histories of the Atlantic World 18th-21th Centuries* et présidente de l'Association pour la recherche sur le Brésil en Europe.

Résumé

« *Éducation et panaméricanisme : entre construction de l'empire informel des États-Unis et affirmation de l'Amérique latine* »

Cet article a pour objet les initiatives et actions de l'Union panaméricaine dans le domaine de l'éducation. Cet organisme se dote en effet d'une section dédiée à cette question, entérinant de la sorte l'intérêt qu'elle soulève dans les pays d'Amérique latine, mais aussi dans un nombre croissant d'universités étatsuniennes et chez une catégorie d'acteurs appelée à être de plus en plus présente dans les relations entre les États-Unis et le sous-continent : les fondations philanthropiques. Notre propos est de montrer que cette dynamique s'insère dans un double processus : d'une part, la construction de l'« empire informel » étatsunien, pour reprendre les analyses de l'historien argentin Ricardo Salvatore ; d'autre part, l'affirmation des intérêts latino-américains.

Mots clés : éducation ; panaméricanisme ; Amérique latine ; fondations philanthropiques ; impérialisme.

Abstract

“Education and Pan-Americanism: The Construction of the Informal Empire of the United States and the Rise of Latin American Claims”

The purpose of this article is to discuss the initiatives and actions taken by the Pan-American Union in the field of education. A special section dedicated to this question was rapidly created, thus confirming the importance of education for Latin America countries, but also for a growing number of American universities as well as for a category of actors increasingly present in the relationships between the United States and the subcontinent: philanthropic foundations. The article shows that this dynamic is part of a dual process: on the one hand, the construction of the « informal empire »



Juliette Dumont, « Éducation et panaméricanisme : entre construction de l'empire informel des États-Unis et affirmation de l'Amérique latine », *Histoire@Politique*, n° 41, mai-août 2020 [en ligne : www.histoire-politique.fr]

of the United States, a term used by Argentine historian Ricardo Salvatore; on the other hand, the affirmation of Latin American interests.

Key words : Education ; Pan-Americanism ; Latin America ; Philanthropic Foundations ; Imperialism.

Pour citer cet article : Juliette Dumont, « Éducation et panaméricanisme : entre construction de l'empire informel des États-Unis et affirmation de l'Amérique latine », *Histoire@Politique*, n° 41, mai-août 2020 [en ligne : www.histoire-politique.fr]

Le panaméricanisme, mouvement protéiforme postulant une communauté de destin pour les pays du continent américain, naît institutionnellement à Washington, en 1889-1890, lors de la première conférence internationale des États américains, qui consacre le principe de conférences récurrentes (tous les quatre ans) et donne naissance à l'Union internationale des Républiques américaines. Cette dernière est dotée d'un secrétariat permanent, qui prend le nom d'Union panaméricaine (UPA) en 1910. Émerge ainsi le « système interaméricain », première organisation multilatérale du XX^e siècle.

En 1917, l'UPA se dote d'une petite section dévolue au domaine de l'éducation, dont les buts et les activités sont décrits de la sorte :

« [...] collecter des informations sur le mouvement éducatif dans les différents pays d'Amérique ; publier une série de brochures sur des thèmes pédagogiques ; coopérer avec les éducateurs latino-américains intéressés par l'un des aspects de l'enseignement aux États-Unis ; faciliter l'étude, pour les étudiants et les éducateurs nord-américains, de tout ce qui est relatif à l'éducation en Amérique Latine ; orienter les étudiants latino-américains aux États-Unis. Pour ces derniers, dans le but d'aplanir les difficultés qu'ils rencontraient lorsqu'ils essayaient de faire valider leurs études aux États-Unis, la Section d'Éducation a publié ces derniers jours une série de rapports sur l'enseignement secondaire, normal et universitaire dans chaque pays latino-américain¹. »

À travers cette citation, l'action de cette section apparaît comme le prolongement et l'amplification des échanges entre les États-Unis et l'Amérique latine tels qu'ils existent depuis le début du XX^e siècle sur le terrain éducatif. D'une part en consacrant les États-Unis comme pôle d'attraction pour les étudiants latino-américains et comme possible modèle en termes pédagogiques. D'autre part en participant à l'« *enterprise of knowledge* », étudiée notamment par Mark T. Berger² et Ricardo Salvatore³, visant à inscrire l'Amérique latine dans un ensemble de représentations participant à la construction de l'empire informel des États-Unis. Cette section, et à travers elle le panaméricanisme, serait donc un rouage supplémentaire dans l'élaboration d'un système dont les États-Unis serait le centre et les États latino-américains des périphéries. Tel est le point de départ de la réflexion qui sera menée dans cet article, qui couvre une période allant des années 1910 à la Seconde Guerre mondiale.

Notre hypothèse est qu'analyser le panaméricanisme, notamment dans le domaine de l'éducation, au travers du seul prisme de l'impérialisme étatsunien est réducteur. D'une part parce que cela ne permet pas de rendre compte de la manière dont les acteurs (individus, organismes publics ou non, États) du sous-continent ont pu se saisir des possibilités offertes par la dynamique panaméricaine. C'est risquer, d'autre part, d'en masquer la fondamentale ambivalence, que Richard Cándida Smith résume par cette formule : « une synthèse précaire entre, d'une part, des idéaux utopiques et,

¹ Archives de l'UNESCO (AUN), A XI 11, *Mémoire* joint à un courrier adressé à Daniel Secrétan, 27/09/1939 : « *Programa de cooperación intelectual de la Unión Panamericana* », par Concha Romero James.

² Mark T. Berger, *Northern Eyes : Latin American Studies and U.S. Hegemony in the Americas, 1898-1990*, Bloomington, Indiana University Press, 1961.

³ Ricardo Salvatore, « The Enterprise of Knowledge. Representational Machines of Informal Empire », dans Gilbert M. Joseph, Catherine C. Legrand, Ricardo D. Salvatore (eds.), *Close Encounters of Empire. Writing the Cultural History of U.S.-Latin American Relations*, Durham/Londres, Duke University Press, 1998, p. 69-105.

d'autre part, l'ascension des États-Unis comme puissance mondiale⁴ ». Ces idéaux consistent en l'affirmation d'une singularité du continent américain, que sa géographie et son histoire (notamment le passé colonial et les guerres d'indépendance) prédisposeraient à la paix, à la coopération et à la solidarité entre les États qui le composent... à l'inverse de l'Europe.

Jusqu'à la fin des années 1990, le panaméricanisme a été appréhendé au travers d'une grille de lecture marquée par le contexte de la guerre froide et réduit aux visées hégémoniques des États-Unis, à ses dimensions diplomatiques et économiques. Une première rupture historiographique a lieu au tournant des XX^e et XXI^e siècles, avec tout d'abord la publication, en 1998, de l'ouvrage collectif *Close Encounters of Empire. Writing the Cultural History of U.S.-Latin American Relations*⁵, puis, en 2000, de celui coordonné par David Sheinin, *Beyond the Ideal. Pan Americanism in Inter-American Affairs*⁶. Ces deux publications explorent d'autres facettes du panaméricanisme, notamment sa dimension culturelle, et mettent en lumière la pluralité des acteurs impliqués dans la galaxie d'un panaméricanisme débordant sa traduction institutionnelle via le système interaméricain. Gilbert M. Joseph et Ricardo Salvatore proposent à cette occasion une approche renouvelée du concept d'hégémonie qui valorise les résistances, les adaptations, les rejets et les réappropriations des « normes proposées par le grand frère de l'hémisphère voisin⁷ », permettant de la sorte de dépasser les interprétations dichotomiques, voire manichéennes, des relations entre les États-Unis et l'Amérique latine en général et du panaméricanisme en particulier. Si ces auteurs, en examinant les liens entre culture et pouvoir, inscrivent leur réflexion dans la tradition gramscienne, c'est autant en termes de confrontation et de rapport de forces que de rencontre(s) et d'attention portée aux « points de contact » qu'ils analysent les relations entre les deux parties du continent. Or, comme le met en avant Gilbert M. Joseph :

« Les points de contacts ne sont pas des lieux géographiques assortis de significations établies ; ils peuvent représenter des tentatives d'hégémonie tout en étant des lieux propices à la pluralité des points de vue, à la négociation, à l'emprunt comme à l'échange, au redéploiement comme au renversement⁸. »

Dans cette perspective, la scène panaméricaine constitue à la fois le résultat et le générateur de « points de contact ».

Si notre réflexion s'appuie sur la notion d'hégémonie telle qu'elle a été retravaillée par ces deux auteurs, nous proposons, dans le sillage des analyses de Juan Pablo Scarfi et Andrew Tillman dans un ouvrage publié en 2016⁹, de penser le panaméricanisme, en

⁴ Richard Cándida Smith, *Improvised Continent. Pan-Americanism and Cultural Exchange*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2017, p. 3.

⁵ Gilbert M. Joseph, Catherine C. Legrand, *op. cit.*, avec notamment l'article de Ricardo Salvatore précédemment cité et celui de Gilbert Joseph, « Toward a New Cultural History of U.S.-Latin American relations », qui fait office de texte programmatique.

⁶ David Sheinin, *Beyond the Ideal. Pan Americanism in Inter-American Affairs*, Westport, Greenwood Press, 2000.

⁷ Ricardo D. Salvatore, « The Making of a Hemispheric Intellectual-Statesman : Leo S. Rowe in Argentina (1906-1919) », *The Journal of Transnational American Studies*, vol. 2, n° 1, 2010, p. 4.

⁸ Gilbert M. Joseph, « Toward a New Cultural History of U.S.-Latin American Relations », dans Gilbert M. Joseph, Catherine C. Legrand, Ricardo D. Salvatore (eds.), *Close Encounters of Empire...*, *op. cit.*, p. 5.

⁹ Juan Pablo Scarfi, Andrew Tillman (ed.), *Cooperation and Hegemony in US-Latin American Relations. Revisiting the Western Hemisphere Idea*, New York, Palgrave Macmillan, 2016.

particulier dans le domaine de l'éducation¹⁰, tant en termes de coopération (qui postule l'idée d'un objectif commun) que d'hégémonie (laquelle met en avant le déséquilibre des forces en présence). Cela permet de ne pas perdre de vue le caractère dialectique du panaméricanisme tel que l'a formulé Richard Cándida Smith, voire de reprendre le terme de « co-production » employé par Ludovic Tournès pour caractériser le processus d'américanisation¹¹ : l'Amérique latine n'est alors plus uniquement en position de « réaction » face aux États-Unis et sont prises en compte les dynamiques qui préexistent aux initiatives nord-américaines. Ces dernières rencontrent des processus déjà enclenchés, notamment dans le domaine éducatif, et le panaméricanisme peut dès lors aussi être analysé comme l'émergence d'un langage commun, permettant aux acteurs concernés « de poursuivre des projets similaires, même s'ils ne sont pas identiques¹² ». Enfin, et c'est un axe structurant de notre réflexion, Ludovic Tournès insiste sur la nécessité d'adopter un cadre d'analyse dépassant les perspectives bilatérales. Nous souhaitons en effet montrer que l'éducation, dans la dynamique panaméricaine, est l'objet de « rencontres » qui ne se réduisent pas à un face-à-face entre les États-Unis d'un côté et l'Amérique latine de l'autre.

Cet article constitue plus un programme de recherche que la présentation des résultats d'une enquête aboutie¹³ et notre réflexion s'articulera en trois temps devant permettre de poser les bases d'une réflexion plus ample. Le premier part de l'hypothèse que les dynamiques étatsuniennes d'une part et latino-américaines d'autre part servent de creuset à celles qui se déploient dans le cadre du système interaméricain. Ces dernières seront l'objet de notre deuxième partie. Enfin, nous identifierons ce qui peut être considéré comme le résultat d'un processus de co-production, au sein duquel les initiatives latino-américaines ont leur place¹⁴.

Notre but est ici de recenser les « points de contact » qui existent, au niveau panaméricain, dans le domaine de l'éducation. Il ne s'agit donc pas d'analyser des transferts culturels, mais d'identifier les lieux, matériels et/ou discursifs, où se joue la dialectique coopération/hégémonie, impérialisme des États-Unis/agentivité des acteurs latino-américains, de saisir la trame au sein de laquelle circulent savoirs éducatifs et pratiques pédagogiques.

¹⁰ Ce thème s'inscrit lui-même dans une perspective plus large : celle de la coopération intellectuelle se déployant dans le cadre du panaméricanisme.

¹¹ Ludovic Tournès a réinterrogé le processus d'américanisation par l'étude du rôle des fondations philanthropiques en France, dans le domaine des sciences de l'homme. Son étude remet en question une historiographie de l'américanisation faisant de cette dernière un processus unidirectionnel.

¹² Ludovic Tournès, *Sciences de l'homme et politique. Les Fondations philanthropiques américaines en France au XIX^e siècle*, Paris, Classiques Garnier, 2011, p. 13-14.

¹³ Cette dernière, en cours, s'appuie notamment sur les archives et publications de l'UPA, du State Department, de la Fondation Rockefeller, de l'Institute of International Education, de l'Université du Chili, du ministère chilien des Relations extérieures, de l'Institut international de coopération intellectuelle, ainsi que sur les conférences interaméricaines d'éducation (1929, 1934, 1937).

¹⁴ Le Chili sera plus particulièrement présent dans ce texte car déjà identifié dans notre travail de thèse comme un pôle universitaire important en Amérique latine et l'objet d'un projet en cours (financé par l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et le CREDA-UMR 7227) intitulé « Pour une analyse quantitative et spatialisée des mobilités académiques entre le Chili et les États-Unis (1930-1973) ».

Les échanges éducatifs, ferment des circulations interaméricaines

Le champ éducatif étatsunien à la conquête de l'Amérique latine

Dès la fin du XIX^e siècle, l'expansion de l'enseignement supérieur aux États-Unis commence à attirer des étudiants latino-américains, en particulier dans les domaines de l'éducation, du commerce, de l'ingénierie, de la médecine et de l'agriculture, qui apparaissent prioritaires pour les jeunes États latino-américains désireux de se moderniser. Parallèlement, le mouvement pacifiste de la première décennie du XX^e siècle, qui se traduit aux États-Unis par la fondation de la Carnegie Endowment for International Peace (1909), de l'American School Peace League (1907) et de la World Peace Foundation (1910), a un impact sur le développement des échanges culturels et universitaires. Ces fondations, encouragées par les recommandations des conférences interaméricaines¹⁵, commencent à s'intéresser à l'Amérique latine.

Par ailleurs, entre 1880 et 1914, on assiste à l'émergence d'un intérêt chaque jour plus important des chercheurs nord-américains pour l'Amérique latine¹⁶. Cela se traduit par la croissance des études latino-américanistes dans les universités nord-américaines et par la constitution de « *Latin American collections*¹⁷ ». Pour Ricardo Salvatore, cette « *enterprise of knowledge* » participe pleinement de l'extension de l'empire informel des États-Unis, car elle décrit l'Amérique latine en termes de manque, d'absence, tout en conférant à l'action des États-Unis dans la région l'aura d'une « mission¹⁸ ».

De manière concomitante, l'enseignement de l'espagnol se répand dans l'enseignement secondaire « étatsunien », le nombre d'élèves choisissant d'étudier cette langue passant de 6 406 en 1913 à 252 000 en 1922¹⁹, ce qui a pour conséquence d'inciter les enseignants à rechercher des renseignements sur la vie culturelle, sociale et politique latino-américaine. Cela aboutit, entre autres, à la création, en 1917, de la revue *Hispania*, publiée par la National Association of Teachers of Spanish.

Ces différentes dynamiques sont renforcées par la Première Guerre mondiale, qui consacre les États-Unis comme premier partenaire commercial de l'Amérique latine. Elle marque également un tournant pour les relations intellectuelles entre les deux parties du continent, le « suicide » du Vieux Continent dans les tranchées amenant les intellectuels et artistes latino-américains à ne plus le considérer comme un modèle de civilisation à imiter²⁰ et à tourner de plus en plus leurs regards vers les États-Unis. Dans ce contexte, les fondations philanthropiques et les universités étatsuniennes sont de plus en plus actives dans le domaine des échanges intellectuels, le gouvernement n'intervenant qu'à la marge. Paradigmatique est, à cet égard, la

¹⁵ Voir *infra*.

¹⁶ Voir Helen Delpar, *Looking South : the Evolution of Latin Americanist scholarship in the United States, 1850-1975*, Tuscaloosa, The University of Alabama Press, 2008.

¹⁷ Ricardo Salvatore, « Library Accumulation and the Emergence of Latin American Studies », *Comparative American Studies. An International Journal*, vol. 3, n° 4, 2005, p. 415-436.

¹⁸ Ricardo Salvatore, « The Enterprise of Knowledge », *op. cit.*, p. 71.

¹⁹ Chiffres donnés par Juan Manuel Espinosa, *Inter-American Beginnings of U.S. Cultural Diplomacy 1936-1948*, Washington, US Government Printing Office, 1977, p. 47.

²⁰ À ce sujet, voir Olivier Compagnon, *L'adieu à l'Europe. L'Amérique latine et la Grande Guerre*, Paris, Fayard, 2013.

création, en février 1919, par Stephen P. Duggan²¹ (qui le dirige jusqu'en 1946), Elihu Root²² et Nicholas Murray Butler²³, de l'Institute of International Education (IIE), qui a pour vocation de favoriser les échanges éducatifs internationaux, grâce notamment à des fonds alloués par la Fondation Carnegie. Si sa vocation dépasse le continent américain, il faut noter, d'une part, ses liens avec l'UPA et, d'autre part, la création, en 1929, d'une section dévolue à l'Amérique latine²⁴. L'exemple de l'IIE est paradigmatique en ce qu'il donne à voir, au travers de ses créateurs et de ses liens avec l'UPA, la configuration triangulaire (universités/fondations/milieus diplomatiques) des acteurs impliqués dans les échanges éducatifs avec l'Amérique latine.

L'Amérique latine dans le domaine éducatif, un « vaste atelier d'expérimentation transnationale²⁵ »

Au sein de la toile foisonnante des circulations de type intellectuel qui caractérise la région latino-américaine à partir du tournant des XIX^e et XX^e siècles, celles qui concernent l'éducation occupent une place de choix du fait des impératifs des jeunes États-nations du sous-continent (les indépendances datent, pour la plupart, de la première moitié du XIX^e siècle) : le chemin qui mène vers le progrès et la construction d'identités nationales cohérentes passe par l'organisation de systèmes d'enseignement efficaces. Par conséquent, la recherche de modèles à suivre constitue un objectif pour les gouvernements et les intellectuels des pays concernés. Si ces derniers se tournent bien souvent vers l'Europe et vers les États-Unis pour y puiser une expertise dans ce domaine, on observe également des dynamiques circulatoires internes à la région.

L'impact de la Révolution mexicaine, la mise en place, dans ce pays, d'organisations étudiantes proposant des programmes à vocation continentale, contribuent à ce processus, qui renvoie autant aux questions éducatives qu'aux interrogations identitaires qui traversent le sous-continent²⁶. Auparavant, dès 1908, est organisé à Montevideo un premier congrès international des étudiants américains²⁷. Surgissent également dans les années 1920 des initiatives porteuses de nouvelles conceptions éducatives, à l'image du premier congrès des professeurs d'Amérique qui réunit à Buenos Aires, en janvier 1928, les délégations de neuf pays et débouche sur la création de l'Internacional del Magisterio Americano²⁸, au caractère nettement anti-

²¹ Stephen P. Duggan (1870-1950) est un universitaire. Il dirige aussi, entre 1921 et 1950, le Council on Foreign Relations, *think tank* créé en 1921 pour analyser la politique extérieure des États-Unis. Il préside la délégation étatsunienne lors de la conférence interaméricaine de Montevideo (1933) où il propose une résolution pour renforcer les échanges universitaires.

²² Elihu Root (1845-1937) a notamment été *Secretary of State* de 1905 à 1909 et premier président de la Fondation Carnegie. Il effectue en 1906 un voyage en Amérique du Sud pour convaincre ses interlocuteurs des bienfaits du panaméricanisme.

²³ Nicholas Murray Butler (1862-1947) a présidé l'université Columbia de 1902 à 1945 et la fondation Carnegie de 1925 à 1945.

²⁴ Voir *infra*.

²⁵ Nous reprenons ici l'expression utilisée par Anne-Marie Thiesse dans *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris, Éditions du Seuil, [1^{ère} éd. 1999].

²⁶ Voir à ce sujet Romain Robinet, « Entre Race et Révolution : l'horizon ibéro-américain du mouvement étudiant mexicain (1916-1945) », *Cahier des Amériques Latines*, n° 78, décembre 2015, p. 159-177.

²⁷ Deux autres éditions ont lieu : à Buenos Aires en 1910 et à Lima en 1912.

²⁸ Alexandra Pita González, « La internacionalización del magisterio americano : propuestas educativas y tensiones políticas », *Revista de historia de la educación latinoamericana*, vol. XIII, n° 17, juillet-décembre 2011, p. 237-362.

impérialiste. Mais c'est sans nul doute le mouvement de réforme universitaire initié en 1918 par les étudiants de l'Université argentine de Córdoba qui a le plus marqué la période. D'une part parce qu'il est porteur d'un projet politique et social de modernisation qui ne se réduit pas au monde académique, d'autre part parce que, à travers le Manifeste du 21 juin, ses acteurs s'adressent aux « hommes libres d'Amérique du Sud », donnant d'emblée une portée régionale à leurs revendications. Ce mouvement connaît par la suite une répercussion à l'échelle de l'Amérique latine²⁹.

Ces différents processus sont porteurs d'une double aspiration, commune aux classes moyennes montantes d'Amérique latine, que l'on peut synthétiser par les termes de modernisation (pour le mouvement de réforme universitaire, il s'agit de démocratiser le fonctionnement des universités et de modifier des contenus d'enseignement qui avaient peu évolué depuis la période coloniale³⁰) et d'inclusion (l'éducation doit constituer un moteur de transformation sociale qui doit être mis au service de la société). Il nous semble pertinent d'avancer, au regard de ce bref panorama, que l'Amérique latine constitue, surtout à partir des années 1920, un « vaste atelier d'expérimentation transnationale » dans le domaine éducatif et que ce mouvement a contribué à faire de l'éducation un thème central de la coopération intellectuelle telle qu'elle se déploie dans le cadre panaméricain.

L'éducation au sein du système interaméricain

Les thématiques éducatives dans les conférences et congrès panaméricains : bref état des lieux

L'éducation apparaît comme une thématique relevant du panaméricanisme lors de la Troisième Conférence interaméricaine (Rio de Janeiro, 1906) par le biais d'une recommandation stipulant que ce qui allait devenir l'UPA devait s'en saisir, en favorisant les mobilités étudiantes. En 1910, lors de la Quatrième Conférence interaméricaine (Buenos Aires, 1910), est adoptée une résolution encourageant les universités américaines à organiser des échanges d'étudiants et de professeurs. Cette attention portée à la sphère universitaire est réaffirmée lors du deuxième Congrès scientifique panaméricain (Washington, 1915)³¹, à l'occasion duquel est également formulée une résolution requérant que l'enseignement de l'espagnol soit généralisé dans les écoles des États-Unis et celui de l'anglais dans les écoles latino-américaines, avec une attention portée à l'histoire et à la culture des deux parties du continent, étendant au cadre panaméricain une dynamique sensible aux États-Unis à ce moment-là³².

À la conférence de La Havane (1928), sur les neuf thèmes relevant de la coopération intellectuelle au programme, quatre sont liés au domaine éducatif. Cette conférence

²⁹ Sur les circulations de la Réforme universitaire, voir notamment Martín Bergel (coord.), *Los viajes latinoamericanos de la reforma universitaria*, Rosario, hay ediciones, 2018.

³⁰ José Joaquín Brunner, *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Santiago de Chile, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 9-10.

³¹ Le premier congrès scientifique panaméricain a lieu en 1908 à Santiago du Chili ; il est en fait le quatrième congrès latino-américain et sa « panaméricanisation » est une décision du comité d'organisation, composé principalement de membres chiliens. Quatre autres congrès scientifiques panaméricains ont lieu après celui de 1915 (1924, 1929, 1936, 1940).

³² Voir *supra*.

débouche par ailleurs sur l'organisation, en 1930 à La Havane, de l'*Inter-American Congress of Rectors, Deans, and Educators in General*, l'occasion pour le sénateur et doyen de la Faculté de Droit de l'Université de La Havane, Ricardo Dolz, de dresser un tableau de la coopération intellectuelle interaméricaine. Ce dernier, d'une part, illustre tant la diversité que la vitalité de la coopération intellectuelle interaméricaine³³ et la place importante qu'y tiennent les questions éducatives, et révèle, d'autre part, le caractère multipolaire des initiatives : ici, « interaméricaine » ne désigne pas le face-à-face entre les États-Unis et les nations latino-américaines ; la configuration centre (États-Unis) / périphérie (Amérique latine) ne saurait masquer l'existence de circulations variées et multidirectionnelles.

La conférence extraordinaire de consolidation de la Paix (Buenos Aires, 1936), moment important de la *Good Neighbor Policy* du président Roosevelt, marque un tournant en raison de l'adoption, parmi les vingt-et-une résolutions et recommandations ayant pour thème la coopération intellectuelle, de la « Convention pour la Promotion des Relations culturelles Interaméricaines », proposée par les États-Unis et approuvée à l'unanimité. Elle formalise notamment les modalités des échanges universitaires, ces derniers apparaissant comme prioritaires tout au long de la période étudiée, ce que l'on peut interpréter comme le résultat tant de l'intérêt croissant des universités étatsuniennes pour l'Amérique latine que de l'ébullition universitaire qui caractérise celle-ci dans le sillage du mouvement parti de Córdoba.

À partir des années 1930, on observe également la prégnance de ce qu'on appelle alors le « désarmement moral », avec une attention portée à l'enseignement de l'histoire et aux textes scolaires³⁴. Le contexte international, caractérisé par la montée des périls en Europe, n'est sans doute pas étranger à cet état de fait.

Ce très bref récapitulatif vise à souligner que les questions éducatives apparaissent tôt dans l'agenda du système interaméricain, participant donc aussi à la « globalisation des mondes de l'éducation³⁵ » qui se consolide et s'institutionnalise dans les trois premières décennies du XX^e siècle. La récurrence et la croissance de ces thématiques dans ces conférences et congrès ne relèvent pas uniquement de déclarations de bonnes intentions et de valorisation des réussites nationales. Congrès et conférences, outre qu'ils sont d'importants lieux de sociabilités, sont aussi « des lieux où s'établissent parfois de vrais débats. Leur rôle épistémologique ou idéologique n'est pas nul [...]»³⁶. Les débats autour des thèmes de coopération intellectuelle, de même que les congrès scientifiques, sont également l'occasion pour les acteurs de la région de « contrecarrer les différentes représentations de l'Amérique latine aux États-Unis, celles qui en faisaient un territoire où prédominait le passé hispanique, la nature

³³ L'auteur écrit que « parallèlement à cette conférence inter-Amériques, ont eu lieu plus d'une centaine de conférences, missions, instituts, congrès, organisations scientifiques, initiatives visant à la coopération, associations, établissements d'enseignement supérieur, fédérations, confédérations, voyages, musées, entreprises etc. » (*Inter-American Congress of Rectors, Deans, and Educators in General (1928), Report of the Chairman of the Delegation of United States Washington*, United States Government Printing Office, 1931, p. 19).

³⁴ Des recommandations et résolutions en ce sens sont adoptées lors des conférences interaméricaines de Montevideo (1933), Buenos Aires (1936) et Lima (1938).

³⁵ D'après le titre de l'ouvrage dirigé par Joëlle Droux et Rita Hoffstetter, *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions XIX^e-XX^e siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

³⁶ Christophe Prochasson, « Les congrès, lieux de l'échange intellectuel », *Mil Neuf Cent – Revue d'histoire intellectuelle*, n° 7, 1989, p. 7.

sauvage et l'absence d'expertise technique³⁷. » Ce sont donc des « points de contact » où se jouent tout à la fois l'hégémonie étatsunienne que les résistances, adaptations, resémentisations des normes dont elle est porteuse.

L'UPA, cheval de Troie de l'impérialisme étatsunien ?

Comme nous l'avons vu en introduction, en 1917, l'UPA crée une petite section dévolue à l'éducation, dont les objectifs semblent s'inscrire dans l'extension de l'empire informel étatsunien, ainsi que le suggère la présentation qui en est faite dans un document datant de 1939 : « Il est rapidement apparu à quel point il serait fructueux, pour les relations interaméricaines, d'incorporer le plus grand nombre possible de jeunes Latino-Américains aux universités des États-Unis³⁸. » Les années suivantes sont en effet marquées par l'émergence d'un partenariat entre l'UPA, plus de cinquante institutions étatsuniennes d'enseignement supérieur³⁹ et un certain nombre de fondations philanthropiques (dont la Carnegie, la Rockefeller et la Guggenheim), dans le but de mettre au point un programme de bourses destinées aux Latino-Américains souhaitant étudier aux États-Unis. En 1926, la fondation Guggenheim est ainsi approchée directement par le directeur général de l'UPA, dont les services sont mis à sa disposition pour réaliser des enquêtes au Mexique et en Amérique du Sud. Cette collaboration aboutit à l'établissement de bourses pour des étudiants en provenance du Mexique, de l'Argentine, du Chili et de Cuba⁴⁰. Trois ans plus tard, l'IIE ouvre sa *Latin American Division* et, à la demande de l'UPA, organise la venue aux États-Unis de vingt-deux éducateurs argentins. Entre 1929 et 1939, l'IIE a, directement ou comme intermédiaire d'autres organisations, accordé 178 bourses à des étudiants venant de quinze pays latino-américains⁴¹ et financé la venue d'éducateurs et universitaires aux États-Unis, principalement d'Argentine, du Brésil et du Chili⁴².

Les liens entre, d'une part, le monde universitaire nord-américain et celui des fondations philanthropiques – mondes très poreux avec celui des milieux diplomatiques – et l'UPA d'autre part, consacrent la vision d'un panaméricanisme au sein duquel il semble y avoir peu de place pour des initiatives latino-américaines et qui ne se définit qu'en termes d'échanges, forcément inégaux compte tenu des forces en présence, entre les États-Unis d'un côté et l'Amérique au sud du Rio Grande, de l'autre. L'entrée en scène de la diplomatie culturelle étatsunienne, *via* la Division of

³⁷ Oscar Calvo Isaza, « Conocimiento desinteresado y ciencia americana. El Congreso científico (1898-1916) », *Historia crítica*, n°45, Bogotá, sept.-déc. 2011, p. 88.

³⁸ AUN, A XI 11, *Mémoire joint* à un courrier adressé à Daniel Secrétan, 27/09/1939 : « *Programa de cooperación intelectual de la Unión Panamericana* », par Concha Romero James.

³⁹ Hernán Castro Ossandon, *Cooperación intelectual americana*, Memoria de prueba para optar al grado de licenciado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, Santiago, 1944, p. 36.

⁴⁰ Widener Library, « The Pan American Union in the field of Inter-American Cultural Relations », a memorandum prepared by Concha Romero James, Head of the Division of Intellectual Cooperation, Washington DC, 1938, p. 1.

⁴¹ Nina P. Collier, Marjorie Sachs, *Preliminary Survey of Inter-American Cultural Activities in the United States*, The National Committee of the United States of America on International Intellectual Cooperation, New York, sept. 1939, p. 63.

⁴² Un dépouillement des rapports annuels de l'IIE permettra d'obtenir des chiffres précis concernant le nombre et l'origine tant des étudiants que des éducateurs et universitaires latino-américains s'étant rendus aux États-Unis par son intermédiaire. Un travail similaire est en cours pour l'ensemble des organismes étatsuniens offrant des financements pour ce type d'échange.

Cultural Relations du Département d'État (créée en 1938) dont les liens avec les acteurs précédemment cités sont forts, entérine le constat que l'UPA est bien un rouage de l'empire informel des États-Unis. Mais elle n'est pas que cela.

L'Amérique latine, co-constructrice du panaméricanisme

Dans les interstices de l'empire informel

Devenue Office of Intellectual Cooperation (OIC) en 1929, la section Éducation de l'UPA voit son périmètre d'action élargi puisqu'elle ne se limite plus aux questions éducatives mais doit désormais « impulser, par tous les moyens à sa disposition, les relations culturelles entre les républiques américaines⁴³ ». L'éducation demeure néanmoins au cœur de ses activités, notamment au travers d'une série de publications. Parmi elles, la revue *Lectura para maestros*, publiée en espagnol et en portugais, avec un double objectif : celui de faire circuler des informations sur ce qui se fait en matière d'éducation dans les Amériques et faciliter la mise en relation des acteurs éducatifs. La consultation des dix-huit numéros publiés entre 1937 et 1945 montre que la grande majorité des articles traite de thématiques latino-américaines (les informations étant fournies par le pays dont il est question), le champ éducatif étatsunien étant très peu présent. On a donc ici l'exemple d'une publication de l'OIC qui contribue, même modestement⁴⁴, à alimenter les échanges entre pédagogues et professeurs latino-américains.

Ces derniers existent bel et bien, dans un contexte qui, nous l'avons vu, est propice aux circulations internes à la région. De fait, lorsqu'Eloise Brainerd, alors à la tête de l'OIC, dresse, en 1931, un bilan de la coopération intellectuelle en Amérique, elle souligne la vitalité de ces circulations :

« L'intérêt toujours plus vif pour les questions d'éducation dans l'ensemble du continent américain a amené les professeurs, que l'initiative vienne de ces derniers ou de leurs gouvernements, à rechercher à l'étranger les meilleures formations et il y a eu par conséquent de constants échanges entre éducateurs entre les diverses nations hispano-américaines⁴⁵. »

Outre les dynamiques de la Réforme universitaire et de l'Internacional del Magisterio Americano précédemment mentionnées, nous avons jusqu'ici identifié plusieurs missions éducatives chiliennes (dont deux au Venezuela et une au Costa Rica). Notons aussi le cas, particulièrement intéressant pour notre recherche, de cette commission présidée par Juvenal Hernández, recteur de l'Université du Chili qui, en 1935, a effectué un voyage d'étude aux États-Unis, où ses membres ont été les hôtes de la Fondation Carnegie : durant le trajet qui les a menés aux États-Unis, les

⁴³ AUN, A XI 11, *Mémorandum* joint à un courrier adressé à Daniel Secrétan, 27/09/1939, *op. cit.*

⁴⁴ Nous n'avons pas encore trouvé d'information sur la diffusion de cette revue, cependant un commentaire de Samuel Guy Inman déplorant le manque de moyens de l'OIC laisse à penser qu'elle n'était sans doute pas massive. Samuel Guy Inman, « Backgrounds and Problems in Intellectual Exchange », dans *Inter American Intellectual Interchange*, Institute of Latin American Studies of the University of Texas, 1943, p. 9.

⁴⁵ Eloise Brainerd, *Intellectual cooperation between the Americas*, Education series n° 15, Reprinted from the April, 1931, issue of the *Bulletin of the Pan American Union*, The Pan American Union, Washington DC, p. 3. Nous soulignons.

Chiliens ont fait escale au Panamá, au Costa Rica, au Guatemala et au Mexique, où ils ont été reçus comme de « véritables ambassadeurs intellectuels⁴⁶ ».

Par ailleurs, aux échanges universitaires qui s'intensifient dans les années 1930-1940 entre pays latino-américains⁴⁷, s'ajoute une autre modalité de circulation interne à la région, celle des universités d'été... dont le modèle vient des États-Unis. L'Université du Chili ouvre le bal en 1935⁴⁸, suivie en 1936 par l'Université nationale du Panamá et l'Université ouvrière de Mexico.

On retrouve dans le rapport d'Eloise Brainerd des éléments de langage et des sujets présents dans les différentes résolutions et recommandations adoptées lors des conférences interaméricaines ; ces quelques exemples indiquent que la rhétorique panaméricaine sur les liens entre les nations américaines n'est pas seulement incantatoire et ne sert pas uniquement à favoriser des échanges depuis la périphérie vers le centre ; elle traduit autant qu'elle favorise un ensemble de pratiques et d'intérêts proprement latino-américains.

Quand intérêts nationaux et panaméricanisme se rejoignent

Cela devient encore plus manifeste dans les années 1930 et au début des années 1940 lorsque des pays comme l'Argentine, le Brésil et le Chili se saisissent des échanges universitaires comme instrument de leur diplomatie culturelle émergente. Ainsi, en 1940, la Division de coopération intellectuelle du ministère brésilien des Relations extérieures consacre 30 % de son budget aux échanges universitaires ; ce chiffre est de 60 % en 1946⁴⁹. Dans le cas chilien, à la fin des années 1930, la moitié du budget de la Commission chilienne de coopération intellectuelle de l'Université du Chili, qui est alors l'actrice majeure de la diplomatie culturelle du pays, est dédiée à l'offre de bourses aux étudiants latino-américains souhaitant y étudier. Notons aussi que cette université offre des bourses à des étudiants étatsuniens... et passe par l'IIE pour effectuer le recrutement et les démarches administratives⁵⁰. Si l'on ne peut réellement parler de réciprocité des échanges compte tenu des différences de moyens entre le Chili et les États-Unis, on voit comment le premier tire parti des possibilités offertes par les mécanismes mis en place par le second pour apparaître comme un pôle universitaire d'envergure sur le continent américain⁵¹.

La première Conférence interaméricaine des ministres et directeurs d'éducation qui a lieu au Panama en octobre 1943 offre un panorama très complet des diverses

⁴⁶ Concha Romero James, *La cooperación intelectual en América, 1933-1936*, Oficina de Cooperación intelectual, Unión Panamericana, Washington DC, alcance al Correo, n° 10, p. 8.

⁴⁷ Voir *infra*.

⁴⁸ L'école d'été de l'Université du Chili est une initiative de la pédagogue Amanda Labarca, enseignant à l'Université du Chili, et le « fruit d'expériences accumulées lors de ses vacances aux États-Unis » (Juvenal Hernández, *La luminosa trayectoria de Amanda Labarca*, Publicaciones Museo Pedagógico, primer trimestre de 1953, p. 9). Entre 1936 et 1959, 119 écoles d'été ont été organisées ; y ont assisté près de 79 000 étudiants, dont 5 000 en provenance d'autres pays latino-américains. (Rollando Mellafe, María Teresa González, *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981) : su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2007, p. 147-148)

⁴⁹ Voir Juliette Dumont, *Diplomaties culturelles et fabrique des identités. Argentine, Brésil, Chili (1919-1946)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des Amériques », 2018, chap. VII.

⁵⁰ En 1940, sur les 617 bourses concédées par cette université, 23 % le sont à des Européens, 73,5 % à des Latino-Américains et 2 % à des États-Uniens. Chiffres tirés de *Memorias del Ministerio chileno de Relaciones exteriores*, Santiago, Imprenta nacional, 1940, p. 459-460.

⁵¹ Pour plus de précisions sur cette « diplomatie universitaire chilienne » et ses succès, voir Juliette Dumont, *op. cit.*

thématiques éducatives discutées lors des trois décennies précédentes, tant au niveau latino-américain qu'interaméricain. On y retrouve notamment abordées des questions traitées lors des Conférences interaméricaines d'éducation organisées à Atlanta en 1929 par la National Education Association, puis à Santiago du Chili en 1934 et à Mexico en 1937, ces deux dernières éditions étant largement le fait des gouvernements respectifs de ces deux pays. Les éditions de 1934 et 1937 symbolisent la rencontre de dynamiques croisées : celle qui se développe au sein du panaméricanisme institutionnel ; celle qui naît dans les milieux éducatifs étatsunien dans les années 1910 ; celle qui est liée à la diplomatie culturelle du Chili et du Mexique, dont les acteurs mettent en avant l'expertise de leur pays en matière éducative. La conférence qui a lieu à Panama en 1943 est elle-même le fruit de ces différents processus, qui semblent inextricablement entremêlés.

Suivre le fil de l'éducation dans le cadre du panaméricanisme est ainsi riche d'enseignements et de pistes de recherche. Le principal enseignement renvoie à la nécessité de « rompre avec les couples émetteur/récepteur et diffusion/réception, pour analyser les dynamiques respectives des deux partenaires considérés à la fois, et en même temps, comme émetteurs et récepteurs, même quand ils sont dans un rapport de force inégal⁵² ». En effet, le bref panorama que nous avons dressé montre une multitude de « points de contact » qui ne se réduisent pas à un face-à-face entre les États-Unis d'un côté et l'Amérique latine de l'autre, cette dernière étant par ailleurs loin d'être un bloc monolithique.

Notre propos n'est pas de relativiser la puissance de l'empire informel étatsunien, mais bien de mettre au jour la complexité d'un panaméricanisme dont les Latino-Américains (gouvernements, institutions, individus) sont aussi les artisans, les co-producteurs. Dans cet article, nous avons voulu mettre en lumière la trame circulatoire et les principaux acteurs de ce champ éducatif panaméricain, première étape d'une recherche pour laquelle nous menons à l'heure actuelle une analyse aussi bien quantitative que qualitative des échanges interaméricains, en portant l'attention tant sur la circulation des personnes que sur les savoirs éducatifs, les pratiques pédagogiques et les systèmes d'enseignement... et sur ce qui ne circule pas ou mal.

L'adoption d'une perspective résolument multilatérale est nécessaire pour poursuivre notre réflexion : il s'agit de prendre en compte les circulations qui se jouent dans un cadre transatlantique, avec l'Europe, par le biais des travaux de l'Organisation de Coopération Intellectuelle de la Société des Nations. Le but de cette recherche en cours étant de savoir si, en Amérique latine, la « globalisation des mondes de l'éducation » de la première moitié du XX^e siècle doit être pensée en termes d'américanisation et si cette dernière peut être qualifiée de « co-production ». Plus globalement, notre objectif est d'identifier les modalités selon lesquelles cet internationalisme spécifiquement américain qu'est le panaméricanisme s'inscrit pleinement dans l'histoire des internationalismes de l'entre-deux-guerres.

⁵² Ludovic Tournès, *Sciences de l'homme et politique*, *op. cit.*, p. 11.