

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES CONDITIONS DE RÉÉMERGENCE DU PATRIOTISME
DANS L'ÉDUCATION JAPONAISE APRÈS
LA SECONDE GUERRE MONDIALE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
PAUL-ANTHONY DESAUTELS

AOÛT 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier toutes les personnes ayant joué un rôle dans le façonnement de mon parcours universitaire. Particulièrement, ces politicologues qui osent aborder des sujets politiques, parfois délicats aux yeux de la population générale, dans un cadre pédagogique. J'ai une grande admiration et un respect pour la contribution des politicologues comme diffuseurs de compréhensions critiques de différentes réalités locales, nationales et mondiales.

Je veux particulièrement exprimer toute ma gratitude à mon directeur de mémoire Ting-Sheng Lin, pour l'ensemble des connaissances et des interactions partagées permettant de décupler ma compréhension de la région asiatique, mais aussi des sciences politiques. Le choix de sa direction fut une décision éclairante dans mon parcours universitaire, son rôle de mentor réassura ma capacité de mener ce mémoire à terme. Son soutien continu, ses conseils pertinents, sa disponibilité et sa confiance furent essentiels à la réalisation de ce projet. J'aimerais également témoigner ma reconnaissance envers Éric Boulanger, pour sa contribution bénéfique qui améliora remarquablement le mémoire à différents stades. La valeur de ses suggestions découlant de la compatibilité de ses compétences, ainsi que les interactions rassurantes furent grandement appréciées. Sans leur appui combiné, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Je suis aussi grandement redevable aux évaluateurs de ce mémoire, apportant des recommandations judicieuses qui m'ont permis de relever la qualité générale de la production.

Je tiens à mentionner la contribution de l'Observatoire de l'Asie de l'Est (OAE), dans leurs efforts soutenus contribuant à inspirer des chercheurs s'intéressant à

IV

l'importance de cette région dans la balance politique mondiale. Sans oublier l'apport de l'ensemble des professeurs et membres du département de science politique, en plus des autres chercheurs et étudiants dont j'ai eu la chance de côtoyer, pour leurs contributions parsemées d'interactions formatrices échangées lors de mon passage.

Je voudrais aussi remercier Misa Hirai, du département des langues de l'UQÀM, pour sa contribution significative dans mon parcours universitaire, me permettant ultimement de réaliser ce mémoire.

Finalement, je veux exprimer toute mon appréciation et ma gratitude aux auteurs des ouvrages cités dans ce mémoire, sans lesquels il aurait été impossible de concevoir, encore moins réaliser un travail de cette ampleur. Je vous prie de les consulter, si vous en avez la possibilité.

Je prends la responsabilité de toute erreur de traduction, factuelle ou interprétative, présente dans le mémoire qui suit; les propos avancés n'engagent que leur auteur...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET APPENDICES.....	VIII
LISTES DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	IX
RÉSUMÉ.....	X
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATISATION	
1.1 INTRODUCTION.....	4
1.2 CONTEXTUALISATION.....	5
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE.....	8
1.4 PERTINENCE.....	9
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	
2.1 THÉORIES DU NATIONALISME	14
2.2 THÉORIES DU PATRIOTISME.....	16
2.3 PERCEPTION POLITIQUE DE L'ÉDUCATION.....	20
2.4 INTERPRÉTATION JAPONAISE	27
CHAPITRE III PREMIER CYCLE DU NATIONALISME DANS L'ÉDUCATION	
3.1 INFLUENCE CHINOISE ET REPLI INSULAIRE.....	30
3.2 LA RESTAURATION MEIJI.....	40
3.3 ULTRANATIONALISME.....	50
3.4 L'ENSEIGNEMENT COLONIAL.....	56
CHAPITRE IV LES CONDITIONS DE RÉÉMERGENCE INTERNES DU PATRIOTISME EN ÉDUCATION	
4.1 L'OCCUPATION AMÉRICAINE.....	61

4.1.1	PURGE ULTRANATIONALISTE ET OUVERTURE IDÉOLOGIQUE INITIALE.....	61
4.1.2	PURGE ROUGE.....	68
4.2	CONFRONTATION IDÉOLOGIQUE DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION	72
4.3	DÉCLIN DU PARADIGME DE L'ÉDUCATION PACIFIQUE : AUTOCRITIQUE ET PROBLÉMATISATION DES VALEURS DU SYSTÈME D'ÉDUCATION.....	81
4.3.1	INTERNATIONALISATION DANS L'ÉDUCATION.....	84
4.3.2	L'ENJEU DU CONTRÔLE DES MANUELS SCOLAIRES.....	93
4.3.3	PANACÉE PATRIOTIQUE DANS L'ÉDUCATION MORALE JAPONAISE.....	97
4.4	SOUS L'INFLUENCE DES DOCTRINES NÉOLIBÉRALES ET NÉOCONSERVATRICES.....	103
4.5	ABE ET <i>WATASHITACHI NO DÔTOKU</i>	110
CHAPITRE V LES CONDITIONS DE RÉÉMERGENCE EXTERNES DU PATRIOTISME EN ÉDUCATION		
5.1	LES PRESSIONS EXTERNES SUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION AVANT 1945.....	115
5.2	LES PRESSIONS EXTERNES SUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION ENTRE 1945 ET 1989.....	119
5.2.1	LA RELATION AMÉRICAINE ENTRE 1945 ET 1989.....	119
5.2.2	L'INFLUENCE CHINOISE ENTRE 1945 ET 1989.....	123
5.3	LES PRESSIONS EXTERNES SUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION APRÈS 1989.....	125
5.4	RETOUR SUR LES CONDITIONS EXTERNES DE LA RÉÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE JAPONAISE.....	132
CHAPITRE VI ANALYSE RÉTROSPECTIVE		
6.1	LA RÉFORME PATRIOTIQUE COMME SOLUTION D'UN MODÈLE « <i>GARBAGE CAN</i> ».....	139

6.2	NORMALISATION DES POLITIQUES PATRIOTIQUES EN ÉDUCATION AU JAPON.....	142
6.3	INSTRUMENTALISATION AUTOUR DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE.....	145
6.4	LE CAS DE L'ÉDUCATION DE LA POPULATION AÏNOU.....	151
6.5	TYPOLOGIE DU PATRIOTISME DANS L'ÉDUCATION JAPONAISE.....	160
	CONCLUSION.....	167
	BIBLIOGRAPHIE.....	178

LISTE DES FIGURES ET APPENDICE

Figure 1.1	Structure générale du milieu éducationnel et Politique en matière de distance interactionnelle selon Rohlen (1984).....	173
Figure 2.1	Stabilité politique à la tête du Japon, de la Chine et des États-Unis (1945-1989) : De la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin de l'ère Shōwa.....	174
Figure 2.2	Stabilité politique à la tête du Japon, de la Chine et des États-Unis (1989-2018) : La période Heisei	175
Appendice A	Schisme final du <i>Nikkyōso</i>	176

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ANASE	Association des Nations de l'Asie du Sud-Est
<i>Dōmei</i>	Alliance syndicale du Japon (<i>zen nihon rōdō sōdōmei</i>)
FMI	Fonds monétaire international
<i>Nikkyōso</i>	Syndicat d'enseignants japonais (<i>nihon kyōshokuin kumiai</i>)
OAE	Observatoire de l'Asie de l'Est
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMC	Organisation mondiale du commerce
ONU	Organisation des Nations unies
PCC	Parti communiste chinois (<i>zhōngguó gòngchǎndǎng</i>)
PLD	Parti libéral-démocrate (<i>jiyū minshutō</i>)
<i>Rengō</i>	Confédération syndicale du Japon (<i>nihon rōdōkumiai sōrengōkai</i>)
<i>Rinkyōshin</i>	Conseil ad hoc sur l'éducation (<i>rinji kyōiku shingikai</i>)
<i>Sōhyō</i>	Conseil général des syndicats japonais (<i>nihon rōdōkumiai sōhyōgikai</i>)
<i>Tsukurukai</i>	Société japonaise pour une réforme des manuels scolaires sur l'histoire (<i>atarashii rekishi kyōkasho wo tsukurukai</i>)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
<i>Zenkyō</i>	Conseil des enseignants et du personnel syndical du Japon (<i>zenkoku kokudo chōsa kyōkai</i>)

RÉSUMÉ

Ce mémoire aborde les conditions de réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise après la Seconde Guerre mondiale. À l'aide d'une analyse historique, nous tenterons de comprendre l'influence d'une vision patriotique sur le système d'éducation, ainsi que la logique employée quant au processus de légitimation du discours patriotique en éducation suivant la défaite japonaise. Les limites temporelles de cette recherche se situent principalement entre le décret de loi fondamentale sur l'éducation en 1947 et sa révision en 2006. Or, les origines de la valorisation du patriotisme dans l'éducation étaient une réponse à un contexte externe menaçant l'autonomie de prise de décisions de l'archipel. Le Japon a pu expérimenter plus librement avec l'utilisation du patriotisme dans l'éducation entre la restauration Meiji de 1868 et la fin de la Seconde Guerre mondiale en 1945. Cependant, la défaite de l'empire japonais transforma brusquement l'orientation de l'éducation, l'occupation américaine allait embrouiller l'avenir de l'éducation morale et du patriotisme. Dans la période suivant l'occupation américaine, le décalage apparent entre la vision politique dominante du Parti libéral-démocrate du Japon et le paradigme de l'éducation pacifique accentua la tension visant à établir une éducation plus homogène et conforme aux aspirations dominantes au Japon. Une attention particulière dans le mémoire sera portée sur l'évolution de lutte prolongée entre les camps antagoniques des syndicats d'enseignants opposés au Ministère de l'Éducation. Compte tenu des barrières érigées, la réémergence du patriotisme en éducation fut un objectif du PLD à graduellement atteindre sur un long terme, sans être une réalisation passive. Une séparation dichotomique sera entretenue entre les pressions locales et internationales pour faire ressortir les forces distinctes pressant le système d'éducation japonais vers une réforme patriotique. L'évolution des rapports et des décisions prises par les puissances ayant déjà servi de modèles historiques au Japon, c'est-à-dire la Chine et les États-Unis, va avoir des effets sur la réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise. L'analyse subséquente tiendra compte de l'ensemble des périodes abordées, sous différents angles d'analyse permettant de décupler la compréhension du sujet : la normalisation du patriotisme dans l'éducation, le modèle de résolution de problème « *garbage can* », l'instrumentalisation de l'éducation nationale, le cas de l'éducation de la population Aïnou et l'évolution du type de patriotisme dans l'éducation japonaise.

MOTS-CLÉS : éducation patriotique, éducation japonaise, politiques éducationnelles, politisation de l'éducation, typologie du patriotisme en éducation

ABSTRACT

THE CONDITIONS REGARDING THE RE-EMERGENCE OF PATRIOTISM IN
JAPANESE EDUCATION AFTER THE SECOND WORLD WAR

This study addresses the re-emergence of patriotism in Japanese education, utilizing an historical approach to understand the influence of a reaffirmed vision of patriotism on the educational system, as well as the logic used to validate its legitimacy after the war. The temporal limits of this study are mainly set between the instauration of the *Fundamental Law of Education* in 1947 and its revision in 2006. We will examine how the value of patriotism in education draws its origin as a selective response of resistance to an external context menacing the autonomy of decision-making in Japan. Following the Meiji restoration in 1868, Japan got to experiment more freely with the use of patriotism in education until the end of the Second World War. However, the defeat of the imperial army drastically changed the orientation of the Japanese education. The American occupation of Japan would contribute in confounding ways to the confrontational direction of patriotism and moral education. In the period following the occupation, the gap between the vision of the Liberal Democratic Party of Japan (LDP) and the pacifist paradigm in education, accentuated the tension trying to establish a more homogeneous education, conform to the aspirations of the dominant political party in Japan. The study will analyze the evolution of the struggle between the antagonistic positions of the Minister of Education and the Japanese teachers' unions. Considering the barriers preventing the re-emergence of patriotism in education after the war, its realization was not passive. Under the rule of the LDP, the political party managed to reintroduce patriotism gradually with a long-term outlook. This study will uphold the separation of domestic and external matters pressuring the re-emergence of patriotism in education, to highlight the distinct origins stressing the inclusion of a reaffirmed patriotism in Japan's educational policy. The evolution of the relation with China and the United States will contribute in different ways to stimulate the LDP's desire for the use of a dynamic patriotic education in Japan. The subsequent analysis expands on more specific aspects of the chosen subject, such as the "garbage can" model of problem solving, the normalization of patriotic education, the instrumental politics regarding moral education, the education of the Ainu people in Japan, as well as the evolving type of patriotism of the education in Japan.

KEYWORDS: patriotic education, Japanese education, educational politics, politicizing education, patriotism typology in education

INTRODUCTION

Durant l'occupation américaine du Japon (1945-1952), les rebondissements politiques relatifs au déclenchement de la guerre froide produisirent un décalage entre les limites constitutionnelles initialement érigées et la direction politique envisagée par l'occupant américain. La réorientation projetée occasionna une polarisation saillante dans le milieu de l'éducation, qui allait opposer essentiellement la gouvernance du Parti libéral-démocrate du Japon à une coalition progressiste incarnée par les syndicats d'enseignants. Ce mémoire analysera l'évolution du rapport de force entre la gouvernance du PLD et l'opposition à ses politiques en éducation. La problématique centrale s'interrogera sur l'évolution du type d'éducation patriotique dispensé par l'État. Une méthode d'analyse historique sera employée pour percevoir la direction idéologique privilégiée en éducation. Ce travail cherche à comprendre le contexte du processus de légitimation rétablissant le paradigme patriotique dans l'éducation. Ce processus va aboutir en 2006, à l'amendement de la *loi fondamentale de l'éducation* instaurée en 1947.

Le premier chapitre introduira la problématique, mettant en contexte les grandes réformes de l'éducation au Japon. Il sera question d'établir l'état de la situation, faisant transparaître la primordialité du rôle de l'éducation au Japon, notamment pour entreprendre des transformations sociales importantes. Il y aura une formulation de questions de recherche, ainsi qu'une hypothèse, suivi d'une élaboration de la pertinence des thèmes traités en lien avec les auteurs cités.

Le deuxième chapitre développera une base conceptuelle reposant sur une recension d'écrits et de théories reliant l'interaction du nationalisme, du patriotisme, ainsi que des perspectives politiques de l'éducation dans un contexte interprétatif japonais. Les

théories centrales sont celles de Gellner (1983) qui caractérisa le nationalisme comme le besoin de congruence entre la gouvernance et l'unité nationale, utilisant efficacement un système d'éducation centralisé pour inculquer une homogénéité culturelle. Maruyama (1969) rappela l'importance de disséquer la dichotomie interne et externe relative au nationalisme. Ce mémoire utilisera aussi la théorie de Westheimer (2006), qui propose une typologie du patriotisme dans l'éducation soutenue par l'État, distinguant le patriotisme autoritaire du patriotisme démocratique.

Le troisième chapitre posera un regard sur le premier cycle du nationalisme dans l'éducation japonaise. Cette partie du travail établira l'importance de l'évolution du rôle de l'éducation dans la modernisation de la société et du nationalisme japonais, depuis le système tributaire chinois, en tant que réaction interne par rapport à la présence de forces ou d'idéologies étrangères menaçantes. Il sera question du rôle de l'éducation dans le processus de résistance nationale sélective, dans l'optique de préserver une autonomie maximale dans la prise de décisions. Cela va permettre de mieux comprendre la fluctuation vers le patriotisme autoritaire dans l'éducation suivant la restauration Meiji de 1868.

Suivant la défaite militaire de 1945, l'enjeu de la réémergence du patriotisme dans l'éducation se frotta à des barrières internes et externes qui limitaient la marge de manœuvre du Japon. Le quatrième chapitre explorera les conditions de réémergence internes débutant avec les purges de l'occupant américain dans le système scolaire japonais. Les obstacles internes étaient incarnés par les limites constitutionnelles, ainsi que la popularité du pacifisme et des syndicats d'enseignants. Le regard sera porté vers les confrontations idéologiques en éducation, ainsi que le processus de glissement du paradigme pacifique vers la réintroduction du paradigme patriotique, notamment par l'enjeu de l'internationalisation. Le mémoire traitera de l'interaction des doctrines néolibérales et néoconservatrices, au sein du PLD, dans la

reconnaissance de la panacée de l'éducation morale à saveur patriotique au Japon. Il offrira aussi une analyse de l'évolution du rôle étatique concernant l'enjeu du contrôle des manuels scolaires, particulièrement *kokoro no nōto* et *watashitachi no dōtoku*.

Le cinquième chapitre abordera les conditions de réémergence externes du patriotisme en éducation. Les barrières externes étaient représentées par la position initiale de l'allié américain, mais aussi des pressions internationales retardant le retour du patriotisme dans l'éducation japonaise. L'accent sera mis sur la contribution historique et l'instrumentalisation de l'influence des États-Unis et de la Chine dans la légitimation des politiques de l'éducation au Japon.

Le sixième chapitre présentera une analyse complémentaire, explorant divers axes qui ajouteront des perspectives pertinentes dans la compréhension de la réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise. L'analyse offerte proposera de concevoir la réforme patriotique de l'éducation comme une solution d'un modèle de type « *garbage can* ». Le sujet sera aussi traité sous l'angle de la normalisation et la banalisation du patriotisme dans l'éducation japonaise. Le mémoire enchaînera avec l'exploration d'interrogations relatives à l'enjeu de l'instrumentalisation des symboles patriotiques dans le système d'éducation. Les problématiques de la population Aïnou seront incorporées au questionnement sur l'intégration polymorphique du patriotisme dans l'éducation, notamment quant à la survie de cette minorité ethnique particulière et les implications sur la représentation nationale. Il y aura un retour sur Westheimer (2006) avec des exemples plus récents de patriotisme autoritaire dans les systèmes d'éducation du Japon et des États-Unis. La comparaison va permettre de révéler l'évolution apparente du patriotisme dans l'éducation japonaise après la Seconde Guerre mondiale. Finalement, la conclusion clora ce mémoire en proposant une brève récapitulation, ainsi qu'une ouverture sur l'avenir du sujet au Japon et dans la région.

CHAPITRE I

PROBLÉMATISATION

1.1 Introduction

La région asiatique représente une zone pivot parsemant sa part d'imprévisibilité sur l'échiquier mondial. La diversité des positions privilégiées par les pays asiatiques crée un amalgame de perspectives nationales distinctes, produisant une dynamique régionale complexe. L'éducation nationale d'un pays révèle essentiellement la vision à long terme du type de citoyen qu'un gouvernement souhaite former pour sa société. La transition d'un paradigme idéologique en éducation représente une situation complexe pouvant inspirer de nombreux chercheurs. Ce mémoire se veut un effort de compréhension traitant de la variation du type de patriotisme intégré dans l'éducation japonaise après la Seconde Guerre mondiale. Nous procéderons avec une méthode d'analyse historique¹ de l'évolution des rapports et des politiques ayant une incidence sur la réintroduction du patriotisme dans l'éducation japonaise après la Seconde Guerre mondiale. L'effort analytique permettra aussi de situer les pressions contextuelles internes et externes, ainsi que le rôle de l'acteur étatique dans la réforme des politiques éducatives. Ce travail de recherche fait ressortir la primordialité historique pour un Japon visant à entreprendre des efforts sociétaux importants, de cibler initialement le secteur de l'éducation². Cela suggère l'importance indéniable du lien entre le politique et l'éducation, particulièrement dans le contexte de transition idéologique.

¹ François Dépelteau. *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. (Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2000), 271-293.

² Païvi Poukka. «Moral Education in the Japanese Primary School Curricular Revision at the Turn of the 20th Century: Aiming at a Beautiful *Kokoro*». Thèse de doctorat, Helsinki: Université d'Helsinki, (2011), 235.

1.2 Contextualisation

En guise de point de départ et de mise à niveau, nous débuterons en abordant brièvement les trois principales réformes politiques qui transformèrent le système d'éducation dans l'histoire du Japon moderne. Ces réformes significatives sont amorcées par le pouvoir politique en place comme tentative de moderniser le secteur de l'éducation, afin de répondre aux ambitions pour le Japon.

Les horizons potentiels du rôle politique de l'éducation se révélèrent plus précisément après la remise en question du mode isolationniste insulaire, liée à l'incapacité de se défendre adéquatement. L'écart technologique notable permit aux étrangers d'imposer leur supériorité militaire, instaurant ainsi des traités inégaux au Japon. La première réforme significative du système d'éducation japonais s'effectua lors de la restauration Meiji de 1868, offrant une opportunité de réorganisation structurelle modernisant le pouvoir et son exercice³. L'extension de l'accessibilité éducationnelle à l'ensemble de la population japonaise allait permettre au pays de rattraper son retard technologique sur les colonisateurs de l'époque. La place grandissante dévouée à l'empereur japonais par l'interaction de la religion shintoïste dans toutes les sphères de l'État, dont l'éducation, cimentait les fondations de la montée de l'ultranationalisme et encouragea l'ascension d'un régime impérial n'ayant plus de complexes, désireux de rivaliser avec les autres régimes impériaux⁴. Le rapport fondamental de l'État avec le secteur de l'éducation devint alors un enjeu primordial dans l'avenir de la nation nipponne, comme le confirmait le *rescrit impérial sur l'éducation* de 1890, identifiant

³ Kōichi Mori, «The Emperor of Japan: a Historical Study in Religious Symbolism». *Japanese Journal of Religious Studies*, 6, no 4 (1979) : 547

⁴ Mark Lincicome, «Nationalism, Imperialism, and the International Education Movement in Early Twentieth-Century Japan». *Journal of Asian Studies*, 58, no 2 (1999) : 338

le milieu de l'éducation comme un centre névralgique pour accroître sa légitimité populaire et diffuser son endoctrinement à travers l'Empire et ses colonies⁵.

La défaite japonaise, lors de la Deuxième Guerre mondiale, provoqua une nouvelle transformation du rapport de l'État à l'éducation. La seconde réforme fut complétée sous l'autorité du commandant suprême des forces alliées, Douglas MacArthur, lors de l'occupation américaine entre 1945 et 1952. L'occupation américaine a imposé une réforme caractérisée par un nouveau paradigme éducationnel basé sur la vision américaine. Cette vision valorisait la libéralisation, la démocratisation, la sécularisation, mais aussi l'effacement immédiat de l'ultranationalisme, redirigeant l'accent sur un paradigme pacifique dans le système d'éducation⁶. Le démantèlement des éléments ultranationalistes s'effectua promptement dans l'appareil étatique, ils furent remplacés par des gens affiliés aux mouvements s'opposant aux forces ultranationalistes, principalement des progressistes⁷. Or, le contexte de la guerre froide qui s'installait allait bouleverser l'équilibre nouvellement établi. L'allié américain tenta alors de contenir le nouvel ennemi communiste et éviter sa progression au Japon. La tolérance américaine envers certains droits et certaines libertés décernés précédemment, notamment celui de la syndicalisation, allait atteindre sa limite compte tenu du contexte politique et de l'apparence d'avancement dans la progression du communisme au Japon⁸. Il s'amorça une seconde purge de la fonction publique pour remplacer les sympathisants communistes par des éléments expérimentés dans la lutte anticommuniste. C'est-à-dire les forces ultranationalistes, purgées quelques années auparavant, mais jugées suffisamment réformées pour

⁵ Tatsuo Morito, «Educational Reform and its Problems in Post-War Japan». *International Review of Education*, 1, no 3 (1955) : 341

⁶ *Ibid.*, 341-342

⁷ Cecil H. Uyehara. *The Subversive Activities Prevention Law of Japan*. (Brill Academic Publishers, 2009), 4.

⁸ Robert W. Aspinall. *Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan*. (Albany : State University of New York Press, 2001), 33-34.

éteindre la menace rouge⁹. L'imposition de la constitution nipponne de 1947 se voulait une protection constitutionnelle solide, un sceau de garantie contre la réémergence du Japon comme adversaire militaire. Conséquemment, cet obstacle constitutionnel vint à représenter une barrière dont la durabilité nuisait à la coopération militaire étendue entre le Japon et les États-Unis, en plus d'accroître la frustration américaine envers le Japon¹⁰.

Avec l'aval américain suivant l'occupation, les forces conservatrices japonaises poursuivirent une quête visant à réintroduire l'éducation morale et le patriotisme dans le système d'éducation, d'où foisonne l'origine de la troisième réforme éducationnelle importante au Japon. Ces ambitions demeuraient délicates et implicites, compte tenu des excès de l'ultranationalisme qui demeuraient encore frais dans la mémoire collective japonaise et dans celles des populations ayant subi les torts du régime ultranationaliste¹¹. Les acteurs japonais du débat patriotique dans l'éducation se subdivisaient essentiellement en deux camps antagoniques (figure 1.1). Il s'agit du camp convoitant l'instauration d'un retour du patriotisme dans le secteur de l'éducation, principalement représenté par des factions conservatrices au sein du PLD, du ministère de l'Éducation étant sous le joug du PLD, ainsi que divers groupes de réflexion. Alors que dans le camp adverse, les opposants à la réintroduction du patriotisme dans l'éducation consistaient surtout des forces progressistes. Ces opposants étaient représentés par une alliance entre les syndicats plus revendicateurs, ainsi que le Parti socialiste et le Parti communiste du Japon. Reste que la priorité d'après-guerre était un compromis reconnu par les deux camps, soit de prioriser le rétablissement de l'économie dévastée¹².

⁹ Aspinall, *op. cit.*, 34.

¹⁰ Keita Takayama, «Japan's Ministry of Education "Becoming the Right": Neo-Liberal Restructuring and the Ministry's Struggles for Political Legitimacy». *Globalisation, Societies and Education*, 6, no 2 (2008) : 134

¹¹ Kanako Ide, «The Debate on Patriotic Education in Post-World War II Japan». *Educational Philosophy and Theory*, 41, no 4 (2009) : 443

¹² Takayama, *op. cit.*, 133-134

Tout au long du système de 1955 dominé par le PLD, le projet de réintroduire le patriotisme dans l'éducation demeure une réalisation ambitieuse, parce que cela représentait un objectif difficilement envisageable à court ou moyen terme, compte tenu des nombreuses barrières internes et externes se dressant devant la réalisation de cette tâche. Le PLD est parvenu à amorcer une transition vers une normalisation du patriotisme dans l'éducation grâce à diverses tactiques efficaces appliquées graduellement sur une longue période.

L'essence du projet porte sur l'étude des efforts de réforme patriotique du système d'éducation japonais à la suite de la Deuxième Guerre mondiale, plus précisément sur la transition entre la création de la *loi fondamentale de l'éducation* en 1947 et son amendement en 2006. Le projet vise aussi à faire transparaître la variance du type de patriotisme dispensé dans l'éducation sur cette période. Dans le contexte particulier d'après-guerre dans l'éducation japonaise, il s'agit d'analyser de quelle manière les processus de rationalisation et légitimation du patriotisme en éducation furent réintroduits comme enjeu national pertinent. L'analyse du sujet passe par la compréhension des forces en présence, ainsi que l'évolution des doctrines internationales, permettant d'expliquer en partie la rationalité des acteurs dans le processus de réformes patriotiques.

1.3 Questions de recherche et hypothèse

Quelles sont les conditions de réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise après la Deuxième Guerre mondiale? Quel est le processus de légitimation du patriotisme dans l'éducation au Japon? Dans quel contexte national et international est-ce que ce phénomène s'opéra? La nécessité de réformer le secteur d'éducation semble découler notamment d'un déséquilibre entre le système japonais et le reste du monde en matière d'intégration d'objectifs patriotiques dans l'éducation. La réforme patriotique entendait produire une éducation citoyenne, conjuguant implication et

créativité patriotique, ainsi que la présence d'une forte identité nationale ancrée dans un respect de l'autorité¹³.

Notre hypothèse stipule que la variable dépendante que représente l'éducation réagit à la variable indépendante, soit le patriotisme. C'est-à-dire que l'évolution historique de l'application gouvernementale du patriotisme va modeler le programme éducatif japonais. Or, le PLD devait se défaire des barrières internes et externes restreignant la réémergence de la place du patriotisme dans l'éducation. Le mémoire tentera de démontrer que l'influence grandissante de la vision patriotique du PLD entraîna une évolution du type d'éducation au Japon basculant graduellement vers une interprétation plus autoritaire du patriotisme dans le système éducatif.

1.4 Pertinence

Cette recherche fut initialement inspirée par notre intérêt lié à la dichotomie éducationnelle après la Deuxième Guerre mondiale au Japon, notamment la situation syndicale des enseignants abordée par les travaux de Duke (1973), Thurston (1973, 1989), Rohlen (1984), Schoppa (1991) et Aspinall (2001). Le cadre théorique se basera notamment sur les théories du nationalisme de Gellner (1983) quant à l'importance d'une homogénéisation nationale dans l'éducation, mais aussi les théories du nationalisme de Tōyama (1951), Hashikawa (1968), Smith (1986), Anderson (1991), Staub (1991), Bilig (1995), Kayama (2002) et Brubaker (2007). En plus des théories du patriotisme provenant de Tolstoy (1896), Jordan (1904), MacIntyre (1984), Nathanson (1989) Johnson (1997) et Zhao (1998).

Dans le cas du nationalisme japonais suivant l'occupation américaine, plus spécifiquement pendant le système de 1955, l'unité politique et l'unité nationale

¹³ Robert W. Aspinall & Peter Cave, «Lowering the Flag: Democracy, Authority and Rights at Tokorozawa High School». *Social Science Japan Journal*, 4, no 1 (2001) : 91

n'étaient pas congruentes, particulièrement dans le secteur éducationnel. Il y avait une tension grandissante pour rétablir la cohérence entre les ambitions du PLD dans le secteur de l'éducation et le paradigme dominant du système. Le système d'éducation reste une cible vulnérable à la présence du politique, un gouvernement peut faire des réformes substantielles s'il juge avoir le mandat d'agir, s'il croit dans la solidité de son approbation populaire. S'il y a un écart important qui sépare l'idéologie prônée par le gouvernement au pouvoir et l'éducation dispensée dans ses institutions publiques, la possibilité de réforme politique dans le système éducatif devient une option qui gagne en probabilité. De nombreux auteurs contribuèrent aux ouvrages sur les réformes patriotiques d'après-guerre, dont Morito (1955), Shimbori (1960), Morita (1988), Tamura (1988), Thakur (1995), Lincicome (1999), Aspinall et Cave (2001), Cave (2001), Hood (2001), Kato (2002), Ichikawa (2003), Takahashi (2004), Fujita (2005), Kariya (2006), Narushima (2006), Nozaki et Selden (2009), ainsi qu'Ide (2009) pour ne mentionner que ceux utilisés dans cette recherche.

Il faut mettre en contexte la réémergence du patriotisme japonais dans un effort de compréhension globale des enjeux politiques et historiques concernant le sujet. Le mémoire s'inspire aussi du cadre analytique qu'Hobsbawm (1992) propose dans « *Nations & Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality* », où il tente d'offrir une analyse chronologique de compréhension multifactorielle des événements marquants qui transforment les conceptions et les interprétations du nationalisme à différent stade de son évolution. Une autre inspiration fut tirée des recherches de Doak (2006) pour « *A History of Nationalism in Modern Japan: Placing the People* » traçant l'évolution du nationalisme moderne japonais. Nous tenterons d'appliquer ces perspectives pour tâcher de mieux comprendre la logique derrière l'évolution du rôle de l'éducation patriotique au Japon.

Selon Mahoney et Thelen (2010), le changement institutionnel n'est pas toujours drastique, la plupart du temps, les institutions changent de manière subtile et

graduelle sur une période prolongée. Ces changements lents et moins importants en apparence peuvent entraîner des transformations significatives dans le façonnement du comportement humain aboutissant à un modelage politique substantiel¹⁴. La constitution pacifiste et la *loi fondamentale sur l'éducation* de 1947 représentaient des impositions de l'occupation américaine, symbolisant la vulnérabilité et la dépendance du Japon¹⁵. La réintroduction de valeurs occidentales délogeait la place des valeurs traditionnelles japonaises; elle se frotta à une résistance conservatrice similaire à celle de 1868, menant éventuellement au *rescrit impérial sur l'éducation* de 1890. En 2006, les premiers changements furent apportés à la *loi fondamentale sur l'éducation* datant de 1947, remplaçant alors le *rescrit impérial sur l'éducation* de 1890 qui avait joué un rôle central dans la dissémination de l'ultranationalisme japonais¹⁶. Il faut aussi mentionner l'apport de la théorie du choix organisationnel de Cohen, March & Olsen (1972) dans l'analyse proposée sur la transformation institutionnelle.

Les gouvernements issus du PLD problématisèrent des enjeux ciblés qu'ils souhaitaient instrumentaliser et critiquèrent ouvertement le système d'éducation durant le processus menant à la troisième réforme¹⁷. Pour légitimer la réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise, il a fallu discréditer stratégiquement le système en place. La problématisation des valeurs éducatives issues de l'occupation américaine fut nourrie par l'essor de la remise en question des traditions, de la loyauté à la patrie et de la responsabilité envers la communauté, en plus de la croissance des

¹⁴ James Mahoney & Kathleen Thelen, « A Theory of Gradual Institutional Change », dans *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency and Power*, sous la dir. de James Mahoney and Kathleen Thelen. (Cambridge : Cambridge University Press, 2010), 1.

¹⁵ Leonard J. Schoppa. *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. (London : Routledge, 1993); Eiichirō Tamura. *Nihon no kyōiku to nashonarizumu* [Éducation japonaise et nationalisme]. (Tōkyō: Akashi shoten, 1988); Masato Yamazaki. *Jimintō to kyōiku seisaku* [PLD et politique éducative]. (Tōkyō: Iwanami shoten 1986); Takayama, *op. cit.*, 133

¹⁶ Tetsuya Takahashi. *Kokoro to sensō*[Coeur et guerre]. (Tōkyō: Shōbunsha. 2003); Tetsuya Takahashi. *Kyōiku to kokka* [Éducation et État]. (Tōkyō: Kōdansha, 2004), Takayama, *op. cit.*, 131

¹⁷ Takayama, *op. cit.*, 135

tendances individualistes et matérialistes¹⁸. L'identification de problématiques sociales dans le système d'éducation fut traitée par l'apport d'auteurs comme Okano et Tsuchiya (1999) et Irie (2002). Outre le combat avec les syndicats progressistes, la réintroduction patriotique fut présentée sous l'angle d'internationalisation de l'éducation telle qu'abordée par Befu (1983), Lincicome (1999), Asano (2000), Luke & Luke (2000), ainsi que Coulby et Zambeta (2005). L'influence du néolibéralisme exerça aussi une pression sur le secteur éducatif pour faire place au secteur privé et au concept de marchandisation de l'éducation. Les intérêts néolibéraux et conservateurs envers le patriotisme peuvent paraître contradictoires en éducation; or la gouvernance du PLD va favoriser leurs interactions stratégiques mutuellement bénéfiques, notamment illustrée par Takayama (2008), ainsi que Willis, Yamamura et Rappleye (2008).

Pour exprimer les différentes dimensions de la problématique explorée, il y aura une séparation des facteurs pertinents selon une dichotomie interne et externe. Le politicologue japonais Masao Maruyama (1974) affirmait que le nationalisme est une affaire de problèmes externes, mais aussi de problèmes internes¹⁹. Ce qui laisse supposer que les pressions internes et externes vont exercer une incidence sur la réception de réformes patriotiques dans l'éducation japonaise. Ces pressions ont créé des obstacles, des barrières à la réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise. Les États-Unis et la Chine sont deux modèles historiques influençant indéniablement la direction politique du Japon, même en matière d'éducation; certaines associations pertinentes s'appliquent avec l'aide de théories d'auteurs comme Partch (1972), Whiting (1989), Zhao (1998), Rose (2000), Li (2003), Hays Gries (2005), Wang (2008), Kondo et Wu (2011), Yahuda (2011), Wu (2012) et Boulanger (2013).

¹⁸ Morito, *op. cit.*, 345-346

¹⁹ Masao Maruyama. *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*. (Tōkyō: University of Tōkyō Press, 1974), 324.

L'analyse des livres « *kokoro no nōto* » par Oshitani (2002), Miyake (2003) et Poukka (2011) permet de remettre en cause les solutions concrètes mises de l'avant pour contrer les problèmes décelés dans l'éducation de la jeunesse japonaise. Cette réforme, ciblant délibérément le secteur éducatif, imposa l'utilisation des livres « *kokoro no nōto* » qui proposèrent des thèmes pouvant avoir une incidence sur l'optimisation de l'éducation dans l'intérêt national, notamment par la valorisation d'un sentiment de redevance envers la société et la famille, ainsi que la responsabilisation des citoyens à la survie de la nation²⁰. La production de bons membres de la société reste la visée ultime de l'éducation morale; les moyens pour s'y rendre ne sont pas toujours issus du meilleur choix pour l'épanouissement de la population²¹. Les promesses d'autonomisation de la population par l'éducation se présentent davantage comme une automatisation des attitudes et des perceptions préconisées²². Des auteurs comme Bolton (2015) et Tokitsu (2015) vont fournir des perspectives intéressantes sur la parution plus récente de *watashitachi no dōtoku*.

L'éducation joua aussi un rôle primordial dans le sort de la population Aïnou au sein du Japon, notamment par rapport au questionnement de l'identité nationale japonaise et son interprétation dans l'éducation. Les liens analytiques présentés s'appuieront sur les ouvrages d'auteurs comme Emori (1987), Howell (1994), Miyajima (1996) Siddle (1996), Komatsu & Matsumoto (1997), Maher (1997), Ogawa (1997), Sugimoto (1999), Morris-Suzuki (2000), Maruyama (2003), Larson, Johnson & Murphy (2008), Lewallen (2008), Takeda & Williams (2008), ainsi qu'Okada (2012).

²⁰ Poukka, *op. cit.*, 235.

²¹ *Ibid.*, 391.

²² *Ibid.*, 497.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Théories du nationalisme

Comme point de départ sur le nationalisme, il faut initialement le distinguer du patriotisme, car leur utilisation peut porter à confusion. Hashikawa décrit le nationalisme comme un côté d'un pivot de la culture générale qui effectue une transition entre l'universalisme et le particularisme; le particularisme du nationalisme provient d'un moment historique précis où l'on tenta de remplacer Dieu comme signifiant de morale universelle²³. Doak différencia le patriotisme, un sentiment commun et universel à toutes les races et les ethnicités d'amour pour sa patrie, du nationalisme qui correspond à une idée émergente émanant d'une période historique précise²⁴. Brubaker nuance la distinction contrastante des concepts les réduisant à la connotation négative du nationalisme et positive du patriotisme.

[...] attempts to distinguish good patriotism from bad nationalism neglect the intrinsic ambivalence and polymorphism of both. Patriotism and nationalism are not things with fixed natures; they are highly flexible political languages, ways of framing political arguments by appealing to the patria, the fatherland, the country, the nation²⁵.

Hobsbawm observa que le nationalisme possède comme caractéristique d'exclure de sa portée tout ce qui n'appartient pas à sa nation, c'est-à-dire la vaste majorité de la

²³ Bunzō Hashikawa. *Nashonarizumu – sono shinwa to ronri*[Nationalisme – ce mythe et sa logique]. (Tōkyō: Kinokuniya, 1968), 16.

²⁴ Kevin M. Doak. *A History of Nationalism in Modern Japan: Placing the People*. (Leiden/Boston: Brill, 2007), 30-31.

²⁵ Rogers Brubaker, «In the Name of the Nation: Reflections on Nationalism and Patriotism», dans *The Many Faces of Patriotism*, sous la dir. de Phillip Abbott. (Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, 2007), 43.

race humaine²⁶. L'appartenance limitrophe du concept de nationalisme pousse la nation à tenter de maximiser le soutien nationaliste au sein de la société; le concept entretient une utilisation vague et sans véritable contenu prédéterminé, de manière à maintenir un potentiel de soutien moral universel au sein de sa communauté²⁷. White et Staub vont établir que le nationalisme accompagne souvent une inquiétude liée à une force extérieure qui menace la sécurité et la culture nationales, engendrant un sentiment de vulnérabilité répandue qui se caractérise par une vigilance exagérée, un état de préparation rehaussant la méfiance envers les autres nations²⁸.

Pour Gellner, le nationalisme est « essentiellement un principe politique, qui affirme que l'unité politique et l'unité nationale doivent être congruentes »²⁹. Il ajoute aussi que c'est une « tension pour établir une congruence entre la culture et la société politique, dans l'effort pour que la culture soit dotée d'un et d'un seul toit politique³⁰ ». Le nationalisme se veut une « organisation de groupes humains en grandes unités qui ont un système éducatif centralisé, une homogénéité culturelle³¹ ». C'est en fait « le besoin d'homogénéité qui se reflète dans le nationalisme³² ». Bilig démontra que la propagation du nationalisme passa par sa banalisation et sa normalisation dans son intégration à la routine au sein du système d'apprentissage dispensé par l'État³³.

²⁶ Eric Hobsbawm. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. (Cambridge : Cambridge University Press, 1992), 176.

²⁷ *Ibid.*, 176.

²⁸ Ervin Staub. *The Roots of Evil: The Origins of Genocide and Other Group Violence*. (New York : Cambridge University Press, 1989); Ralph K. White. *Fearful Warriors: A Psychological Profile of U.S.-Soviet Relations*. (New York : Free Press, 1984); Robert T. Schatz, Ervin Staub & Howard Lavine. «On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism». *Political Psychology*, 20, no 1 (1999): 155

²⁹ Ernest Gellner. *Nations et nationalisme*. (Bénédicte Pineau trad.)(New York : Cornell University Press, 1983/Paris: Payot, 1989), 11.

³⁰ *Ibid.*, 69.

³¹ *Ibid.*, 56.

³² *Ibid.*, 72.

³³ Michael Billig. *Banal Nationalism*. (Londres : Sage publications, 1995), 6-7.

Gellner avança que le nationalisme n'est pas l'éveil des nations à l'état de conscience; il invente des nations là où il n'y en existe pas³⁴. Anderson va définir la nation comme une communauté politique imaginée, une nation imaginée souveraine dont la limite inhérente est le particularisme fondateur³⁵. Anderson met l'accent sur l'aspect créatif lié à l'imagination, la construction temporelle de signification en mouvement³⁶. Le nationalisme a des significations multiples en tant qu'artefact culturel particulier. Pour favoriser sa compréhension, il faut considérer comment il s'inscrit comme entité historique, comment la signification a changé à travers le temps, ainsi que pourquoi il commande une profonde légitimité émotionnelle³⁷. Peu importe le niveau actuel d'inégalité et d'exploitation qui règne dans chaque communauté imaginée, la nation est toujours conçue comme une profonde camaraderie horizontale³⁸. Anderson releva que la fin de l'ère du nationalisme, quoique longuement prophétisée, n'a pas de fin en vue. Même les plus ardents nationalistes à travers le monde ne croient pas au regroupement de la race humaine sous une seule nation³⁹. Pour Anderson, la nationalité reste la valeur universelle la plus légitime dans la vie politique récente⁴⁰.

2.2 Théories du patriotisme

Johnson définit le patriotisme comme une prédisposition à un comportement altruiste pour le système, dont un individu est membre, ayant la plus grande limpidité⁴¹. Le patriotisme reste un point d'ancrage de la nation; l'adhérence identitaire demandée par une nation vise à fidéliser la population à leur destin commun, partagé

³⁴ Ernest Gellner. *Thought and Change*. (Londres : Weidenfeld and Nicolson, 1964), 169.

³⁵ Benedict Anderson. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. (New York/Londres : Verso, 1991), 6.

³⁶ *Ibid.*, 6.

³⁷ *Ibid.*, 4.

³⁸ *Ibid.*, 7.

³⁹ *Ibid.*, 7.

⁴⁰ *Ibid.*, 3.

⁴¹ Gary R. Johnson, «The Evolutionary Roots of Patriotism», dans *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, sous la dir. de Daniel Bartal & Ervin Staub. (Chicago : Nelson-Hall, 1997), 75.

territorialement, quant à diverses tribulations politiques et sociales⁴². Brubaker reconnaît certaines valeurs au nationalisme et au patriotisme :

*[...] patriotism and nationalism [...] can help develop more robust forms of citizenship, provide support for redistributive social policies, foster the integration of immigrants, and even serve as a check on the development of an aggressively unilateralist foreign policy*⁴³.

Le patriotisme introduit et produit une forme exclusive de bonheur pour ceux qui seront atteints par cet appel national. Il peut se présenter comme un stimulus, une influence incalculable à la créativité dans diverses sphères culturelles telles que la littérature, la peinture, la musique, le cinéma, la sculpture, la poésie, le sport et autres⁴⁴. La création de symboles visant à manifester son patriotisme peut décupler la reconnaissance et l'effervescence nationale à des moments opportuns. L'attachement patriotique tend à attiser la compétitivité d'un peuple dans un contexte international, sous le couvert de différentes méthodes visant à inciter des choix supportant la prospérité nationale. Le patriotisme sert aussi d'adhésif social à un projet nationaliste sur un territoire revendiqué. Le patriotisme reste une mesure incitative pouvant évoquer un sentiment puissant, pouvant être instrumentalisé à des fins de cohésion et promotion identitaires, mais aussi à des fins visant à atténuer le jugement critique, allant jusqu'à inciter un fanatisme qui pourrait justifier le sacrifice pour défendre les intérêts de la patrie⁴⁵.

Staub se pencha sur la nature multidimensionnelle du patriotisme, il distingua le patriotisme constructif du patriotisme aveugle (*blind*)⁴⁶. Le patriotisme constructif est

⁴² Takayama, *op. cit.*, 136

⁴³ Brubaker, *op. cit.*, 43.

⁴⁴ Alfred Jordan, «The Bias of Patriotism». *International Journal of Ethics*, 15, no 1 (1904) : 12

⁴⁵ Jordan, *op. cit.*, 12

⁴⁶ Ervin Staub, «Blind Versus Constructive Patriotism: Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action», dans *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, sous la dir. de Daniel Bar-Tal & Ervin Staub. (Chicago : Nelson-Hall, 1997), 213–228. ; Schatz et al. *op. cit.*, 153

un attachement au pays caractérisé par une loyauté critique envers le pays, reconnaissant la pertinence du questionnement et de la critique envers les pratiques des groupes en place pour générer un changement positif. Le patriotisme aveugle est rigide et inflexible, il est intolérant à la critique et doté d'une allégeance inébranlable. Ce type de patriotisme évite le questionnement pouvant nuire à son évaluation positive de la situation nationale.

Dans une perspective plus cynique du concept, Tolstoy va comparer le patriotisme et l'égotisme; le patriotisme est prescrit et valorisé alors que l'égotisme ne l'est pas, officiellement du moins. L'égotisme rationalise l'avidité personnelle comme un sentiment naturel que l'on vise à atténuer en s'assagissant, alors que le patriotisme est un sentiment qui provient d'une invention, une création artificiellement inculquée aux citoyens⁴⁷. Tolstoy considéra le patriotisme comme une vision bénéfique exclusive à une nation. Il dénota une incompatibilité fondamentale entre le patriotisme et le pacifisme, car la conséquence inévitable du patriotisme était la guerre⁴⁸. Il était impossible de choisir les deux à la fois, d'unir le pacifisme au patriotisme. Selon Tolstoy, il n'y a pas de bon patriotisme, ce concept est essentiellement maléfique en raison de sa nature d'acquisition et de rétention. Les pays sont formés par la conquête, en ayant recours aux meurtres et à la violence; or pour abolir la guerre, il faut abolir ce qui la produit, c'est-à-dire le patriotisme⁴⁹. Même un patriotisme visant la restauration de nations opprimées n'attisera que davantage de rage et de violence⁵⁰. La fidélisation du citoyen amenant l'unification sous la bannière du patriotisme mènera à la destruction d'autres États au nom de cette même bannière⁵¹. La relation naturelle entre les nations, dans un monde où l'avancement d'une nation se réalise au détriment des autres, par la force formelle ou informelle, n'est pas une relation

⁴⁷ Leo Tolstoy. *Patriotism or Peace*. (1896), 2.

⁴⁸ *Ibid.*, 1.

⁴⁹ *Ibid.*, 2.

⁵⁰ *Ibid.*, 2.

⁵¹ *Ibid.*, 3.

d'amitié, mais bien d'hostilité⁵². La rareté des ressources demeure une source de conflit entre les nations. Les besoins en matière de consommation de ressources d'une communauté la poussent à s'efforcer d'avancer ses intérêts nationaux aux dépens de tous les autres pays⁵³. Lorsque la survie et les intérêts des nations sont en jeu, le patriotisme propulse la volonté de faire la guerre pour le bien de la communauté, d'où l'inévitabilité du conflit lié à cette conception⁵⁴.

La différence entre un patriote modéré et un extrémiste reste reliée à la perception d'exclusivité, lorsqu'une personne se concerne exclusivement du bien-être de son pays et aucunement de celui des autres, elle ne peut être qualifiée de patriote modéré⁵⁵. L'utilisation du terme patriotisme se justifie beaucoup mieux que la connotation négative associée aux dérives dangereuses du patriotisme, comme le chauvinisme, le jingoïsme, le tribalisme et l'ultranationalisme⁵⁶. Cependant, la nuance peut être dissimulée, notamment si le savoir dispensé dans l'éducation nationale se restreint à valider une perspective patriotique et discréditer la dissidence. Les groupes appartenant à une majorité nominale ne détiennent pas le monopole de la vérité, particulièrement au sein d'une même nation, l'apport de groupes minoritaires permet d'éclairer sur une autre perspective de la réalité nationale⁵⁷. Les intérêts de l'humanité sont malheureusement victimes des sinistres influences de l'ignorance, sous toutes ses formes exprimées au sein d'une communauté internationale, la mauvaise foi, la suspicion et la jalousie; le progrès de l'humanité reste retardé par la démagogie patriotique⁵⁸.

⁵² Jordan, *op. cit.*, 12

⁵³ Alasdair MacIntyre. «Is Patriotism a Virtue? ». (University of Kansas : 1984), 6.

⁵⁴ *Ibid.*, 6.

⁵⁵ Stephen Nathanson, « In Defense of "Moderate Patriotism" ». *Ethics*, 99, no 3 (1989) : 538

⁵⁶ *Ibid.*, 539

⁵⁷ Jordan, *op. cit.*, 5

⁵⁸ *Ibid.*, 12

Une moralité patriotique encourage la normalisation d'une rupture avec l'impartialité du jugement critique. Le patriotisme renvoie à l'acte fidèle de toujours honorer ses origines, démontrant une partialité liée à une dette de gratitude contractée à la naissance, un favoritisme normalisé parce qu'il est partagé de tous les citoyens du pays. Or, la situation comporte des similarités lorsqu'un pays réclame que ses citoyens honorent leur patrie, tel un enfant développant de la reconnaissance et de la loyauté envers ses parents⁵⁹. Qu'en est-il si le parent ou la nation dépasse le seuil de ce qui est tolérable? S'il y a un traumatisme, quel est le seuil où l'individu tentera de s'interroger, voire remettre en question sa loyauté familiale ou patriotique parce que les relations ont suri avec leur parent ou la direction de leur patrie?

Il reste que si l'État n'utilise pas adéquatement le potentiel du patriotisme dans l'éducation, celui-ci pourra être vulnérable à la récupération politique de ce concept par des forces voulant potentiellement défier l'ordre établi sur ce thème⁶⁰. Le patriotisme englobe les intérêts des partis politiques désirant se faire élire auprès d'une population, les partis qui refusent de l'amadouer correctement aux yeux de la population et d'autres partis seront victimes d'attaques les présentant comme des acteurs s'opposant à l'intérêt national.

2.3 Perception politique de l'éducation

Dans sa conception de l'hégémonie culturelle traitant du maintien en place de l'État et de la classe dominante en utilisant les institutions culturelles, Gramsci reconnaissait bien l'étendue de la jonction entre le secteur éducationnel et les pressions internes et externes.

⁵⁹ Nathanson, *op. cit.*, 542

⁶⁰ Suisheng Zhao, «A State-Led Nationalism: The Patriotic Education Campaign in Post-Tiananmen China». *Communist and Post-Communist Studies*, 31, no 3 (1998) : 288-289

Every relationship of 'hegemony' is necessarily an educational relationship and occurs not only within a nation, between the various forces of which the nation is composed, but in the international and worldwide field, between complexes of national and continental civilisations⁶¹.

Est-ce que l'État a davantage intérêt à former une personne qui priorise les enjeux nationaux ou humanitaires, un citoyen pacifique ou patriotique? Devrait-on mettre l'accent sur la loyauté ou l'accomplissement du développement intellectuel et critique des élèves dans l'éducation nationale dispensée? Ces deux visions semblent conflictuelles dans leur application, car certaines idéologies externes peuvent interférer avec l'intérêt national. L'éducation nationale présente une opportunité d'institutionnaliser un foyer de formation créant une unité nationale pour l'État. L'éducation est considérée comme extension du domaine politique, une instance organisationnelle, une structure régulatrice des normes et valeurs au profit de l'État qui :

[...] institue et inculque des formes symboliques de pensée commune, des cadres sociaux de la perception, de l'entendement ou de la mémoire, des formes étatiques de classification ou, mieux, des schèmes pratiques de perception, d'appréciation et d'action⁶².

Selon Bourdieu, l'ordre social établi par l'État moderne ne relève pas typiquement d'une méthode requérant ordres et contraintes, celui-ci s'en remet à « produire des structures cognitives incorporées qui soient accordées aux structures objectives et de s'assurer ainsi la soumission doxique à l'ordre établi⁶³». Le terme éducation comporte des implications normatives, un processus qui émet des visées et des buts présume qu'il y a quelque chose méritant de s'efforcer à atteindre⁶⁴. Au-delà de l'instruction

⁶¹ Antonio Gramsci. *Antonio Gramsci, Selections from Political Writings (1910 - 1920)*. (New York : International Publishers, 1977), 666.

⁶² Pierre Bourdieu. *Méditations pascaliennes*. (Paris : Le Seuil, « Liber », 1997), 253.

⁶³ *Ibid.*, 257.

⁶⁴ Richard Stanley Peters. *Ethics and Education*. (Londres : Allen & Unwin, 1966); Tapio Puolimatka. *Kasvatus ja filosofia*[Éducation et philosophie]. (Helsinki : Kirjayhtymä, 1995), 109; Poukka, *op. cit.*, 57.

jadis réservée à l'élite, la responsabilisation de l'État dans le processus éducatif démontre l'établissement de directions, de prévisions ambitieuses étant projetées pour la collectivité. L'éducation possède deux fonctions principales, c'est-à-dire que l'individu assimile sa société et que la société assimile l'individu⁶⁵. Or, la société reste composée de plusieurs sous-groupes, chacun éduquant leurs individus de manière distincte. Les apprentissages de ces différents sous-groupes peuvent être en conflit ou se coordonner et se soutenir. Au fil du temps, le processus de production et reproduction d'une idéologie se trouvant au sein d'un système d'éducation laisse peu de place au questionnement et à la contestation interne⁶⁶. Cependant, des groupes en compétition vont rivaliser pour apporter des significations, des principes et des valeurs à l'avant-plan, offrant différentes visions compatibles avec les principes directifs en place de l'État. Il y a donc un certain niveau de compromis et de consensus débattu au sein même de l'idéologie dominante⁶⁷. Reste qu'il existe un intérêt politique indéniable visant à garder une trame narrative qui valorise le groupe dominant, tout en faisant la promotion de l'unité de l'ensemble délimité en mettant l'accent sur les particularités qui les différencient des autres groupes⁶⁸. Le choix et la validation du programme scolaire restent une perspective politique plutôt que purement pédagogique⁶⁹.

L'action pédagogique est objectivement une violence symbolique [...] les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutives d'une formation sociale sont au fondement du pouvoir arbitraire qui est la condition de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique, i.e. de

⁶⁵ Michiya Shimbori, «The Fate of Postwar Educational Reform in Japan». *The School Review*, 68, no 2 (1960) : 228

⁶⁶ Michael W. Apple. *Education and Power*. 2e édition révisée. (New York : Routledge, 2011), 30.

⁶⁷ *Ibid.*, 30.

⁶⁸ Lily Cole and Judy Barsalou, «United or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging From Violent Conflict». *United Institute of Peace: Special Report*, no 163 (2006) : 10

⁶⁹ William F. Pinar, William M. Reynolds, Patrick Slattery & Peter M. Taubman. *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. (New York : Peter Lang, 1995), 243-244.

l'imposition et de l'inculcation d'un arbitraire culturel selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation (éducation)⁷⁰.

La mémoire collective d'évènements historiques forge la conscience d'une nation. « Sans mémoire, il n'y a pas d'identité, sans identité, il n'y a pas de nation⁷¹. » Le fait d'archiver et d'enseigner l'histoire d'une nation permet à cette entité d'exister dans les écrits et dans les esprits. Une société peut institutionnaliser, négocier et transformer ses interprétations des récits nationaux à travers le contenu de ses manuels scolaires et de l'enseignement dispensé⁷². L'interprétation historique en milieu scolaire dépend toujours de la perspective politique; un changement gouvernemental peut entraîner une nouvelle direction dans la diffusion de la représentation nationale. L'État dispose du monopole de la validation du contenu éducationnel, il peut modifier la trame du passé, offrant aussi l'opportunité de modeler le présent et le futur⁷³. Les livres utilisés par les institutions scolaires sont la version moderne des compteurs d'histoire dans les villages⁷⁴. Les manuels scolaires peuvent paraître neutres et s'exposer comme une connaissance légitime, cependant ils sont fréquemment utilisés comme outils idéologiques faisant la promotion d'un système de croyances légitimant le maintien de l'ordre politique et social⁷⁵. Ils peuvent aussi renfermer des influences potentiellement négatives sur la jeunesse et la société, notamment quant au nationalisme, au patriotisme, à la censure ou l'omission

⁷⁰ Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron. *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (Paris : Edition de Minuit, 1970), 20.

⁷¹ Anthony D. Smith. *The Ethnic Origins of Nations*. (Oxford : Basil Blackwell, 1986), 383.

⁷² Elie Podeh, «History and Memory in the Israeli Educational System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks (1948-2000) ». *History and Memory*, 1, no 12 (2000) : 68

⁷³ Zheng Wang, «National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign». *China International Studies Quarterly*, no 52 (2008) : 786

⁷⁴ Howard D. Mehlinger, «International Textbook Revision: Examples From the United States». *Internationale Schulbuchforschung*, 7, no 4 (1985) : 287

⁷⁵ Michael W. Apple and Linda K. Christian-Smith. *The Politics of the Textbook*. (New York : Routledge, 1991), 10.

de faits historiques, à l'idéalisation de périodes historiques inexactes et à l'incitation de certaines idéologies sur la population ciblée⁷⁶.

Pour Gellner, l'écriture et l'institution d'une graphie normalisée et permanente avaient pour objectif la possibilité de procéder à une accumulation, ainsi qu'à une centralisation cognitive et culturelle⁷⁷. L'éducation reste considérée par Gellner comme l'investissement le plus précieux d'une personne, car en réalité elle lui confère son identité⁷⁸. La croissance cognitive, productive et économique exige que les activités humaines, ainsi que les rôles sociaux deviennent des choix accessibles qui seront instrumentalisés⁷⁹. Le droit à l'éducation représenta une valeur moderne et un idéal à atteindre lors de ce processus transitoire⁸⁰. Le système éducatif a pour but d'être un véhicule linguistique oral et graphique indispensable, commun et normalisé⁸¹. Le mode de transmission du savoir évolua pour accéder au stade suivant, il s'opéra alors une institutionnalisation du mode de transmission du savoir. Les centres d'enseignements devaient alors être authentifiés par l'État pour valider les enseignements dispensés de manière standardisée, générique et de manière aussi impartiale que possible⁸². Pour former les citoyens selon les standards nationaux et internationaux, les pays misent sur leur système éducatif afin d'optimiser la contribution des ressources humaines disponibles à la cause nationale. Chaque pays insère des spécificités culturelles dans l'élaboration du parcours scolaire validé, bien que l'uniformisation mondiale de certaines disciplines, dont les résultats pourront servir à des fins comparatives, puisse persister. L'intégration d'un volet patriotique au système d'éducation se présente comme l'endroit idéal pour l'État de responsabiliser

⁷⁶ Yōko Irie. *Textbooks Are Dangerous*. (Tōkyō: Iwanami Publishing, 2002); Kristoffer Hornburg Bolton, «Moral Education in Japan: The Coming of a New Dawn, Abe's New Moral Education». Mémoire de maîtrise. Oslo: Université d'Oslo, (2015), 29.

⁷⁷ Gellner, *Nations et nationalisme*, 22.

⁷⁸ *Ibid.*, 58.

⁷⁹ *Ibid.*, 41.

⁸⁰ *Ibid.*, 47.

⁸¹ *Ibid.*, 57.

⁸² *Ibid.*, 48.

sa population à un moment pertinemment opportun dans leur cheminement d'élève à citoyen⁸³.

Bien que les nations démocratiques vantent souvent la liberté dont elles jouissent, la manière dont elles gèrent la dissidence dans leur système d'éducation révèle une tolérance moins reluisante en matière de liberté intellectuelle et de liberté d'expression. La culture d'un individu lui impose une vue déterminée du monde, il tend moins à voir le monde comme il est véritablement, mais plutôt comme sa culture va le lui présenter⁸⁴. Pour Schoppa, l'importance historique peut avoir « *less to do with facts than with perceptions*⁸⁵. » Ernest Renan affirma que l'oubli, même l'erreur historique sont des facteurs essentiels de la formation d'une nation. L'envers de cette réalité demeure que le progrès des études historiques peut représenter un danger, une menace pour la construction de la nationalité⁸⁶.

D'un point de vue éthique, l'enseignement de valeurs morales nécessiterait une argumentation ouverte à la critique pour valider la logique décisionnelle favorisée, s'il y a lieu⁸⁷. Or, le jugement critique peut être un élément social constructif ou destructif⁸⁸. Il sera perçu comme constructif dans un contexte privilégiant une approche démocratique, alors que dans un contexte autoritaire, le jugement critique est considéré comme potentiellement destructif. Westheimer a élaboré une typologie du patriotisme dans l'éducation à partir d'un modèle basé sur l'éducation américaine. Il classifie deux catégories de patriotisme, s'apparentant à la typologie de Staub, se posant comme des pôles antagoniques quant à l'approche patriotique privilégiée en

⁸³ Takayama, *op. cit.*, 136

⁸⁴ Harry Triandis. *Culture and Social Behavior*. (New York : McGraw-Hill, 1994), 13. ; Poukka, *op. cit.*, 139.

⁸⁵ Schoppa, *op. cit.*, 38.

⁸⁶ Ernest Renan. *Qu'est-ce qu'une nation?* (Paris : Pierre Bordas et Fils Éditeur, 1991), 7-8.

⁸⁷ Poukka, *op. cit.*, 28.

⁸⁸ Poukka, *op. cit.*, 89. ; Tapio Puolimatka. *Kasvatuksen rajat ja mahdollisuudet. Minuuden rakentamisen filosofia*. [Les limites et possibilités de l'éducation. Philosophie de construction personnelle] (Helsinki : Kirjayhtymä, 1999), 61.

éducation. Il différencie deux versions distinctes, soit le patriotisme autoritaire et le patriotisme démocratique⁸⁹. Ces approches reflètent grandement l'évolution de la dynamique contextuelle de l'éducation patriotique au Japon.

Le patriotisme autoritaire en éducation exprime la supériorité inhérente d'un pays et du gouvernement qui le mène⁹⁰. Il prône une loyauté sans questionnement, un respect inconditionnel de l'autorité, suivant l'exemple des meneurs tel un réflexe. Cette vision est définie par un aveuglement volontaire aux inégalités présentes et à la discorde sociale. Le conformisme reste la valeur à atteindre pour unifier la patrie, particulièrement en temps de guerre. Sa caractéristique principale est le dédain pour les opinions qui dévient de la position patriotique officielle. La dissidence est perçue comme un élément déstabilisant et dangereux pour le régime en place. L'opposition à une guerre dont son pays participe est considérée comme une trahison, une position antinationale pouvant soutenir le terrorisme⁹¹. L'idéologie jusqu'au-boutiste véhiculée par ce type de patriotisme est bien traduite par des slogans utilisés tels que « *my country, right or wrong* », « *my country, love it or leave it* » ou « *you are either with us or you are with the terrorists* ». Les alliés du patriotisme autoritaire veulent utiliser les établissements scolaires pour faciliter la diffusion d'un message national unifié, sanctionnant les éducateurs qui permettent ou offrent des perspectives dissidentes⁹². À l'inverse, le patriotisme démocratique tolère et invite le questionnement, la remise en question, la délibération, la critique, ainsi que le respect de la dissidence. Le patriotisme démocratique vise à assurer la liberté d'expression et la justice égale pour tous comme principe guidant les politiques et les lois. L'engagement du patriotisme démocratique n'est pas seulement à la nation, à ces symboles et ses chefs politiques, mais aussi à chaque citoyen et leur bien-être. Des

⁸⁹ Joel Westheimer, «Politics and Patriotism in Education». *Phi Delta Kappan*, 87, no 8 (2006) : 610

⁹⁰ *Ibid.*, 610

⁹¹ *Ibid.*, 610-611

⁹² *Ibid.*, 611

slogans tels que « *you have the right not to remain silent* » ou « *dissidence is also patriotic* » représentent ce type de patriotisme. Le cas américain étudié par Westheimer inclut des exemples de patriotisme démocratique, notamment la protestation contre la guerre au Vietnam et contre celle en Iraq⁹³.

2.4 Interprétation japonaise

Selon Doak, l'imposition intransigeante d'entités étrangères sur le corps politique japonais par la menace militaire, idéologique et économique externe marqua l'embryon d'une forme moderne du nationalisme au Japon⁹⁴. Masao Maruyama, réputé politicologue japonais, dénota que l'archipel, entre la restauration Meiji en 1868 et la période de réémergence du patriotisme post-1945, a vécu un cycle complet du nationalisme : naissance, maturité et déclin⁹⁵. Une de ses théories relatives au nationalisme japonais stipule : « [...] *nationalism, as will be shown below, is indeed a matter of external problems, but also one of internal problems*⁹⁶ ». Il décrit le développement idéologique du Japon féodal vers la modernité, tel un système naturel et spontané devant transiter vers une idéologie de stratagèmes humains⁹⁷. Maruyama considérait que l'ultranationalisme n'avait pas vraiment une idéologie claire; le niveau de conscience politique chez la population japonaise était faible. La construction de l'État moderne japonais s'est réalisée sans une compréhension adéquate du concept de souveraineté nationale populaire⁹⁸. Il s'agissait davantage d'une fusion avec l'impérialisme par impératif de rattrapage⁹⁹. Le nationalisme

⁹³ Westheimer, *op. cit.*, 610

⁹⁴ Doak, *op. cit.*, 43.

⁹⁵ Masao Maruyama. *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*. (New York : Oxford University Press, 1969), 137.

⁹⁶ Maruyama. *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*. 324.

⁹⁷ Maruyama. *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*. 21-42. ; Curtis Anderson Gayle, «Progressives Representations of the Nation: Early Post-War Japan and Beyond». *Social Science Japan Journal*, no 4, (2001) : 4-5

⁹⁸ Maruyama. *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*, 6.

⁹⁹ *Ibid.*, 143.

japonais a historiquement tenté de baser son contrôle sur des valeurs internes plutôt que sur une autorité qui relève d'un pouvoir législatif solide¹⁰⁰. Le nationalisme japonais n'était pas ancré dans une validité formelle explicite; toutes valeurs nationales restaient incarnées par l'empereur et sa déification¹⁰¹. Le *rescrit impérial sur l'éducation* de 1890 exemplifie parfaitement cette monopolisation du droit de déterminer et de diffuser les valeurs. Le maintien de l'apparence d'homogénéité et d'harmonie sociale fut forgé durement, par la mentalité modelée sur le proverbe japonais : « le pieu qui dépasse sera martelé » (*deru kui ha utareru*). Selon Hoffman¹⁰², l'éducation morale japonaise a historiquement été utilisée pour former les idéaux de la population, visant à combler les priorités du système politique, c'est-à-dire inculquer la conformité, la docilité et la cohésion sociale au sein de la jeunesse japonaise. Maruyama affirmait que l'État issu de la restauration Meiji fut incontestablement répressif; la liberté d'expression n'existait pas avant la renonciation du statut divin de l'empereur en 1946¹⁰³.

L'évolution de la conception du nationalisme au Japon se comprend bien dans l'expression de la transition polymorphique d'une compréhension du discours national en matière de compatibilité ethnocoreligieuse, basculant graduellement vers une conception plus ouverte des vertus culturelles compatibles à l'identité nationale après la Deuxième Guerre mondiale¹⁰⁴. Plusieurs groupes minoritaires, ethniques ou idéologiques, ont été persécutés pour leurs différences alors jugées comme incompatibles avec la conception moniste du Japon, comme les peuples indigènes des îles *Ryūkyū* et les Aïnous, ainsi que les ressortissants des pays colonisés par le Japon, les chrétiens cachés et les communistes. L'historien japonais, Shigeki Tōyama, a

¹⁰⁰ Maruyama. *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*, 6.

¹⁰¹ *Ibid.*, 6, 8.

¹⁰² Stuart D. Hoffman, «School Texts, the Written Words, and Political Indoctrination: a Review of Moral Education Curricula in Modern Japan (1886–1997)». *History of Education*, 28, no 1 (1999); Poukka, *op. cit.*, 135.

¹⁰³ Maruyama. *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*, 12.

¹⁰⁴ Doak, *op. cit.*, 194-202.

établi une dichotomie entre deux types de nationalisme en opposition au Japon, le nationalisme progressiste et le nationalisme réactionnaire¹⁰⁵. Pour Tōyama, le nationalisme réactionnaire équivalait essentiellement à l’ultranationalisme depuis la suppression des mouvements démocratiques issus du nationalisme progressiste vers la fin du XIXe siècle. Il ajoutait que le nationalisme réactionnaire ne se limitait pas uniquement à la période de guerre, faisant partie d’une force s’opposant aux droits indigènes et aux efforts progressistes¹⁰⁶.

Le cas de l’amendement de la *loi fondamentale sur l’éducation* de 2006 répond aux caractéristiques de la transformation institutionnelle graduelle, tel que défini par Mahoney et Thelen, plus spécifiquement au modèle de *layering* (strates)¹⁰⁷. Ce modèle attache de nouvelles règles, à celles existant déjà, ayant pour effet de transformer la manière dont les règles originales interagissent. C’est-à-dire des amendements et des révisions qui transforment substantiellement la logique institutionnelle, compromettant la reproduction de l’essence de la décision institutionnelle initiale¹⁰⁸. Le phénomène de *layering* s’opère principalement lorsque le changement institutionnel ne possède pas la capacité de changer les règles originales¹⁰⁹. Dans le cas du Japon, les révisions constitutionnelles ne pouvaient être adoptées sans les deux tiers de la chambre basse; le PLD misa donc sur une révision de la *loi fondamentale sur l’éducation* pour réintroduire formellement le patriotisme comme visée admise du système d’éducation.

¹⁰⁵ Shigeki Tōyama, «*Futatsu no nashonarizumu no taikō: sono rekishi-teki kōsatsu*, [Opposition de deux nationalisme : enquête historique] ». *Chūō Kōron*, (Juin 1951):123, 135 ; Doak, *op. cit.*, 28.

¹⁰⁶ Tōyama, *op. cit.*, 123, 135; Doak, *op. cit.*, 28.

¹⁰⁷ Mahoney & Thelen, *op. cit.*, 16.

¹⁰⁸ *Ibid.*, 17.

¹⁰⁹ *Ibid.*, 17.

CHAPITRE III

PREMIER CYCLE DU NATIONALISME DANS L'ÉDUCATION

3.1 Influence chinoise et repli insulaire

Au fil de son histoire, le Japon a su opter pour une résistance nationale sélective envers les idéologies pouvant être problématisées comme étant potentiellement indésirable par les dirigeants en place, dans l'optique de faire avancer leur perspective nationale¹¹⁰. Les décideurs japonais ont su à la fois embrasser et problématiser les idéologies externes, manœuvrant selon leur compatibilité, leurs besoins, ainsi que la capacité et le désir du Japon de combattre effectivement une idéologie invasive pour maximiser l'autonomie de la prise de décision du pays.

Le rapport du Japon avec la Chine fut fondamental dans la progression de la conception identitaire propre de l'archipel. Dès le premier siècle, le Japon et la Chine vont procéder à des échanges commerciaux et diplomatiques, suivant l'introduction des connaissances continentales à l'archipel japonais par les immigrants coréens¹¹¹. L'influence et le rayonnement culturel de la Chine progressèrent graduellement. Malgré l'opposition de clans plus orthodoxes (Mononobe et Nakatomi) à l'introduction d'une religion étrangère, le clan Soga avançait que le bouddhisme fut accepté par les pays voisins et le Japon ne devait pas être laissé pour compte¹¹². La cour Yamato adoptera le bouddhisme en 552, entraînant par le fait même une campagne pour disposer de l'opposition au bouddhisme, où le clan Soga éradiqua la

¹¹⁰ Notamment le sinocentrisme, le christianisme, la démocratie, le communisme, l'individualisme.

¹¹¹ Edwin O. Reischauer. *Histoire du Japon et des Japonais : des origines à 1945*. (Lonrai : Éditions du Seuil, 1970), 31.

¹¹² Helen Hardacre. *Shinto : a History*. (Oxford : Oxford University Press, 2016), 27.

contestation des clans Mononobe et Nakatomi¹¹³. La résistance à l'introduction d'une idéologie étrangère et potentiellement invasive fut décimée par la force, confirmant alors la place du bouddhisme dans la transmission du savoir au Japon. Rétablissant par le fait même la congruence au sein de l'unité politique et l'unité nationale, pour que la culture soit dotée d'un seul toit politique¹¹⁴. Bien que cet épisode fût une problématique interne entre clans japonais, cette dichotomie indigène contre étrangère restait une manifestation primitive de la protection d'intérêts associés à l'identité japonaise, d'une menace idéologique étrangère potentiellement dangereuse¹¹⁵. C'était en fait, la résistance à l'instauration du système tributaire chinois qui faillit à sa tâche, enclenchant une longue période de rapprochements, où le Japon se modela sur l'Empire chinois. Le sinocentrisme du système tributaire se perpétuait dans l'éducation dispensée par les moines et les groupes d'études valorisant grandement l'étude de la culture chinoise.

Le niveau d'influence du bouddhisme et de la Chine s'accrut dans l'ensemble de la culture au Japon, pénétrant notamment l'éducation de l'élite¹¹⁶. La propagation de l'influence chinoise passa par la normalisation et la banalisation de l'intégration routinière des idéaux congruents avec l'autorité en place dans l'éducation¹¹⁷. Le Japon assumait la posture de nation tributaire à la civilisation chinoise, empruntant plusieurs aspects culturels et politiques¹¹⁸. Ce qui permit de légitimer la place de la Chine comme nation centrale, permettant même à celle-ci d'intervenir dans les décisions de la cour japonaise¹¹⁹. Selon Hamashita, la modernisation du Japon doit être examinée dans une perspective relevant son origine au sein du système tributaire,

¹¹³ Hardacre, *op. cit.*, 28.

¹¹⁴ Gellner, *Nations et nationalisme*, 11, 69.

¹¹⁵ Hardacre, *op. cit.*, 28.

¹¹⁶ Reischauer, *op. cit.*, 42-44.

¹¹⁷ Billig, *op. cit.*, 6-7.

¹¹⁸ Reischauer, *op. cit.*, 20.

¹¹⁹ Takeshi Hamashita, «Changing Regions and China: Historical Perspectives». *China Report*, 37, no 3 (2001) : 341

avec la Chine comme centre hégémonique¹²⁰. Le sinocentrisme du système tributaire a contribué à la compréhension identitaire propre des nations satellites.

[...] tributary countries, based on their own understanding of Sino-centrism, began to take on their own 'national' identities vis-à-vis China.[...] 'Nationalism' in this sense was born in Asia from within the system and through the common ideals of tributary relations. Satellite tributary zones that surrounded the Chinese-dominated core had historically constituted identities of their own, on the basis of which they went on to their own modernisation¹²¹.

La multiplication des interactions avec l'Empire chinois, ainsi que l'étude de leur modèle politique ont fait rêver l'archipel, menant à la mise en place d'un système impérial similaire visant à être traité sur un pied d'égalité avec la Chine¹²². Reste que l'Empire chinois n'envisageait pas de traiter quiconque sur un pied d'égalité avec leur empereur¹²³. Le Japon développa une fascination pour le rôle des historiens chinois et leur faculté de dicter les réalisations de l'empereur et imprégner la mémoire collective¹²⁴. Corroborant une partie de la théorie de Smith, qui avançait que sans une valorisation de la mémoire collective, il ne pouvait y avoir de construction et de rétention d'une identité durable; sans identité, l'émergence éventuelle vers une nation était impossible¹²⁵. Grâce à son contact avec l'Empire chinois, le Japon vint à mieux saisir les liens entre mémoire collective, identité et nation. C'est-à-dire l'importance de la recension de l'histoire, la valorisation du folklore culturel propre, des moyens de transmissions de l'identité propre pour imprégner sa population.

Il s'opéra une édification de la sacralisation du pouvoir, des cérémonies et des symboles tirés de l'impérialisme chinois dans une optique de légitimation de la création d'un empereur japonais. Il relierait le pouvoir politique et l'autorité

¹²⁰ Hamashita, *op. cit.*, 345

¹²¹ *Ibid.*, 341

¹²² Reischauer, *op. cit.*, 36.

¹²³ Hamashita, *op. cit.*, 347

¹²⁴ Reischauer, *op. cit.*, 44.

¹²⁵ Anthony D. Smith. *The Ethnic Origins of Nations*. (Oxford : Basil Blackwell, 1986), 383.

spirituelle/divine, transcendant les divisions entre clans qui fragmentaient le Japon, pour rivaliser avec la place de l'impérialisme chinois. Des ouvrages tels que *Kojiki* en 711 et *Nihon shoki* en 720 établirent la base d'une mythologie nationale propre au Japon. Ces idéaux furent entremêlés avec des prédispositions philosophiques issues de différentes sectes bouddhistes; le bouddhisme offrait des supports intellectuels et moraux qui pouvaient manquer au shintoïsme¹²⁶. Dans la période de Nara, les temples bouddhistes représentaient une sorte de centre culturel, servant d'écoles, d'hôpitaux, de dispensaires, d'orphelinats et de refuges pour les aînés¹²⁷. Évidemment, l'accessibilité à l'éducation restait un luxe que ne pouvait s'offrir normalement la classe paysanne majoritaire, limitant ainsi la portée des bénéfices de l'éducation principalement à la classe dominante.

Suivant le transfert du centre politique de Nara à Heian en 794, un changement d'attitude se produit par rapport à la période précédente¹²⁸. Le Japon cessera d'imiter intégralement les emprunts à la civilisation chinoise sans les adapter pour les goûts et la réalité du Japon. L'esprit national japonais et le désir d'autonomie culturelle se sont développés en réponse à l'influence de la civilisation continentale chinoise¹²⁹. La faculté d'adaptation remarquable de l'archipel a permis un rattrapage efficace, délaissant graduellement leur complexe d'infériorité envers l'Empire chinois. Avec le déclin de la dynastie T'ang, le Japon va rompre ses liens diplomatiques avec le continent justifiant que les rapports commerciaux ne valaient pas le risque du dangereux périple maritime, basé sur la rentabilité, suivant l'effondrement interne de la Chine¹³⁰. Le Japon effectua un repli sur lui-même qui viendra consolider son identité nationale. Notamment sur le plan linguistique, la création des *hiragana* et *katakana* venait différencier et complexifier l'écriture et la lecture de la langue

¹²⁶ Kodo Matsunami. «A Guide to Japanese Buddhism». (Japan Buddhist Federation, 2004).
Récupéré le 2 avril 2018 de http://www.buddhanet.net/nippon/nippon_partI.html

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Reischauer, *op. cit.*, 46.

¹²⁹ *Ibid.*, 47.

¹³⁰ Hamashita, *op. cit.*, 339

japonaise, tout en conservant les idéogrammes chinois, reconnaissant ainsi leur utilité dans un processus d'apprentissage. Gellner argumentait que l'institution d'une graphie normalisée et permanente avait pour objectif la possibilité de procéder à une accumulation, ainsi qu'à une centralisation cognitive et culturelle¹³¹. Dans ce cas, le Japon visait à se distancer et se distinguer de la culture chinoise, notamment pour diminuer l'influence de la terre du milieu, tout en construisant et préservant une légitimité propre à l'archipel. Une différence notable demeura le processus sélectif des bureaucrates chinois, qui reposait sur des concours attribuant les plus hautes responsabilités aux meilleurs candidats, peu importe l'origine. Tandis qu'au Japon, la prévalence de la loyauté aux clans et aux familles, ainsi que le principe du transfert héréditaire a teinté le processus de sélection¹³².

Grâce à une politique matrimoniale stratégique, le fortuné clan Fujiwara réussira à s'immiscer au pouvoir et maintenir une prérogative décisionnelle et une ascendance sur la lignée impériale pour plus d'un millénaire sous différent patronyme¹³³. Leur usurpation du pouvoir subira quelques résistances, or avec le temps, le clan Fujiwara comprit qu'il n'avait pas à occuper physiquement le trône, on préféra utiliser un empereur fantoche, dissimulant le réel pouvoir entretenu par le clan Fujiwara. Durant son apogée, l'ère Fujiwara favorisa l'essor artistique de la culture propre au Japon. L'expression de la ferveur nationale japonaise se manifesta dans les arts, tels que la littérature, la sculpture, la peinture. L'aristocratie de la capitale avait accès à une éducation, à des apprentissages découlant de cette vision artistique du savoir, cependant l'accès au cercle culturel venait à enivrer ses participants au point d'affaiblir leur poids politique¹³⁴. L'influence de la capitale et du régime impérial se verra diminuer grandement, bien que les membres de l'aristocratie présente soient à l'affût de la culture japonaise, ils perdirent la capacité formelle de projeter leur

¹³¹ Gellner, *Nations et nationalisme*, 22.

¹³² Reischauer, *op. cit.*, 54.

¹³³ *Ibid.*, 56.

¹³⁴ *Ibid.*, 59.

pouvoir. L'aristocratie rurale, moins raffinée, conserva une force militaire loyale au clan local. L'affaiblissement du régime impérial va permettre un transfert des responsabilités politiques vers les provinces, retournant à la division par clans. Une nouvelle escalade conflictuelle s'exacerbera lorsqu'il fut question de succession impériale. Les clans des familles rivales Taira et Minamoto, qui sont soutenus par factions opposées de la cour, s'affrontèrent jusqu'à la victoire du clan Taira en 1160. Le chef militaire Kiyomori Taira décida de s'établir dans la capitale et de marier sa fille à l'Empereur. Or, la vie de la capitale eut le même effet sur le clan Taira : affaiblissement de l'autorité provinciale et militaire, perte de vassaux; l'exaltante vie de la capitale transformait les privilégiés y ayant accès¹³⁵. Le clan Minamoto a su récupérer de sa défaite en allant chercher du soutien dans les provinces. Il va alors chasser le clan Taira de la capitale et supprimer les principaux chefs, ainsi que le jeune Empereur de descendance Taira en 1185. Pour éviter les erreurs de ses prédécesseurs, le chef Yorimoto Minamoto décida de s'établir à l'extérieur de la capitale à Kamakura. Il laissa les apparences du pouvoir impérial à Kyōto, mais il s'empara du pouvoir militaire pour établir la structure politique connue sous le nom du Shogunat. Compte tenu du rôle central du shogun, les problèmes de successions se multiplièrent. Le Japon shogunal a pu résister à quelques menaces externes forgeant l'imaginaire national. Notamment, la défiance envers l'empereur Kubilai Khan en 1274 et la manifestation du *kamikaze* (vent divin) anéantissant la flotte navale en haute mer qui tentait d'envahir le Japon en 1281.

La brève période de Momoya fut marquée par le renversement du gouvernement militaire d'Ashikaga en 1573 par Oda Nobunaga. Dans sa quête d'unir et centraliser les décisions de l'archipel, l'obstacle principal fut certaines institutions bouddhistes, parce qu'elles craignaient de perdre leur autonomie, leur pouvoir et leurs privilèges

¹³⁵ Reischauer, *op. cit.*, 63.

déjà acquis lors du nouvel effort de centralisation de Nobunaga¹³⁶. Il voulait remodeler les institutions religieuses, dans l'optique de réduire, sans nécessairement éradiquer le rôle et l'emprise religieuse dans la société; il voulait surtout éliminer les interférences religieuses des décisions séculaires de gouvernance¹³⁷. Son successeur, Toyotomi Hideyoshi, tenta de négocier sans véritable succès avec les missionnaires de l'expansion coloniale européenne; les missionnaires jésuites furent menacés d'expulsion ou d'exécution à partir de 1587. Les efforts obstinés des Jésuites persuadèrent Toyotomi Hideyoshi que le catholicisme était une idéologie invasive et incompatible, car elle concurrençait avec l'autorité en place, en plus d'être une menace latente à la stabilité et la sécurité du pays¹³⁸. L'autorité du Shogunat risquait de s'effriter avec la conversion de certains daimyos locaux au christianisme, ce qui vulnérabilisait le Japon, ouvrant la voie à la pénétration militaire et à la conquête par les Empires européens. Nobunaga et Hideyoshi identifièrent l'influence importante du bouddhisme et l'éclosion du christianisme, surtout leur potentiel de déstabilisation par la capacité de se ranger avec les ennemis pour la promesse d'un meilleur traitement. Or ces idéologies externes sont parvenues à rejoindre la population, en partie en offrant une accessibilité aux connaissances et aux compréhensions idéologiques dispensées.

Ieyasu Tokugawa et ses successeurs de la période Edo vont poursuivre les politiques visant à patronner le bouddhisme et prohiber le christianisme¹³⁹. L'épisode de l'arrivée du christianisme au Japon renforça la méfiance envers l'étranger, à partir de 1638, la politique d'isolement s'appliqua aussi sur les citoyens qui perdirent le droit de voyager à l'étranger, ou de réintégrer l'archipel une fois sur le continent. Ce nouveau repli sur la défense de sa position insulaire allait renforcer l'unité nationale,

¹³⁶ Neil Francis McMullin. «Oda Nobunaga and the Buddhist institutions». Mémoire de maîtrise. Vancouver : University of British Columbia, (1977), 265-269.

¹³⁷ *Ibid.*, 268-272.

¹³⁸ Reischauer, *op. cit.*, 112-113.

¹³⁹ Matsunami, *op. cit.*, « sans pagination »

tout en maintenant une vision archaïque de la société et du monde nuisant à l'évolution sociale et l'innovation technique¹⁴⁰. Or, il y eut une certaine ouverture au commerce avec l'extérieur par curiosité et soif de connaissances, alors qu'à partir de 1720, l'interdiction sur l'importation de livres européens sera levée, mis à part les ouvrages considérés comme religieux¹⁴¹.

L'éducation du personnage central de la période Edo, le *samurai*, reposait sur le *bushidō* (la voie du guerrier), soit de perfectionner son art pour survivre. Il y a un contraste clair avec les manières de l'aristocratie de la capitale; l'hédonisme douillet, l'abondance et la décadence ne font pas partie des valeurs fondamentales de la classe *samurai*¹⁴². Les valeurs *samurai* reposent sur des idéaux spartiates d'ascétisme, de loyauté, d'honneur, ainsi que du mépris de la souffrance physique et de la mort. Les fondements idéologiques du *bushidō* sont composés en partie d'éléments du confucianisme et du bouddhisme, notamment les valeurs de loyauté, de sacrifice, d'honneur et de pureté, tout en mettant une insistance sur la maîtrise de soi et le développement intérieur¹⁴³.

Le système d'éducation de l'époque shogunale reposait sur la dynamique de clan, il s'adressait principalement à la classe aisée âgée de 7 à 15 années¹⁴⁴. Les apprentissages dispensés portaient sur la littérature, le confucianisme, les beaux-arts, ainsi que des séances privées (*shijyuku*) insistant sur la sinologie et les études hollandaises. Tandis que la classe moins aisée avait accès aux temples bouddhistes, qui avaient aussi la vocation de servir d'école primaire (*terakoya*) offrant une instruction rudimentaire, c'est-à-dire l'écriture, la lecture et l'arithmétique.

¹⁴⁰ Reischauer, *op. cit.*, 115.

¹⁴¹ *Ibid.*, 127.

¹⁴² *Ibid.*, 72.

¹⁴³ David McCullough, «Moral and Social Education in Japanese Schools: Conflicting Conceptions of Citizenship». *Citizenship Teaching and Learning*, 4, no 1 (2008) : 22

¹⁴⁴ Ide, *op. cit.*, 450

Le début du 19^e siècle marqua l'apparition de nombreuses sectes shintoïstes, qui s'avérait une adaptation de pratiques bouddhistes à une représentation nationaliste basée sur la lignée impériale japonaise¹⁴⁵. Cela ravivera l'importance et la ferveur envers le personnage de l'empereur, qui restait dans l'ombre du shogun; la lignée impériale demeurait la source de légitimité du pouvoir. L'archaïsme entretenu vint rattraper la civilisation japonaise, alors que de nouvelles superpuissances commencèrent à émerger d'un monde international méconnu du Japon. Les puissances européennes et l'impact occidental furent confrontés aux vestiges du régime tributaire sinocentrique dans la région. Ces puissances encouragèrent une modernisation asiatique, sans pour autant suggérer une souveraineté westphalienne, car elles cherchaient à profiter de l'instauration de traités inégaux¹⁴⁶.

L'archipel désira maintenir son isolationnisme partiel, ce qui poussa les Américains à intervenir pour contraindre le Japon à ouvrir ses frontières, notamment à des échanges commerciaux, par l'intervention de l'escadre de l'amiral Perry en 1853-54. L'écart technologique restait trop important pour que le Japon puisse se défendre effectivement. Cependant, le désir de chasser les « barbares » envahissants restait présent dans l'archipel. Le système *baku-han* de l'ère shogunal était basé sur la division entre les gens des villages (*sonmin*) et les gens des domaines (*ryōmin*)¹⁴⁷. Or ce système dépassé et vulnérable ne permettait plus aux habitants des différents domaines d'assurer leur autonomie, leur non-subordination et leur survie. Selon Doak, c'est dans cette opposition à la subordination que le nationalisme japonais naît, dans ce contexte d'imposition intransigeante de l'étranger¹⁴⁸. Une fois le féodalisme du Shogunat rendu impuissant, le climat fut propice à la propagation du nationalisme; le rôle de l'éducation sera efficacement exploité pour avancer la cause nationale. Comme le Shogunat ne pouvait protéger adéquatement sa nation et son empereur, la

¹⁴⁵ Reischauer, *op. cit.*, 130.

¹⁴⁶ Hamashita, *op. cit.*, 343

¹⁴⁷ Doak, *op. cit.*, 38.

¹⁴⁸ *Ibid.*, 56.

légitimité se transféra vers l'empereur. Les historiens et les propagandes shintoïstes ont contribué à instaurer le doute envers le Shogunat, instrumentalisant ainsi le symbole de l'empereur pour transformer la société japonaise¹⁴⁹. En plus du soulèvement des clans ayant des origines humbles, principalement de Chōshū et Satsuma, la classe marchande tenue aussi à saisir l'opportunité d'élever son statut dans une nouvelle structure sociale ne limitant pas leur progression.

Maruyama considérait que lors de la période du Shogunat, l'intellectualisme et la conscience sociale dominante reposaient sur une révérence de l'archaïsme impérial qui perpétuait ce féodalisme¹⁵⁰. Cela représentait un obstacle important à la création d'un État-nation et à la promotion du nationalisme; la naissance d'une conception nationale moderne n'a pas prévalu avant la restauration Meiji de 1868¹⁵¹. Cependant, les épisodes vécus avant la restauration Meiji vont fournir des bases intéressantes pour l'émergence du nationalisme japonais. La modernisation japonaise peut être comprise comme la fenêtre d'opportunité de déplacer le centre de la structure tributaire sinocentrique vers le Japon¹⁵². La peur, générée par l'interaction avec des forces extérieures plus puissantes et des idéologies externes invasives menaçant la sécurité nationale, va créer un sentiment national de vulnérabilité au Japon, particulièrement après le cuisant échec contre les troupes américaines de l'amiral Perry¹⁵³. Le Japon fut forcé d'ouvrir ses frontières au commerce étranger, ce qui créa une onde-choc considérable sur les marchés japonais¹⁵⁴. Les ambitions diplomatiques des forces occidentales vont forcer le Japon à se plier aux demandes des États-Unis lors de la mission du commandant Perry. Cela obligea un Japon vulnérable, à accepter le changement après un échec, à démontrer de l'ouverture, bien que cette ouverture ne soit pas souhaitée à l'origine.

¹⁴⁹ Reischauer, *op. cit.*, 138.

¹⁵⁰ Maruyama, *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*, 342.

¹⁵¹ *Ibid.*, 342.

¹⁵² Hamashita, *op. cit.*, 345

¹⁵³ Staub, *op. cit.* ; White, *op. cit.* ; Schatz et al. *op. cit.*, 155

¹⁵⁴ Doak, *op. cit.*, 44.

The removal of the anti-Christian edicts at the beginning of the Meiji Era and the permission of freedom of propaganda to Christianity were not the unconditioned manifestation of religious toleration on the part of the Japanese government of the time. These things grew rather out of a political necessity created largely by pressure from Western powers and by Japan's willingness to compromise was eventually extended to Christianity as a means of securing favourable concessions from foreign governments¹⁵⁵.

3.2 La restauration Meiji

La restauration Meiji de 1868 marqua la fin de l'ère shogunale au Japon et la création d'un État plus moderne. Le but principal et le slogan de cette période de changement prônent un pays riche et une armée forte¹⁵⁶. La capacité à se faire respecter comme puissance militaire par les autres Empires occidentaux était impossible sans un processus de modernisation visant à combler l'écart avec les Empires qui figurent comme menaces à la souveraineté du Japon. La restauration Meiji dénote une profonde transmutation culturelle avec la tradition japonaise, la nouvelle priorité deviendra le processus d'occidentalisation¹⁵⁷. La phase de rattrapage s'opéra très rapidement par le système d'éducation, les Japonais parvinrent à assimiler, appliquer et s'appropriier les idées étrangères jugées avant-gardistes.

C'est le shintoïsme qui prendra la place centrale en tant que doctrine dominante au pays du soleil levant lors de cette période¹⁵⁸. Le bouddhisme perdit son patronage de l'État, qui fut transféré vers le shintoïsme étant dans un nouvel essor¹⁵⁹. L'institutionnalisation de la conscience nationale moderne fut répandue par l'État

¹⁵⁵ Thomas W. Burkman., « The Urakami Incidents and the Struggle for Religious Toleration in early Meiji Japan » . *Japanese Journal of Religious Studies*, 1, no 2/3 (1974) : 148

¹⁵⁶ Mori, *op. cit.*, 547

¹⁵⁷ Ide, *op. cit.*, 450

¹⁵⁸ John M. L. Young. *The Two Empires in Japan: A Record of the Church-State Conflict*. (Philadelphia, Pennsylvania: The Presbyterian and Reformed Publishing Company, 1961), 29.

¹⁵⁹ Helen Hardacre. *Shinto and the State, 1868-1988*. (Princeton : Princeton University Press, 1991), 5.

Shintō, en fusionnant la modernité occidentale et la revitalisation impériale, dans un système d'éducation centralisé et accessible pour la population japonaise¹⁶⁰. Le Japon a réussi à se prévenir de la colonisation par les grandes puissances occidentales, cependant il n'a pu empêcher la pression externe de provoquer des transformations dans son système isolationniste et d'imposer de traités inégaux¹⁶¹.

Entre 1871 et 1873, la mission Iwakura envoya des hauts placés du gouvernement pour des objectifs diplomatiques, notamment la mission devait tenter de renégocier les accords inégaux, mais aussi observer les infrastructures sociopolitiques de l'Occident, particulièrement les systèmes d'éducation publique viables¹⁶². Ils constatèrent l'interaction entre l'éducation, le succès économique et la prouesse militaire; cette observation résonna grandement dans le contexte de nation exploité par des traités inégaux¹⁶³. L'intention du gouvernement Meiji visait initialement à autonomiser les citoyens avec l'accessibilité à l'éducation, évitant ainsi de se fier à l'État pour atteindre son bien-être¹⁶⁴. Inspiré par les systèmes de France et des États-Unis, ainsi que des philosophes occidentaux comme John Stuart Mill et Herbert Spencer, le programme éducatif mettait initialement l'accent sur des valeurs telles que la liberté, la fraternité et l'égalité¹⁶⁵. Le rôle de l'éducation occidentale était apparent lors des premières années de la restauration Meiji; il fut dénombré la présence de plus de 5000 enseignants et conseillers étrangers en 1870, particulièrement dans les écoles de vocations techniques¹⁶⁶.

¹⁶⁰ Mark Lincicome, « Nationalism, Imperialism, and the International Education Movement in Early Twentieth-Century Japan ». *Journal of Asian Studies*, 58, no 2 (1999) : 338

¹⁶¹ *Ide, op. cit.*, 450

¹⁶² Augustus Flottman. «The Meiji Education System: Developing the Emperor's Ideal Subject » Undergraduate Honors Theses, Boulder: University of Colorado Boulder, (2012), 8.

¹⁶³ *Ibid.*, 16.

¹⁶⁴ *Ibid.*, 10.

¹⁶⁵ *Ibid.*, 11.

¹⁶⁶ *Ibid.*, 11.

Un autre système occidental impressionna la classe dirigeante japonaise, le système d'éducation prussien se voulait un modèle compatible avec les buts de l'éducation au Japon, notamment celui visant à devenir une puissance internationale¹⁶⁷. Il prônait un contrôle politique ferme et un État militaire puissant, en plus d'être compatible avec le renforcement du concept de la famille étatique/impériale comme interprétation du confucianisme¹⁶⁸. Le modèle prussien visait à renforcer le pouvoir et la prospérité de l'État en entraînant ses citoyens à servir cette cause¹⁶⁹. L'idéal prussien valorisa le service militaire universel, l'intégration d'un entraînement prodiguant des arts martiaux et produisant de véritables défenseurs du pays¹⁷⁰.

La première réforme éducationnelle moderne au Japon s'opéra à la suite de la restauration Meiji et la promulgation de *la loi sur l'éducation obligatoire* en 1872¹⁷¹. La réforme éducationnelle comporta deux buts clairs soit d'enrichir le pays et de renforcer les capacités militaires¹⁷². L'ordonnance sur l'éducation de 1872 promulgua le système d'éducation obligatoire initialement sur quatre années, ce qui entraîna la création de 53 760 écoles primaires, alors qu'il n'y avait que 256 établissements secondaires et huit universités¹⁷³. L'accessibilité de l'éducation à la masse faisait en sorte que la responsabilité du succès de l'instruction des enfants revenait aux parents, parce qu'il y avait désormais une plus grande égalité des chances de performer dans le système d'éducation¹⁷⁴. La croyance à la méritocratie, notamment après la centralisation de la compétence de l'éducation lors de la restauration Meiji, a garni les

¹⁶⁷ Flottman, *op. cit.*, 39, 47.

¹⁶⁸ Michio Nagai. *Westernization and Japanization: The Early Meiji Transformation of Education*. (Princeton, NJ : Princeton University Press, 1971), 76. ; Flottman, *op. cit.*, 24, 70.

¹⁶⁹ Nagai, *op. cit.*, 74. ; Flottman, *op. cit.*, 24.

¹⁷⁰ Roger F. Hackett. *Yamagata Aritomo in the Rise of Modern Japan, 1838-1922*. (Cambridge : Harvard University Press, 1971), 41-42, 52. ; Flottman, *op. cit.*, 46, 70.

¹⁷¹ Mark Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan ». *Comparative Education Review*, 37, no 2 (1993) : 148

¹⁷² *Ibid.*, 148

¹⁷³ Herbert Passin. *Society and Education in Japan*. (New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965), 73. ; Flottman, *op. cit.*, 10.

¹⁷⁴ Morito, *op. cit.*, 339

attentes de la population quant à une éducation offrant une égalité des chances de progresser. L'important pour l'État fut davantage de maintenir l'apparence d'une mobilité sociale vers le haut, pour que la population s'imagine pouvoir y accéder¹⁷⁵.

Reste qu'il existe certains éléments marquant une continuité suivant la restauration Meiji, la bureaucratie mise en place prend ses racines dans l'aristocratie éduquée, qui fut incorporée dans la transition sociale vers des rôles clés¹⁷⁶. La réorganisation hiérarchique effectuée lors de la restauration n'a pas grandement dérangé l'ordre en place, outre la classe marchande qui vint à s'épanouir. La classe militaire, la classe marchande et la classe noble ne furent pas motivées par l'établissement d'un système légal de droit plus égalitaire; ils cherchaient à assurer le maintien d'une position supérieure, sachant que l'autorité étatique demeurerait sensiblement sous le contrôle de la même classe dirigeante lors de la restauration Meiji¹⁷⁷. Gramsci reconnaissait bien l'étendue de la jonction entre le secteur éducationnel et les pressions internes et externes, sa conception de l'hégémonie culturelle expliquait le maintien en place de l'État et de la classe dominante en instituant des établissements normalisant les valeurs culturelles désirées. Chaque relation hégémonique était nécessairement une relation éducationnelle, se déroulant au sein d'une nation, entre forces constituant la nation, mais aussi dans un contexte international complexe¹⁷⁸.

La période entre la restauration Meiji de 1868 et le *rescrit impérial sur l'éducation* en 1890 marqua un temps où la réaction à l'imposition de traités inégaux força une modernisation éprouvante pour la société japonaise. Certains paysans vinrent à problématiser les exigences étatiques relatives à l'éducation obligatoire, car cette modernisation du système éducatif avait des implications importantes sur le style de

¹⁷⁵ Takayama, *op. cit.*, 137

¹⁷⁶ Shimbori, *op. cit.*, 233

¹⁷⁷ Maruyama, « *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics* », 12.

¹⁷⁸ Gramsci, *op. cit.*, 666.

vie agraire¹⁷⁹. L'horaire scolaire ne cadrerait pas avec les besoins de main-d'œuvre des parents nécessitant le soutien de leurs enfants¹⁸⁰. Au-delà du coût des traités inégaux, le fardeau fiscal du financement de l'éducation obligatoire reposait surtout sur le revenu des paysans¹⁸¹. De plus, l'implantation de la conscription obligatoire fut perçue comme une taxe de sang supplémentaire, occasionnant une contre-réaction populaire face aux sacrifices requis par le processus de modernisation occidentale et les bouleversements idéologiques exogènes¹⁸². Ce qui allait culminer avec des protestations populaires envers les politiques de transformations occidentales en 1873¹⁸³. Les protestations des paysans illustraient une certaine réticence à réaliser les sacrifices demandés par la modernisation de l'État japonais, soit la conscription, le financement supplémentaire et le dévouement à la cause nationale¹⁸⁴. Le nationalisme n'est pas apparu soudainement dans la population paysanne, il a été forgé par des conditions externes, mais surtout des initiatives internes intégrées dans le système d'éducation obligatoire¹⁸⁵.

Le Japon entendait accepter les avancements techniques, mais rejeter les idéologies externes menaçantes pouvant aliéner la population dans l'éducation, soit l'individualisme et la démocratie. Les valeurs occidentales vont être opposées par les traditions issues du sinocentrisme, notamment le confucianisme et l'autoritarisme. L'archipel est parvenu à opposer les deux pôles d'influence de l'Occident et de la Chine pour se débarrasser des idéologies invasives externes en éducation. C'est-à-dire d'utiliser la fenêtre d'opportunité présentée par l'impact occidental, pour écarter le sinocentrisme et l'Occident-centrisme en les instrumentalisant opportunément pour

¹⁷⁹ Flottman, *op. cit.*, 13.

¹⁸⁰ Passin, *op. cit.*, 58-59.

¹⁸¹ Donald H. Shively & Carmen Blacker. *Tradition and Modernization in Japanese Culture*. (Princeton : Princeton, 1971), 41-43. ; Flottman, *op. cit.*, 12.

¹⁸² Flottman, *op. cit.*, 27-28.

¹⁸³ *Ibid.*, 13.

¹⁸⁴ *Ibid.*, 69.

¹⁸⁵ *Ibid.*, 43.

édifier un système d'éducation ayant une idéologie nationaliste, soit le shintoïsme. Selon Maruyama, la construction de l'État moderne japonais et du système d'éducation fut réalisée sans entreprendre un effort de compréhension adéquat du concept de souveraineté nationale populaire¹⁸⁶, favorisant une fusion avec l'impérialisme par impératif de rattrapage¹⁸⁷. Hardacre affirma :

« The idea that a nation of 120 million persons has a single spiritual essence uniting them and wiping out all divisions of gender, class, and ethnicity is of course a convenient fiction that itself constitutes a political appeal or tool¹⁸⁸. »

L'instabilité générée par les réactions contestataires envers cette transformation du système d'éducation et ce processus d'occidentalisation contraignit les dirigeants à revoir leur plan initial¹⁸⁹. Les dirigeants plus conservateurs vont saisir l'opportunité de problématiser et chasser les valeurs occidentales permissives jugées incompatibles aux objectifs de l'État japonais, préférant la compatibilité avec un modèle autoritaire plus structurant. Les dirigeants du Japon vont tenter de rétablir la congruence entre l'unité politique et l'unité nationale, en basculant vers un modèle autoritaire pour moderniser efficacement le Japon au même niveau que les autres Empires¹⁹⁰. Le résultat fut une confrontation entre la tradition confucéenne et les valeurs occidentales pour représenter les fondements idéologiques du système éducatif désiré¹⁹¹. La divergence sur la direction idéologique du programme scolaire, entre l'individualisation et la priorisation des objectifs collectivistes, bouleversa la voie de la modernisation pour accomplir les visées de l'État impérial sous un cadre plus

¹⁸⁶ Maruyama, *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*, 6.

¹⁸⁷ *Ibid.*, 143.

¹⁸⁸ Hardacre, *Shinto and the State, 1869-1988*, 5.

¹⁸⁹ Flottman, *op. cit.*, 15.

¹⁹⁰ Gellner *Nations et nationalisme*, 22; Flottman, *op. cit.*, 69-70.

¹⁹¹ Flottman, *op. cit.*, 18.

autoritaire¹⁹². Le libéralisme occidental initialement introduit ne représentait pas le véhicule idéologique optimal pour permettre au Japon de se départir hâtivement des traités inégaux. Tolstoy notait que même un patriotisme convoitant la restauration de nations opprimées n'attiserait que davantage de rage et de violence¹⁹³.

Le questionnement initial sur de l'utilité des *samurai* après la fin du Shogunat engendra un déclin du statut, des revenus et la fin des privilèges du *samurai*¹⁹⁴. Or sous l'ère Tokugawa, la classe *samurai* avait reçu un accès privilégié à un niveau d'éducation comprenant les arts littéraires et les classiques chinois, les rendant potentiellement aptes à devenir des éducateurs compétents. Une des priorités des dirigeants fut portée sur le rôle fondamental des enseignants en tant que modèle principal dans l'éducation morale des élèves. Les enseignants devaient refléter les valeurs véhiculées : piété filiale, loyauté impériale, patriotisme, respect de la séniorité et la valorisation de la collectivité avant l'individu¹⁹⁵. Le style, les valeurs et le contenu de l'enseignement souhaité étaient hautement compatibles avec le *bushidō* et les compétences des *samurai*, leur présence cadrerait précisément avec l'esprit du militarisme et de l'autoritarisme¹⁹⁶. La classe *samurai* ne représentant que 5 % de la population générale, cependant elle était fortement surreprésentée dans les établissements de formations des enseignants après la restauration Meiji¹⁹⁷. L'État japonais pouvait produire ou modifier le type de professeur qu'il jugeait nécessaire à la progression de la nation¹⁹⁸. La formation des enseignants fut imaginée pour balancer l'entraînement physique et intellectuel¹⁹⁹. Pendant leur formation,

¹⁹² Flottman, *op. cit.*, 27-28.

¹⁹³ Tolstoy, *op. cit.*, 2.

¹⁹⁴ Andrew Gordon. *A Modern History of Japan: From Tokugawa times to the Present*. (New York : Oxford University Press, 2003), 64-65.

¹⁹⁵ Passin, *op. cit.*, 85. ; Flottman, *op. cit.*, 23.

¹⁹⁶ Flottman, *op. cit.*, 48.

¹⁹⁷ Benjamin C. Duke. *Japan's Militant Teachers: a History of the Left-wing Teachers' Movement*. (Honolulu : University Press of Hawaii, 1973) 148. ; Flottman, *op. cit.*, 31-32.

¹⁹⁸ Aspinall, *op. cit.*, 45.

¹⁹⁹ Duke, *op. cit.*, 330.

l'entraînement militaire fut considéré comme un moyen de normaliser l'implantation d'une discipline militaire chez les enseignants²⁰⁰. La formation et les livres ressources sur l'éducation morale (*shūshin*) persuadaient les éducateurs de conditionner leurs élèves au devoir de servir leur empereur²⁰¹. La visée du programme éducatif exposait le devoir de l'élève de faire l'effort de cultiver son corps et son esprit, dans l'optique de remplir leur responsabilité nationale et joindre l'armée ou la marine et défendre le pays²⁰².

Le résultat de cette restauration restait que l'archipel s'adapta et effectua une transition modernisant son État, sans véritable bouleversement révolutionnaire de la structure sociale. Les crises nationales et internationales purent être réinterprétées et diffusées, selon une vision favorable à l'intérêt national japonais, tout en étant intégrées dans le cadre académique du système d'éducation. Ces discours interprétés, notamment de la colonisation de l'Asie par les Empires européens, soulevèrent de fortes émotions menant au renforcement de l'esprit national, en plus de faire miroiter l'urgence de la situation japonaise²⁰³.

Hardacre exprima pertinemment la relation entre l'enseignement national et l'État *Shintō* :

National Teaching (kokkyō) is teaching the codes of national government to the people without error. [...] Ultimately, Shintō means a unity of government and teaching... [...] Teaching and consolidating these traditions for the masses are inseparable from the government, related as the two wheels of a

²⁰⁰ Duke, *op cit.*, 329-336.

²⁰¹ Robert King-Hall. *Shushin: The Ethics of a Defeated Nation*. (New York : Columbia University Teachers college, 1949), 77. ; Flottman, *op. cit.*, 25, 38-39, 58.

²⁰² Un Sun Song. *A Sociological Analysis of the Value System of Pre War Japan as Revealed in the Japanese Government Elementary School Textbooks, 1933-1941*. (Ann Arbor: Michigan University Microfilms, 1958.), 103. ; Flottman, *op. cit.*, 25, 58.

²⁰³ Morito, *op. cit.*, 340

*cart or the wings of a bird. The National Teaching is Shintō... and Shintō is nothing other than the National Teaching*²⁰⁴.

Les administrateurs shintoïstes concevaient la notion de *Shintō* comme supérieure au concept de religion²⁰⁵. « (*Shintō*) said to be non religious in character, or a suprarreligious entity expressing the essence of the cultural identity of the Japanese people²⁰⁶. » La liberté de religion dans la constitution Meiji était formulée de manière à ne permettre aucune remise en question de la domination de la structure nationale fondée sur le Shintoïsme.

*The actual statement in the Constitution read, "Japanese subjects shall, within limits not prejudicial to peace and order, and not antagonistic to their duties as subjects, enjoy freedom of religious belief." The trouble was that the phrase "their duties as subjects" was interpreted to mean support of the "national polity" mentioned in the Imperial Rescript on Education, and therefore it was said that the Constitution did not grant freedom to oppose the Rescript's Shintoist doctrine of the divine Emperor*²⁰⁷.

Lors de la montée de l'ultranationalisme, la population chrétienne réalisa que le seul moyen de prévenir la persécution était d'éviter d'attirer l'attention, en acceptant de prendre part aux rites shintoïstes intégrés au système scolaire²⁰⁸. Les options étaient limitées à une confrontation avec le régime dominant entraînant une éradication dévastatrice ciblée, créant des martyrs et pouvant dissoudre l'église, ou alors endurer les rites shintoïstes et dissimuler la pratique de leur religion durant cette période²⁰⁹. Le choix fut celui qui permit au groupe de survivre lors de cette époque de persécution religieuse.

²⁰⁴ Hardacre, *Shinto and the State, 1868-1988*, 66.

²⁰⁵ *Ibid.*, 66.

²⁰⁶ *Ibid.*, 5.

²⁰⁷ Young, *op. cit.*, 67.

²⁰⁸ *Ibid.*, 69.

²⁰⁹ *Ibid.*, 69.

À la suite de la restauration Meiji de 1868, les dirigeants en place expérimentèrent avec des approches occidentales dans le système d'éducation. Ils optèrent finalement pour le modèle prussien pour parvenir à se départir des traités inégaux rapidement et de rehausser leur préparation militaire. Brubaker relevait que l'ambivalence intrinsèque et le polymorphisme du nationalisme et du patriotisme exposaient la nature variable, flexible et la capacité d'adaptation de la rhétorique associée à ces concepts²¹⁰. Il s'effectua un remplacement des valeurs de l'individualisme et de la démocratie pour le collectivisme et l'autoritarisme. Le choix du type de patriotisme dispensé dans le système d'éducation, après la manifestation du nationalisme réactionnaire²¹¹, ne peut assurément pas être qualifié de patriotisme démocratique selon la conception de Westheimer²¹². La conception nationale japonaise de cette époque s'apparentait au patriotisme aveugle plutôt qu'au patriotisme constructif²¹³. Dans l'optique de se défaire hâtivement des traités inégaux, le Japon justifia l'utilisation d'une version aveugle du patriotisme qui se voulait rigide et inflexible, nécessitant une allégeance inébranlable, qui refusa la remise en question des choix nationaux. Tout ce qui dérivait de l'interprétation étatique de la volonté de l'empereur était problématisé. L'absence de tolérance idéologique, jumelée à la répression accrue, renforça la prépondérance shintoïste. Cependant, cela révéla un penchant discernable pour une approche autoritaire du patriotisme dans l'éducation²¹⁴. L'ultranationalisme plongera plus profondément dans l'articulation d'un spectre plus avancé du patriotisme autoritaire en éducation.

²¹⁰ Brubaker, *op. cit.*, 43.

²¹¹ Doak, *op. cit.*, 28. ; Tōyama, *op. cit.*, 123, 135

²¹² Westheimer, *op. cit.*, 610

²¹³ Staub, «Blind Versus Constructive Patriotism: Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action », 213–228. ; Schatz et al. *op. cit.*, 153

²¹⁴ Westheimer, *op. cit.*, 610

3.3 Ultrationalisme

Le terme « ultrationalisme » semble plus approprié pour décrire la montée du régime militariste impérial japonais, dès la fin du XIXe siècle, où l'éducation fut stratégiquement ciblée pour exploiter son potentiel d'instrumentalisation afin de parvenir à légitimer les ambitions nationalistes²¹⁵. L'ultrationalisme n'est aucunement lié à un principe légitime de souveraineté populaire, mais plutôt à l'assujettissement à une interprétation du nationalisme fusionné avec les symboles et les mythes de l'impérialisme japonais. Cette doctrine teinta l'ensemble de la société de cette période, mais resta particulièrement perceptible dans le secteur éducationnel, où l'État japonais endoctrinait sa population à servir sa mission divine en Asie et dans le monde²¹⁶. Lincicome notait :

*[...] the state viewed the schools as its first line of defense against the apostles of particular ideologies such as internationalism, democracy, socialism, and communism, and methodically controlled the schools to fend off these ideological challenges*²¹⁷.

Le processus de modernisation de la restauration Meiji s'est réalisé à un rythme effréné, encourageant les progrès techniques plutôt que les droits constitutionnels, ce qui facilitait l'implantation idéologique de l'ultrationalisme. La décennie 1870-1880 fut marquée par un intérêt prononcé pour la connaissance et les idées occidentales²¹⁸. D'anciens *samurai* et des intellectuels mécontents organisèrent l'opposition au régime dans un parti politique nommé « parti pour la liberté et les droits du peuple »²¹⁹. Les forces nationalistes japonaises au pouvoir étaient conscientes du risque de propagation d'une doctrine renforçant le pouvoir de la

²¹⁵ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 82

²¹⁶ Yoko H. Thakur, «Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945–1952». *History of Education Quarterly*, 35, no 3 (1995) : 56; Ide, *op. cit.*, 444

²¹⁷ Lincicome, « Nationalism, Imperialism, and the International Education Movement in Early Twentieth-Century Japan », 339

²¹⁸ Reischauer, *op. cit.*, 164.

²¹⁹ *Ibid.*, 162.

masse, pouvant s'épauler à partir des pays conquis par l'idéologie. Le Japon avait déjà appris à gérer la présence d'idéologies externes indésirables lors de son expérience avec le bouddhisme et le christianisme. Or, l'appétit et la curiosité du Japon pour la modernité occidentale, autant culturelle qu'intellectuelle, ne semblaient pas se rassasier. Tant que la compatibilité et la stabilité de ces nouvelles valeurs n'étaient pas approuvées, le Japon resta sur ses gardes par rapport aux idéologies exogènes invasives²²⁰. Avec l'arrivée des doctrines sociales occidentales au Japon suivant la restauration Meiji, vint le retour à la lumière de communautés chrétiennes, notamment par des écoles de missionnaires dans les années 1880²²¹. Les groupes qui se sentaient désavantagés par l'ultranationalisme tentèrent de se regrouper; le premier syndicat ouvrier fut créé en 1912 par des militants chrétiens, alors qu'en 1922, une première association de fermiers d'inspiration sociale-chrétienne a vu le jour²²². Cependant, cela va provoquer la fibre nationaliste réactionnaire du Japon, menacé par des idéologies exerçant une influence jugée proportionnellement démesurée sur la morale et le système de valeur impérial mis en place²²³.

Le ministre de l'Éducation à partir de 1885, Arinori Mori, dépeignait de manière défavorable les ordonnances précédentes sur l'éducation, car il considérait que la relation entre l'État et l'individu fut élaborée inadéquatement²²⁴. Mori introduisit une série de nouvelles ordonnances adaptant la direction du système éducatif obligatoire, vers la priorisation et la prédominance de l'économie nationale, ayant comme visée la prospérité nationale avant la fortune personnelle²²⁵. Le ministre de l'Éducation privilégiait l'implantation d'une forme d'éducation qui allait accroître la conformité des étudiants et leur capacité de suivre des directives, c'est-à-dire la capacité de

²²⁰ Reischauer, *op. cit.*, 204.

²²¹ *Ibid.*, 183.

²²² *Ibid.*, 200.

²²³ Doak, *op. cit.*, 28. ; Tōyama, *op. cit.*, 123, 135

²²⁴ Flottman, *op. cit.*, 22.

²²⁵ Alistair Swale. *The Political Thought of Mori Arinori: A Study of Meiji Conservatism*. (London : Routledge, 2000), 133. ; Flottman, *op. cit.*, 22, 25.

devenir des citoyens dociles et obéissants, plutôt que des penseurs libres²²⁶. Malgré les critiques reprochant l'archaïsme entretenu des enseignements confucéens, Mori percevait ces enseignements comme une plateforme autoritaire adéquate pour compléter le processus de modernisation nationale²²⁷. Le développement d'un sentiment d'appartenance à une collectivité, rejetant l'individualisme, représentait un élément clé que les dirigeants souhaitaient intégrer dans le système d'éducation²²⁸. Dans une optique visant à inciter les futurs soldats à sacrifier leur survie personnelle délibérément pour les besoins de l'État²²⁹. L'idéal entretenu était que chaque citoyen puisse devenir potentiellement un soldat, pour honorer son obligation fondamentale à l'empereur et s'enrôler pour contribuer à la prospérité du pays²³⁰.

Le contact du Japon aux idéaux des Lumières n'a pas eu un effet révolutionnaire généralisé; cela provoqua une adaptation réactionnaire de l'État à de nouveaux concepts menaçant potentiellement la légitimité du régime²³¹. Une fois le rattrapage technologique jugé suffisamment avancé, le Japon décida de réorienter ses principes guidant l'éducation avec le document s'intitulant le *rescrit impérial sur l'éducation* en 1890. La place des idéaux des Lumières ne fut pas nécessaire à cette transformation précipitée; le Japon a privilégié l'approche assurant la stabilité politique en place pour assurer le processus de modernisation sélective au Japon. L'archipel allait tenter de déloger les valeurs occidentales jugées incompatibles, issues des Lumières, en réconciliant les traditions orientales avec l'approche réactionnaire du Japon dans l'élaboration du nationalisme impérial²³². Démontrant ainsi l'effort pour raccorder la congruence entre l'unité politique et l'unité nationale,

²²⁶ Swale, *op. cit.*, 148. ; Flottman, *op. cit.*, 22.

²²⁷ Shively & Blacker, *op. cit.* 88. ; Flottman, *op. cit.*, 23.

²²⁸ Flottman, *op. cit.*, 55.

²²⁹ *Ibid.*, 55.

²³⁰ Richard J. Smethurst. *A Social Basis for Prewar Japanese Militarism*. (Berkeley: University of California, 1974), 2. ; Flottman, *op. cit.*, 47.

²³¹ Reischauer, *op. cit.*, 167.

²³² Morito, *op. cit.*, 340-341

à l'aide d'un système éducatif centralisé prônant une homogénéité culturelle, pour que la culture et la société politique soient dotées d'un seul toit²³³. Selon la conception de Tōyama, les efforts de développement et d'organisation de mouvements nationaux progressistes ou de nationalisme progressiste seront confrontés à un nationalisme réactionnaire, étouffant les opportunités d'essor pour toute idéologie potentiellement incompatible ou conflictuelle²³⁴.

Le système d'éducation soutenait une structure multi-institutionnelle en deux temps²³⁵. Le secteur obligatoire avait la tâche d'endoctriner les élèves, empreignant un esprit nationaliste et un sens de la moralité étant le reflet des valeurs véhiculées²³⁶. La continuation scolaire mena à une école intermédiaire caractérisée par une discipline militaire, dirigée par des officiers actifs, consacrant au moins six heures hebdomadaires à la pratique d'exercices militaires²³⁷. Cinq établissements intermédiaires furent contingentés, réservés aux étudiants exceptionnels afin de servir de terrain de recrutement pour l'université impériale²³⁸. Le niveau primaire obligatoire et les établissements intermédiaires de deuxième ordre avaient la fonction de préparer la masse à l'effort national requis, cultivant le patriotisme, l'esprit national, l'obéissance et la normalisation du militarisme²³⁹. Le niveau d'éducation supérieur avait une mission différente : acquérir un savoir-faire spécialisé et des apprentissages avancés servant l'avenir du pays²⁴⁰.

Avec la fin du féodalisme lié à la restauration Meiji, le nationalisme japonais s'est galvanisé autour de l'ethnocentrisme et du shintoïsme, représentant une transition

²³³ Gellner. *Nations et nationalisme*, 56, 69.

²³⁴ Doak, *op. cit.*, 28. ; Tōyama, *op. cit.*, 123, 135

²³⁵ Flottman, *op. cit.*, 47.

²³⁶ Passin, *op. cit.*, 88. ; Flottman, *op. cit.*, 24-25.

²³⁷ Passin, *op. cit.*, 88-89. ; Flottman, *op. cit.*, 24-25.

²³⁸ Flottman, *op. cit.*, 25.

²³⁹ Duke, *op. cit.*, 326.

²⁴⁰ *Ibid.*, 326.

nécessaire afin de maintenir les privilèges sociaux de l'élite dans un nouveau système²⁴¹. Le *rescrit impérial sur l'éducation* de 1890 consolida, d'une manière très romancée, le rôle de l'empereur et son emprise fondamentale sur les valeurs dispensées dans la société et dans le système d'éducation. « *I, the Emperor, think that my ancestors and their religion founded my nation a very long time ago* ²⁴² ». L'empereur se présenta comme la source vivante de la légitimité nationale japonaise. Il revendiqua une prérogative de la vérité et nourrit sa perception d'infailibilité.

*« The way set forth here is indeed the teaching bequeathed by Our Imperial Ancestors, to be observed alike by Their Descendants and the subjects, infallible for all ages and true in all places »*²⁴³.

La rationnelle impériale utilisée, qui glorifiait la supériorité nipponne, fut renforcée par les victoires militaires lors de la guerre sino-japonaise (1894-1895) et la guerre russo-japonaise (1904-1905). En plus, l'empire du Soleil-Levant allait bénéficier de l'effet dévastateur de la Première Guerre mondiale sur les autres Empires du monde pour accroître exponentiellement son emprise en toute quiétude de menace extérieure imminente. Reste que suivant la victoire contre la Chine, l'éducation japonaise ajusta son processus de sélection des écoles réputées pour attirer l'élite déjà établie, mais aussi dorénavant les individus démontrant un fort potentiel sans nécessairement avoir de connexions à la noblesse²⁴⁴. Ce qui va créer ainsi une nouvelle voie d'ascension à l'élite de la société, respectant en partie l'esprit de la méritocratie, dans le cadre des besoins croissants de l'Empire japonais.

²⁴¹ Maruyama, *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*, 143.

²⁴² *Rescrit impérial sur l'éducation*. (1890).

²⁴³ *Ibid.*

²⁴⁴ Shimbori, *op. cit.*, 232

L'uniformisation nationaliste s'accroît avec l'imposition gouvernementale de manuels scolaires devant être utilisés par tous les élèves à partir de 1903²⁴⁵. Les thématiques morales soulevées dans les manuels scolaires visaient à soutenir l'endoctrinement des citoyens, ainsi qu'à servir la mission impériale divine dans l'Asie et dans le reste du monde²⁴⁶. Le ministère de l'Éducation régula la politique éducative au Japon; il supervisa ce que la population devait étudier, ce qu'elle devait lire, ce qu'il fallait voir et ce qu'il fallait croire²⁴⁷. La liberté d'enseignement était hautement restreinte dans certains champs, notamment dans le domaine de la sociologie lors d'études supérieures. Alors que la littérature économique japonaise fut plus permissive des théories marxistes de l'économie, de manière à ce que même les économistes conservateurs puissent atteindre un niveau de familiarité avec les pensées économiques plus radicales pour mieux les contrer²⁴⁸.

La prédominance de la logique patriotique soutenant l'effort de guerre marginalisa tout discours alternatif. Tout désaccord avec les politiques militaires entraîna rapidement une catégorisation d'« agent antipatriotique » et de traître par ses pairs japonais²⁴⁹. La loi sur la protection de la paix civile fut votée dans cet esprit, en 1925, soit juste avant l'adoption du suffrage universel masculin au Japon. Elle punissait toute proposition de changement au régime politique en place ou menaçant la propriété privée, adressant ainsi la menace des idéologies socialistes et communistes²⁵⁰. L'acte visant le maintien de l'ordre public de 1925 marqua le début de la répression ouverte des idéologies jugées dangereuses, éliminant la résistance visible envers le régime impérial en place²⁵¹. La censure extensive fit aussi son

²⁴⁵ Yoko Yamasaki, «The Impact of Western Progressive Educational Ideas in Japan : 1868–1940 ». *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 39, no 5 (2010) : 579

²⁴⁶ Thakur, *op. cit.*, 56; Ide, *op. cit.*, 444

²⁴⁷ Kenneth K. Kurihara, « Japan's Educational System ». *Far Eastern Survey*, 13, no 4 (1944) : 37

²⁴⁸ *Ibid.*, 36

²⁴⁹ Ide, *op. cit.*, 444

²⁵⁰ Reischauer, *op. cit.*, 205.

²⁵¹ Ide, *op. cit.*, 444

apparition suivant la *loi de préservation de la paix civile* en 1925. Un amendement à cette loi en 1928 allait rendre un contrevenant passible de la peine capitale ou d'un emprisonnement perpétuel²⁵². L'interprétation des idées dangereuses prohibées était devenue très large, au-delà de la phobie traditionnelle envers l'idéologie communisme; cette répression incluait aussi les idées libérales. Plusieurs enseignants défiants se verraient perdre leur emploi et leur liberté pour avoir exprimé des idées jugées dangereuses, de nombreux étudiants libéraux seront aussi persécutés²⁵³. Le bureau supervisant les idées du ministère de l'Éducation a censuré la littérature de gauche, en plus d'interférer avec le mouvement syndical, tout en supprimant impitoyablement les éléments pacifistes²⁵⁴. Le système d'éducation japonais devint une incarnation d'un État militaro-fasciste jusqu'à sa défaite lors de la Deuxième Guerre mondiale²⁵⁵.

3.4 L'enseignement colonial

Le périple de la mission Iwakura introduisit des informations précieuses relativement aux infrastructures institutionnelles de l'Occident, mais aussi sur le processus d'expansionnisme, de colonisation et d'exploitation des nations vulnérables²⁵⁶. La fin du XIXe siècle fut marquée par une frénésie de colonisation, ainsi que le démantèlement méthodique de la Chine. L'archipel souhaitait se prouver militairement sur la scène internationale pour démontrer sa puissance, pour démontrer qu'il méritait le respect de l'Occident et pour se défaire des traités inégaux gênants. Le Japon a alors reproduit le comportement modèle subi aux mains des Américains sur la Corée en 1876, les obligeant à ouvrir leurs frontières en plus de forcer la

²⁵² Kurihara, *op. cit.*, 37

²⁵³ *Ibid.*, 36

²⁵⁴ *Ibid.*, 37

²⁵⁵ *Ibid.*, 37

²⁵⁶ Flottman, *op. cit.*, 68.

signature d'un traité commercial²⁵⁷. Après la défaite de la dynastie Qing contre le Japon en 1895, le traité de Shimonoseki poussa la Chine à céder Formosa et les îles Pescadores (Taïwan) à l'Empire japonais. Pour le Japon, Taïwan représentait la première colonie acquise par la guerre coloniale; l'objectif idéalisé était d'en faire un modèle, mais aussi de récolter du crédit et redorer son image après la guerre, en offrant l'accès à l'éducation aux populations conquises, qui n'avaient pas cette opportunité auparavant²⁵⁸.

Isawa Shuji, le premier directeur du département des affaires éducationnelles pour le gouvernement colonial²⁵⁹, croyait que la tâche la plus importante était d'implanter l'éducation obligatoire à Taïwan pour favoriser l'apprentissage de la langue japonaise à la population taïwanaise. Il croyait aussi que l'éducation favoriserait l'assimilation et l'intégration des territoires conquis tout en réduisant les sentiments contre les occupants japonais pour hypothétiquement voir cesser les rébellions. Par l'éducation, l'Empire japonais entendait substituer la culture en place par la culture japonaise, imposant ses traditions shintoïstes qui teintaient le système d'éducation dispensé. La perspective impériale valorisait l'éducation de masse afin d'être un outil pour organiser les ressources humaines des colonies en une main-d'œuvre compétente pouvant servir les intérêts de l'Empire japonais. La teneur du contenu éducatif respectait l'esprit de la vision shinto-confucianiste et du *rescrit impérial sur l'éducation*; l'assimilation, l'endoctrinement et la loyauté restaient les fondements de l'éducation impériale dispensée²⁶⁰. Malgré cela, les peuples des colonies avaient soif d'éducation, ce qui fut leur motivation pour participer au système éducatif colonial.

²⁵⁷ Reischauer, *op. cit.*, 170.

²⁵⁸ Emanuel Pastreich, «Sovereignty, Wealth, Culture, and Technology: Mainland China and Taiwan Grapple with the Parameters of "Nation State" in the 21st Century ». *Program for Arms Control, Disarmament, and International Security*, (2003) : 4

²⁵⁹ Fang Yu Hu, «Taiwanese Girls' Education, 1897-1945: An Analysis of Policy and Practice in a Gendered Colonial System ». *Eras*, 13, no 1 (2011) : 7

²⁶⁰ Jeong-Kyu Lee, «Japanese Higher Education Policy in Korea during the Colonial Period (1910-1945) ». *Education Policy Analysis Archives*, 10 (2002) : 3

L'instruction dispensée offrait la possibilité d'avoir une éducation reconnue, l'opportunité d'acquérir d'autres types de connaissances moins arbitraires, tels que les mathématiques, la géographie et la musique. Gellner relevait que les racines du nationalisme étaient profondément ancrées dans les exigences structurelles caractérisant la société industrielle²⁶¹. Les colonies japonaises ont vécu un processus de modernisation, visant le secteur éducatif dans le but d'entamer une industrialisation précipitée par les aspirations de l'Empire japonais. Sous le joug de l'éducation impériale nipponne, les colonies japonaises comprirent l'importance du rôle de l'éducation du point de vue d'une colonie assiégée étant bousculée pour se transformer.

L'action pédagogique coloniale était manifestement un rapport de force, une méthode d'inculcation et d'imposition, une violence symbolique sur la population des colonies japonaises²⁶². Le processus érigea une formation sociale qui fit la promotion d'un pouvoir arbitraire au cœur de l'instauration d'un rapport de communication pédagogique²⁶³. À Taïwan, les écoles primaires publiques établies étaient ségréguées selon les différentes appartenances ethniques²⁶⁴. C'est-à-dire que les enfants japonais allaient à « *shogakko* » (école primaire), les enfants taïwanais devaient fréquenter « *kogakko* » (école publique), alors que les enfants aborigènes devaient se présenter à « *banjin kogakko* » (école publique barbare). L'abolition de cette ségrégation fut réalisée lors d'une transformation du système éducatif en 1941, alors que les trois types d'établissements éducatifs furent regroupés et renommés « *kokumin gakko* » (école nationale) éliminant la ségrégation en place dans le système d'éducation primaire taïwanais pour mieux endoctriner la population²⁶⁵.

²⁶¹ Gellner, *Nations et nationalisme*, 56.

²⁶² Bourdieu & Passeron, *op. cit.*, 20.

²⁶³ *Ibid.*, 20.

²⁶⁴ Huang-Wen Lai. «The Turtle Woman's Voices: Multilingual Strategies of Resistance and Assimilation in Taiwan under Japanese Colonial Rule». Mémoire de maîtrise, Amherst : University of Massachusetts, (2007), 35.

²⁶⁵ *Ibid.*, 35.

L'accès aux programmes et les possibilités d'ascension dans la hiérarchie sociale étaient limités pour toutes ethnies autres que la population japonaise. Le gouvernement colonial japonais ne désirait pas offrir l'accessibilité à l'éducation supérieure aux Taïwanais. Les motifs de cette restriction étaient basés sur la discrimination envers un peuple conquis²⁶⁶, ainsi que des préjugés sur la supériorité japonaise qui permettaient de maintenir les Taïwanais dans l'ignorance. L'éducation supérieure fut finalement offerte au Taïwanais, mais elle fut dispendieuse et limitée à certains domaines plus particulièrement l'éducation, la médecine et le commerce²⁶⁷. Il existait aussi la possibilité pour les Taïwanais d'aller étudier au Japon. Cependant, ils s'exposaient à vivre une forte discrimination au sein de la société japonaise²⁶⁸.

Les efforts d'endoctrinement et d'assimilation se sont intensifiés à partir de 1937, l'Empire japonais imposa une politique appelée « *kominka* »²⁶⁹ qui se traduit par « impérialisation », qui était une amplification des politiques d'assimilation, tentant d'endoctriner la population. Le système d'éducation fut envré par la montée du militarisme : « *Japan's ultimate objective was to create an environment that met military needs for civilian and military resources*²⁷⁰. » De plus, la machine de propagande s'activa davantage dans les écoles et les journaux, suggérant notamment aux Taïwanais d'investir leur fortune dans l'effort militaire impérial japonais. Les Taïwanais furent aussi forcés d'adopter des noms japonais, de s'habiller à la manière japonaise et d'utiliser la langue japonaise dans les endroits publics. L'expérience coloniale en Corée fut similaire en termes de méthode utilisée, mais encore plus pénible compte tenu de la résistance coréenne accrue liée à son historique conflictuel avec l'interférence japonaise dans la politique intérieure coréenne. Or, les ambitions

²⁶⁶ Lai, *op. cit.*, 36.

²⁶⁷ Lai, *op. cit.*, 36. ; Hu, *op. cit.*, 36

²⁶⁸ Lai, *op. cit.*, 37.

²⁶⁹ *Ibid.*, 51.

²⁷⁰ Huan-Sheng Peng, Jo-Ying Chu, «Japan's Colonial Policies – From National Assimilation to the Kominka Movement: a Comparative Study of Primary Education in Taiwan and Korea (1937–1945) ». *Paedagogica Historica*, 53, no 4 (2017) : 441

japonaises étaient encore plus grandes pour la Corée, notamment due à l'importance de l'emplacement géopolitique du pays; l'occupation de la Corée n'a pas obtenu une tolérance de l'occupant comparable à la colonie de Taïwan.

Le Japon était devenu le type de puissance qu'il craignait et tentait de se prévenir avec la restauration Meiji, déclenchant le même type de réaction nationaliste chez les victimes de la colonisation impériale nipponne. Le shintoïsme représentait une idéologie externe invasive dans les colonies, dépourvue de légitimité populaire, dans un contexte hostile. Le régime impérial espérait que l'éducation favoriserait l'assimilation, tout en réduisant les sentiments d'animosité pour tempérer les rébellions²⁷¹; or le contexte de résistance à l'oppression grandissante cimentait les balbutiements de l'éveil de nationalisme émergeant au sein des colonies. La fin du colonialisme japonais laissa les anciennes colonies aux prises avec un décalage léthargique quant à l'importance et les ressources consacrées à l'éducation de la population. Reste que la valorisation populaire de l'éducation se manifesta comme un trait saillant du nationalisme d'anciennes colonies japonaises une fois libérées de l'emprise impériale japonaise.

²⁷¹ Hu, *op. cit.*, 7

CHAPITRE IV

LES CONDITIONS DE RÉÉMERGENCE INTERNES DU PATRIOTISME EN ÉDUCATION

4.1 Occupation américaine

4.1.1 Purge ultranationaliste et ouverture idéologique initiale

La seconde interférence américaine dans la politique japonaise fut formalisée le 15 décembre 1945, le général MacArthur proclama la séparation officielle de la religion et de l'État :

*To separate religion from the state, to prevent misuse of religion for political ends, and to put all religions, faiths and creeds upon exactly the same legal basis, entitled to precisely the same opportunities and protection*²⁷².

Pour la seconde fois, les États-Unis vont restaurer, par la force, la tolérance religieuse envers le christianisme au Japon; cette idéologie externe invasive n'a pas bénéficié de support interne dominant, contrairement au bouddhisme, permettant de se répandre librement au Japon. Il sera difficile d'enrayer du jour au lendemain l'endoctrinement shintoïste, tout en établissant le nouveau rôle de l'empereur et de la démocratie telle que le conçoivent les États-Unis. La légitimité de l'autorité japonaise d'après-guerre glissa de sa représentation ethnocoreligieuse (*yamato-shintō*²⁷³) vers une conception nationaliste basée sur une culture nationale pouvant intégrer une sélection de différentes idéologies compatibles sous le même toit japonais. Le nouveau véhicule légitimant l'identité nationale devait être capable d'inclure des diversités potentielles

²⁷² Young, *op. cit.*, 128.

²⁷³ Sugimoto, *op. cit.*, 82

compatibles, sans être vulnérable à l'émergence d'une nouvelle idéologie invasive indésirable.

Hashikawa affirmait que le particularisme du nationalisme provient d'un moment historique précis où l'on tenta de remplacer Dieu comme signifiant de morale universelle²⁷⁴. La déclaration d'humanité de l'empereur en 1946 marquait le pivot d'un impérialisme expansionniste vers la construction d'un État pacifique et démocratique sur une base non divine. Or, le changement des mentalités restait un processus complexe impliquant l'avenir de l'éducation dans son équation. La secousse occasionnée par la défaite impériale, jumelée aux remords d'avoir contribué au sacrifice d'innombrables jeunes étudiants, a rapidement transformé la perspective de plusieurs enseignants japonais. Le lien de confiance entre les enseignants et le nationalisme impérial fut brisé, l'allégeance de plusieurs d'entre eux passa de l'empereur vers le pacifisme et la démocratie²⁷⁵. Les Américains furent la première force étrangère à parvenir à s'imposer militairement sur l'archipel japonais; sans ce renversement drastique lié à la défaite japonaise, le contexte propice à la démocratisation n'aurait pas pu éclore si tôt au Japon. Les conséquences de la défaite allaient générer le terrain souhaité pour l'éclosion des conditions démocratiques, quoique l'occupation américaine puisse interférer avec le processus décisionnel démocratique en place²⁷⁶.

[...] the occupation authorities not only produced the framework in which party evolution and cabinet building took place, but also shaped the processes and the decisions that emerged. Instead of using formal directives, the

²⁷⁴ Hashikawa. *op. cit.*, 16.

²⁷⁵ Aspinall, *op. cit.*, 45.

²⁷⁶ Morito, *op. cit.*, 341-342

*occupiers continuously manipulated Japanese politicians through informal but authoritative directives*²⁷⁷.

Les droits et les libertés octroyés lors de l'occupation américaine n'étaient pas irrévocables, le commandant suprême des forces alliées se gardait le droit de modifier certaines conditions. De plus, l'occupation américaine limitait considérablement l'autonomie et l'indépendance du Japon. Les promesses de libéralisation et de démocratisation du système japonais incitèrent la création de nombreux partis politiques qui provenaient de tout horizon politique. La première élection d'après-guerre en 1946 a vu le Parti libéral, sous le chef Ichiro Hatoyama, triompher. Or, il fut purgé immédiatement après l'élection par le commandant suprême des forces alliées pour sa critique des États-Unis. L'occupant américain préférait la nomination de Shigeru Yoshida comme choix pour mener ce gouvernement de coalition²⁷⁸.

Le commandant suprême des forces alliées ordonna la suppression des restrictions sur les libertés politiques, civiles et religieuses. Pour éradiquer l'emprise de l'ancien ordre dominant, le commandant suprême des forces alliées décréta une « purge blanche » en 1946. Le mémorandum *Removal and Exclusion of Undesirable Personnel from Public Office* (SCAPIN 550) visa spécifiquement les éléments militaristes et ultranationalistes de la société²⁷⁹. Le secteur de l'éducation fut fortement touché par cette purge ultranationaliste, visant à déloger l'intégration avancée de l'ancien régime militariste. La purge fut complétée en 1948 et prohiba environ 210 000 personnes, composées à 80 % de personnel militaire, de la possibilité de servir dans le secteur public²⁸⁰. Trois types d'organisations vont ensuite participer à promouvoir la démocratie dans l'éducation lors de la réforme suivant la

²⁷⁷ Juha Saunavaara, «Occupation Authorities, the Hatoyama Purge and the Making of Japan's Postwar Political Order ». *The Asia-Pacific Journal - Japan Focus* 7, 39, no 2 (2009) : 1

²⁷⁸ *Ibid.*, 9

²⁷⁹ Uyehara. *op. cit.*, 3.

²⁸⁰ *Ibid.*, 4.

défaite : les associations de parents et professeurs, les organisations étudiantes, mais principalement les regroupements de syndicats des professeurs au Japon²⁸¹. Ces syndicats étaient reconnus à l'époque pour leurs connexions avec les mouvements sociaux et politiques de gauche. Les politiciens conservateurs et les bureaucrates de droite furent sans pouvoir de contrer l'influence des syndicats d'enseignants tant que les Américains soutinrent les droits d'association des travailleurs et le paradigme pacifique²⁸².

Pour contrer l'effet du *rescrit impérial sur l'éducation* de 1890, le commandant suprême des forces alliées a décrété la *loi fondamentale sur l'éducation* en 1947. De nouveaux idéaux furent mis en place grâce au potentiel connu de l'éducation comme véhicule de diffusion idéologique. L'éducation servit à nouveau, cette fois pour tenter d'intégrer les valeurs importées par l'occupant, soit la démocratie, le développement de l'esprit critique et le pacifisme, tout en contestant les symboles associés à l'ultranationalisme²⁸³. L'implication de l'UNESCO dans le processus de rééducation visait à intégrer une dimension de coopération internationale dans l'éducation japonaise²⁸⁴. Il faut souligner que cette réforme de l'éducation fut conduite dans des délais incroyablement courts, ainsi que dans un contexte d'anxiété et d'atrophie avancé émanant de la situation difficile d'après-guerre²⁸⁵. La base économique à la réforme éducative était déficiente; les fonds nécessaires aux besoins scolaires étaient largement insuffisants pour répondre aux ambitions énoncées, particulièrement dans les établissements secondaires plus défavorisés²⁸⁶. Le plan de la réforme éducative a été entamé de manière précipitée, commençant par un niveau de préparation inadéquat, entraînant plusieurs déviations et débordements imprévus²⁸⁷. Plus

²⁸¹ Morito, *op. cit.*, 344

²⁸² Aspinall, *op. cit.*, 33.

²⁸³ Morito, *op. cit.*, 341-342

²⁸⁴ *Ibid.*, 345

²⁸⁵ *Ibid.*, 345

²⁸⁶ *Ibid.*, 345

²⁸⁷ *Ibid.*, 345-346

précisément, les nouvelles libertés accordées, incluant la liberté d'association chez les éducateurs, allaient favoriser la transformation d'organisations professionnelles vers une idéologie basée sur la lutte de classes, unissant leurs forces avec la gauche socialiste et communiste pour contrer la résurgence des agents ultranationalistes déchus²⁸⁸. Pour les opposants de l'ultranationalisme, l'éducation pacifique représentait un véhicule d'apprentissage s'opposant fondamentalement à la guerre, en s'inspirant des horreurs vécues, associant les fortes croyances nationalistes et le zèle patriotique au danger de la guerre²⁸⁹. La perspective de cette période renvoie à la conception d'incompatibilité du patriotisme et du pacifisme de Tolstoy, car la finalité du patriotisme menait à la guerre²⁹⁰. Pour Maruyama, le patriotisme japonais semblait anachronique après la guerre; les procédés sociaux devaient être modernisés pour éviter un retour de la mentalité patriotique basée sur une divinité ou la suprématie nationale qui attiserait inévitablement des sentiments antinippons dans la région²⁹¹.

La première période de l'éducation japonaise d'après-guerre fut grandement influencée par le mouvement de démocratisation au sein de la société²⁹². Le système devint unitaire, égalisant la durée du parcours académique de manière uniforme à neuf années scolaires. Les réformateurs américains optèrent pour une philosophie de l'apprentissage favorisant l'expérimentation non dirigée des élèves et l'incorporation d'activités sociales, laissant aux élèves avoir la latitude de tirer leurs propres conclusions de leurs expériences²⁹³. Les visées initiales cherchaient à développer les habiletés et les attitudes à participer positivement à une nouvelle société démocratique. Le nouveau système scolaire allait s'éloigner des traditions de discipline autoritaire, de mémorisation et d'endoctrinement pour encourager la

²⁸⁸ Morito, *op. cit.*, 345-346

²⁸⁹ Ide, *op. cit.*, 445

²⁹⁰ Tolstoy, *op. cit.*, 1.

²⁹¹ Victor, J. Koschmann, « Maruyama Masao and the Fate of Liberalism in Twentieth-Century Japan ». *Journal of Japanese Studies*, 36, no 1, (2010) : 141

²⁹² Shimbori, *op. cit.*, 229

²⁹³ McCullough, *op. cit.*, 24

permissivité, l'individualité, la créativité et la spontanéité. L'éducation devait dorénavant être offerte à la population ayant des handicaps; il s'opéra aussi l'introduction de la coéducation des deux sexes, favorisant l'inclusion des femmes à l'éducation supérieure. La réforme éducative allait aussi toucher l'éducation aux adultes avec la *loi sur l'éducation sociale* en 1949²⁹⁴.

Un autre aspect important de la réforme reste la démocratisation de l'éducation par la décentralisation administrative scolaire. L'élaboration de comités sur l'éducation en 1948 a permis de contrebalancer la concentration du pouvoir central du ministère de l'Éducation²⁹⁵. L'autonomisation du rôle des enseignants et particulièrement des universités allait contribuer à l'affaiblissement du contrôle centralisateur étatique après la guerre. L'abolition des manuels scolaires d'avant-guerre par la privatisation de l'édition des livres scolaires visait à dissiper les traces physiques et psychologiques de l'emprise de l'État impérial sur l'éducation. Le remplacement des éducateurs et la formation de nouveaux enseignants posaient aussi problème parce que les compétences requises pour remplacer les enseignants retirés du système étaient le monopole des ultranationalistes. L'éducation morale et l'histoire japonaise furent révisées sous haute surveillance de l'occupant. Le système d'éducation américain fut employé comme modèle pour établir les bases du système éducatif japonais²⁹⁶. Cependant, le commandant suprême des forces alliées idéalisa le bon déroulement de l'occupation; la compréhension japonaise des attentes pouvait différer des espérances américaines. Notamment en ce qui concerne l'élection de membres sur les comités scolaires, la vision américaine prônait une représentation apolitique pour les comités élus sur l'éducation, ce qui ne pouvait être le cas au Japon, parce que les enseignants japonais d'après-guerre furent nettement

²⁹⁴ Morito, *op. cit.*, 345

²⁹⁵ *Ibid.*, 343

²⁹⁶ Shimbori, *op. cit.*, 229

plus conscientisés, politisés et impliqués²⁹⁷. Ils visaient à participer aux décisions importantes en éducation, ainsi que maintenir une représentation dans les rôles électifs sur les comités concernant l'éducation.

Une contribution de l'époque de l'occupation américaine qui perdura en éducation stipule que contrairement à d'autres pays asiatiques tels que la Chine, Taïwan et les Corées, les manuels scolaires ne sont plus produits par ou sous la supervision directe de l'État²⁹⁸. Le Japon prôna la disponibilité d'une multitude de textes comportant des variantes dans leurs contenus pour un sujet donné. Cependant, l'État va maintenir un processus contrôlant l'approbation du matériel scolaire pour tout texte espérant être utilisé par un établissement scolaire public ou même privé. Le gouvernement japonais établira le processus en 1948, soit un groupe d'inspecteurs examinant les soumissions, ainsi qu'un comité de sélection exécutif formulant des recommandations et suggérant des modifications lors d'une demande d'approbation d'un manuel scolaire²⁹⁹. Le processus de sélection nécessitait un certain temps, l'approbation sans révision était un phénomène assez rare; toute la démarche pour faire approuver un manuel scolaire était un processus éreintant³⁰⁰. Les districts locaux allaient aussi participer à la sélection des manuels scolaires parmi ceux qui étaient approuvés pour les élèves d'années 1 à 9, alors que c'est l'école secondaire qui choisit les manuels approuvés par le ministère lors des années de scolarité 10 à 12³⁰¹.

Selon la typologie du patriotisme dans l'éducation de Westheimer³⁰², ce patriotisme correspondrait davantage à un patriotisme démocratique. L'éducation pacifique

²⁹⁷ Aspinall, *op. cit.*, 22.

²⁹⁸ Nozaki, Yoshiko & Mark Selden, «Japanese Textbook Controversies, Nationalism, and Historical Memory: Intra- and Inter-national Conflicts ». *The Asia-Pacific Journal : Japan focus*, 7, no 5/24, (2009) : 1

²⁹⁹ *Ibid.*, 1

³⁰⁰ *Ibid.*, 1

³⁰¹ *Ibid.*, 1

³⁰² Westheimer, *op. cit.*, 612

incorporait des leçons s'inspirant d'interprétations historiques ne justifiant pas toujours favorablement les actions posées par le pays en question. Il y a une tentative de redéfinir la fierté patriotique sous un regard plus critique, plus démocratique et qui valorise la dissidence. Selon la vision de Staub, cette vision nationale mériterait la désignation de patriotisme constructif³⁰³. Cet attachement national est caractérisé par une loyauté critique envers le pays, valorisant la pertinence du questionnement envers les pratiques des groupes en place pour générer des changements convenables. Toutefois, les restrictions constitutionnelles et symboliques imposées par l'occupation américaine représentent indubitablement un contexte dirigé quant à la montée de l'éducation pacifique. Le patriotisme démocratique n'était pas le résultat d'une longue réflexion, mais bien d'une défaite militaire, pouvant être interprété comme un bouleversement opportun occasionné par une force étrangère imposant un cadre de valeurs externes. Le Japon devait se fier à l'agenda de l'occupant américain, incertain de la direction des transformations réservées à l'archipel outre la connaissance du modèle de l'occupant.

4.1.2 Purge rouge

L'élection de 1947 couronna une coalition menée par Tetsu Katayama et pour la première fois de son histoire, le Japon allait avoir un premier ministre socialiste. Pendant cette période, les syndicats de professeurs eurent un accès direct au gouvernement socialiste, ils développèrent une stratégie à deux volets qui impliquaient l'appui du pouvoir politique de la Diète socialiste et une mobilisation populaire lors de manifestation, en plus de la menace de grève syndicale pouvant être utilisée comme outil politique dans un contexte favorable. La situation s'exacerbait pour l'occupant américain devant affronter deux problématiques cruciales, soit le redressement économique du pays en ruine et la résistance à une incursion

³⁰³ Schatz et al. *op. cit.*, 153

communiste dans un terrain propice à sa propagation³⁰⁴. La décision du commandant suprême des forces alliées d'annuler la grève générale de 1947 marqua un changement de ton définitif avec le camp syndical. Dès 1948, certains membres responsables de l'occupation soupçonnaient que les enseignants primaires et secondaires prêchaient ouvertement le communisme dans le système d'éducation japonais à des élèves influençables. L'élection de 1949 délogea le Parti socialiste du pouvoir au profit du Parti libéral, sortant le gouvernement socialiste au profit d'un gouvernement plus conservateur. L'impopularité et l'insatisfaction répandue démontrées envers le gouvernement du Parti socialiste favorisèrent l'essor du Parti communiste lors des élections de 1949³⁰⁵. Même dans les rangs du syndicat d'enseignants *Nikkyōso*, la popularité du Parti communiste se fit ressentir, plusieurs membres affichant ouvertement leurs liens communistes, alors qu'ils avaient gardé un profil plus bas lors de l'élection de 1947. Cette situation favorisa la polarisation du *Nikkyōso* entre deux factions distinctes, soit la faction socialiste et communiste. Le spectre du communisme en Asie devient une réalité avec la victoire des communistes chinois en 1949, ainsi que les préludes de la guerre de Corée de 1950, perturbant ainsi la vision américaine initiale de la situation d'occupation au Japon.

L'ordre exécutif promulgué en avril 1949, intitulé l'« ordonnance de contrôle des associations » (*Dantaito kisei seirei*), formula une directive du commandant suprême des forces alliées stipulant que le communisme était considéré comme antidémocratique³⁰⁶. Certaines organisations associées au communisme furent dissoutes en réponse à cette ordonnance qui ne s'inspirait aucunement d'une décision démocratique³⁰⁷. Les membres d'organisations ciblées ont dû s'enregistrer et confirmer leur appartenance politique, ce qui devint un outil de stigmatisation

³⁰⁴ Aspinall, *op. cit.*, 34.

³⁰⁵ *Ibid.*, 35.

³⁰⁶ John W. Dower & Tetsuo Hirata, « Japan's Red Purge: Lessons from a Saga of Suppression of Free Speech and Thought ». *The Asia-Pacific Journal - Japan Focus*, 5, no 7 (2007) : 3

³⁰⁷ *Ibid.*, 3

extrêmement efficace pour répertorier les sympathisants communistes, dans l'optique de les déloger³⁰⁸. Le 19 juillet 1949, le conseiller du commandant suprême des forces alliées sur l'éducation supérieure, Dr Walter Eells, a prononcé un discours révélateur quant à la suite des événements de l'occupation. Il argumenta que les partisans communistes ne devraient pas avoir le droit d'être des professeurs universitaires dans un pays démocratique³⁰⁹.

Ces décisions provenant du commandant suprême des forces alliées révélèrent l'atteinte de la phase de « *containment* » par les Américains. Cela fut aussi l'occasion de réaménager le système d'éducation, afin de déloger les éléments communistes indésirables lors de cette « purge rouge ». Plus de 1000 personnes composées de professeurs d'université, des enseignants de niveau primaire et secondaire, ainsi que des administrateurs en éducation furent congédiés parce qu'ils étaient présumés sympathisants ou membres du parti communiste; il faut aussi ajouter les 20 000 personnes purgées dans les secteurs gouvernementaux, médiatiques et industriels pour avoir un aperçu de l'ampleur de ce nettoyage politique³¹⁰. De plus, la purge rouge était manifestement une violation de la constitution adoptée après la guerre, donc inconstitutionnelle; or cette action fut passée sous le prétexte d'un resserrement économique, avec l'aval de l'occupant américain, devant éliminer un surplus d'employés³¹¹. Ensuite, le commandant suprême des forces alliées pardonna des milliers d'individus associés à la droite ultranationaliste purgés après la guerre³¹². Notamment plusieurs politiciens, dont l'ancien premier ministre Ichiro Hatoyama qui allait faire un retour dans l'arène politique³¹³. Les communistes furent désormais considérés comme un groupe plus dangereux que les vestiges de l'ancien régime. Pour les États-Unis, il était préférable de s'allier avec les anciens ultranationalistes,

³⁰⁸ Dower & Hirata, *op. cit.*, 3

³⁰⁹ Aspinall, *op. cit.*, 34.

³¹⁰ *Ibid.*, 34.

³¹¹ *Ibid.*, 34.

³¹² *Ibid.*, 36.

³¹³ Nozaki & Selden, *op. cit.*, 2

parce qu'ils avaient déjà l'expérience dans l'éradication du communisme au début du XXe siècle, ce qui justifiait partiellement la réaction américaine cherchant une solution locale à sa problématisation mondiale du communisme. L'éducation japonaise restait un lieu fortement imprégné par la politisation du milieu depuis l'avènement de la restauration Meiji; l'occupation américaine avait échoué lamentablement dans sa tentative de compartimenter l'éducation et la politique³¹⁴. La confusion semée par les deux purges avait davantage contribué à attiser et enflammer les tensions entre les camps antagoniques.

La visée américaine glissa vers l'enrayement de la menace croissante du communisme en Asie, ayant gagné la Chine en 1949. Puis astucieusement, à long terme, augmenter la pression patriotique pour se défaire du pacifisme constitutionnel japonais qui se révéla problématique. Selon Tolstoy, il était impossible de réunir les idéaux du pacifisme et du patriotisme, de choisir les deux en même temps, car ils sont incompatibles; l'ultime conséquence inévitable du patriotisme était la guerre³¹⁵. Le PLD, avec l'accord de son allié américain, tenta de raccorder l'unité politique et leur vision patriotique à l'unité nationale qui gardait encore un attachement pour le pacifisme³¹⁶. Le maintien d'une vision pacifiste en éducation se présentait comme une situation ultimement incompatible avec la vision du patriotisme du PLD; or la longue transition détachant le Japon du pacifisme constitutionnel peut laisser croire à une certaine compatibilité entre pacifisme et patriotisme. Cependant, il s'agit davantage d'une période de transition et de lutte tentant de ramener une prépondérance du patriotisme en éducation.

³¹⁴ Thomas P. Rohlen, « Conflict in Institutional Environments: Politics in Education », dans *Conflict in Japan*, sous la dir. d'Ellis S. Krauss, Thomas P. Rohlen et Patricia G. Steinhoff. (Honolulu : University of Hawaii Press, 1984), 138.

³¹⁵ Tolstoy, *op. cit.*, 1-2.

³¹⁶ Gellner, *Nations et nationalisme*, 11.

4.2 Confrontation idéologique dans le système d'éducation

Le Japon retrouva son indépendance en 1952, quoique cette autonomie ne fût pas complète, car les États-Unis supervisaient toujours la progression de l'archipel sans être en mode d'occupation complète, en se dotant de bases militaires stratégiquement sélectionnées³¹⁷. Plusieurs problématiques liées à l'éducation n'ayant pu être résolues lors de l'occupation furent transférées au gouvernement japonais. Suivant la fin de l'occupation en 1952, les gouvernements parvenant à s'établir confortablement au pouvoir entreprirent la tâche de renverser les tendances jugées trop libérales dans le système d'éducation. Cela en introduisant de nouvelles mesures politiques qui allaient graduellement transformer le système d'éducation japonais³¹⁸. Les résultats de l'élection de la chambre basse de février 1955 furent mitigés; or la polarisation politique entraîna une fusion des partis socialistes en octobre 1955, alors que le Parti libéral et le Parti démocrate du Japon fusionnèrent en novembre 1955 pour former le Parti libéral-démocrate. Le PLD domina formellement le système politique à partir de 1955³¹⁹ jusqu'à ce jour³²⁰. Reste que tout processus de révision constitutionnelle nécessita deux tiers de la chambre basse pour être approuvé; or l'union des partis de gauche, quoique minoritaire, écartait la possibilité d'amendements constitutionnels³²¹.

Considérant l'état économique déplorable du Japon après la défaite de la Deuxième Guerre mondiale, la confusion produite par l'occupation américaine créa une situation hautement chaotique au sein du système de valeurs au pays³²². La perspective conservatrice considérait que la réforme pacifiste de l'éducation a donné prépondérance à des valeurs étrangères telles que la démocratie, l'individualisme, le libéralisme et l'égalitarisme sans introduire un contexte approprié et une base sociale

³¹⁷ Morito, *op. cit.*, 346

³¹⁸ Aspinall, *op. cit.*, 40.

³¹⁹ Mis à part une période entre 1993 et 1994, ainsi qu'entre 2009 et 2012.

³²⁰ Nozaki & Selden, *op. cit.*, 2

³²¹ Avant les élections de 2017

³²² Morito, *op. cit.*, 345-346

adéquate à ce bouleversement. Cette perspective considérait que la réforme pacifique négligea volontairement l'éducation morale et spirituelle, provoquant l'émergence d'une certaine anarchie morale³²³. Dès 1958, des ajustements importants vont être apportés au système d'éducation japonais par le PLD, ces changements souhaitent prioriser l'acquisition de savoir et de connaissances nécessaires au développement économique, à l'expansion du pays et servir l'intérêt des visées nationales compatibles³²⁴. L'éducation morale fut alors réintroduite dans le programme scolaire en tant que sujet distinct, ayant une période allouée d'une heure par semaine³²⁵, changeant aussi son appellation, de *shūshin* (attachement/dévotion) lors de la période ultranationaliste à *dōtoku* (voie de la vertu), pour se distancer de l'éducation ultranationaliste qui fut bannie par l'occupant américain³²⁶. Reste que l'application de *dōtoku* ciblait davantage l'apprentissage de bonnes manières plutôt que l'avancement visible de la réintroduction du patriotisme³²⁷. Le besoin de restaurer l'éducation morale et patriotique émanait aussi de l'opposition américaine à la montée de l'idéologie communiste au Japon, perçue comme une autre idéologie externe indésirable³²⁸.

Le syndicat d'enseignants japonais *Nihon Kyōshokūkumiai (Nikkyōso)* fut le foyer central de l'implication politique et de l'unité des enseignants. En 1958, 86,3 % du personnel enseignant était membre du *Nikkyōso*³²⁹, l'adhésion massive à ce syndicat progressiste s'expliqua en partie par les mauvaises conditions économiques des enseignants, la ruée vers la syndicalisation et une méfiance soutenue envers les dirigeants du pays³³⁰. Le *Nikkyōso* était le syndicat le plus puissant au sein du Conseil

³²³ Shimbori, *op. cit.*, 239

³²⁴ McCullough, *op. cit.*, 24

³²⁵ *Ibid.*, 24

³²⁶ Aspinall, *op. cit.*, 40.

³²⁷ Ide, *op. cit.*, 448

³²⁸ Morito, *op. cit.*, 347-348

³²⁹ Aspinall, *op. cit.*, 48.

³³⁰ *Ibid.*, 28.

général des syndicats japonais, *Sōhyō*, qui avait un penchant pour des politiques progressistes³³¹. Les objectifs des gouvernements du PLD se confrontèrent à la résistance accrue du *Nikkyōso*; la stratégie gouvernementale opta pour une approche qui allait convoiter l'affaiblissement de ce syndicat d'enseignants³³². C'est précisément dans l'éducation que les efforts du camp du PLD furent entrepris afin de diminuer l'opposition de gauche dans ce bastion symbolique et stratégique³³³. Le *Nikkyōso* entendait combattre l'effort de centralisation décisionnelle en éducation du PLD, afin de repousser l'interférence du centre et l'intrusion autoritaire dans chaque prise de décision, tout en défendant l'autonomie des établissements scolaires selon une vision décentralisatrice du système éducatif³³⁴. Les partis japonais des deux horizons politiques furent incités d'instrumentaliser le secteur de l'éducation et ses acteurs comme outils politiques³³⁵.

La participation du mouvement antiguerre s'incorpora dans le système d'éducation pour supplémer l'implantation de l'éducation pacifique, qui misait sur la démonstration des horreurs de la guerre, afin d'avoir un effet marquant sur les étudiants naissant sans avoir connu directement les impacts négatifs de la guerre. Les enseignants syndiqués et politisés incitaient la visite d'Hiroshima comme voyage scolaire éducatif commun pour les étudiants seniors, afin de constater la tragédie attribuée à la dérive ultranationaliste³³⁶. Le mouvement antiguerre s'est étendu graduellement au-delà du pacifisme; les ravages des armes nucléaires ont marqué la population japonaise. Les *hibakusha*, personne victime d'explosions et de radiations nucléaires, furent un symbole marquant des conséquences de la guerre atomique. Le Japon va aussi être exposé aux dommages collatéraux de tests nucléaires américains

³³¹ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 88

³³² Schoppa, *op. cit.*, 59. ; Aspinall, *op. cit.*, 42.

³³³ Rohlen, *op. cit.*, 138.

³³⁴ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 81

³³⁵ Morito, *op. cit.*, 347

³³⁶ Ide, *op. cit.*, 445

près des Îles Marshall, contaminant l'équipage d'un bateau de pêche en 1954³³⁷. L'influence antinucléaire va croître, se nourrissant notamment des peurs de contamination de la vie océanique en territoire japonais. Notamment, le conseil japonais contre les bombes atomiques et à l'hydrogène (*geisuiiko*) fut établi en 1955 en solidarité avec les *hibakusha*, afin de conscientiser la population à la prévention de la guerre nucléaire et à l'élimination des armes nucléaires³³⁸. Compte tenu des excès de l'ultranationalisme, il n'était pas anormal que la population éprouve de la difficulté à faire confiance à leur dirigeant, ainsi qu'à manifester de la fierté pour la nation³³⁹.

Les débats en éducation, notamment sur les manuels scolaires, allaient être le terrain qui se substitua aux débats de révision constitutionnelle; cimentant aussi l'union idéologique entre la droite politique au Japon³⁴⁰. En 1956, un projet de loi visa à réduire le nombre de manuels scolaires utilisés, ce qui allait limiter les perspectives proposées dans l'éducation. Cette proposition transformatrice passa à la chambre basse, mais le *Nikkyōso* parvint à mettre beaucoup de pression sur le gouvernement par des manifestations d'environ 500 000 enseignants faisant la grève, en plus des manifestants sympathiques à la cause et à l'organisation syndicale dans le milieu scolaire³⁴¹. Ce qui permit de repousser ce projet gouvernemental. Cependant avec cette diversion, un acte différent fut adopté, positionnant stratégiquement un pion sur l'échiquier de l'implication politique dans l'éducation. L'élection des membres des conseils scolaires locaux fut remplacée par un principe de nomination gouvernementale, ce qui restreignit l'aspect démocratique dans le fonctionnement du système d'éducation, en plus de refouler la résistance des enseignants hors des élections scolaires³⁴². Les enseignants ont dû se réorganiser dans leur bastion, soit

³³⁷ Ide, *op. cit.*, 445

³³⁸ *Ibid.*, 445

³³⁹ Morito, *op. cit.*, 347

³⁴⁰ Nozaki & Selden, *op. cit.*, 2

³⁴¹ Aspinall, *op. cit.*, 41.

³⁴² *Ibid.*, 41.

l'organisation syndicale dans le milieu éducatif, réorientant ainsi la résistance aux efforts de réforme du gouvernement.

Après avoir retrouvé son indépendance en 1952, l'archipel demeurait affaibli et vulnérable dans un monde encore bipolarisé. Le Japon était confronté à des crises nationales et internationales simultanées, la guerre idéologique ressurgissait dans le domaine national, nuisant à la stabilisation politique et économique du pays³⁴³. Le processus de stabilisation du pays reposait sur le redémarrage économique, ce qui nécessitait une main-d'œuvre qualifiée et compétitive, étant le fruit d'une éducation de haut calibre. Malgré l'urgence et la nécessité d'investissement dans l'éducation reconnues par l'ensemble des acteurs, le soutien économique à l'éducation était difficile dans ce contexte de dévastation³⁴⁴. La demande d'accès à l'éducation publique dépassait la disponibilité d'enseignants qualifiés, l'État ne pouvait former suffisamment d'enseignants étant donné le faible nombre de prétendants pour devenir enseignant³⁴⁵. Conséquemment, le niveau et la qualité de l'enseignement pouvaient être affectés, les professeurs ayant parfois une maîtrise moindre du sujet que les étudiants inscrits à leurs cours³⁴⁶. Le faible nombre de prétendants au métier d'enseignants après la guerre s'expliquait par l'état lamentable de la profession. Il faut mentionner que les salaires d'enseignants étaient bas, alors que la possibilité d'ascension restait faible et improbable. Le prestige social et le respect pour la profession avaient décliné, par ce fait, les enseignants éprouvaient moins de fierté et de dévouement envers l'enseignement³⁴⁷. Le processus de formation des professeurs fut aussi matière à de nombreuses critiques du *Nikkyōso*. Entre autres, les personnes qui étudiaient pour devenir des enseignants étaient exposées à la propagande

³⁴³ Morito, *op. cit.*, 347

³⁴⁴ *Ibid.*, 348

³⁴⁵ *Ibid.*, 348

³⁴⁶ *Ibid.*, 348

³⁴⁷ *Ibid.*, 348

antisyndicale lors de leurs études³⁴⁸. De plus, les nouvelles recrues potentielles étaient filtrées, généralement par les membres nommés des comités sur l'éducation de districts préfectoraux, dans l'optique d'éliminer les sympathisants et les membres potentiels du *Nikkyōso*³⁴⁹.

En 1957, le gouvernement annonça son intention de créer un programme d'évaluation de l'efficacité des enseignants. Les conséquences liées à une efficacité jugée déficiente pouvaient justifier la suppression d'augmentation salariale et même aller jusqu'à risquer le congédiement³⁵⁰. Les évaluateurs désignés pour noter et rapporter les résultats des enseignants étaient les directeurs de chaque établissement scolaire, laissant la position de directeur vulnérable à une pression doublement accablante du gouvernement et du syndicat³⁵¹. Cette nouvelle politique gouvernementale visait à augmenter le contrôle centralisateur des enseignants et de l'idéologie diffusée; une caractéristique présente avant la guerre, transformant le cadre éducatif³⁵². L'approche initiale du *Nikkyōso* pour contrer cette réforme fut l'opposition absolue, une paralysie du secteur de l'éducation, entraînant un boycottage national des enseignants et des parents d'enfants sympathisants avec le syndicat le 15 septembre 1958; le gouvernement répondit en fermant les établissements scolaires pour la journée³⁵³. La stratégie d'opposition absolue par force avait la conséquence d'augmenter le climat de confrontation entre les camps en opposition. De plus, ce type de disruption fut étiqueté par le PLD comme contre-productif compte tenu de l'inflexibilité du gouvernement, le *Nikkyōso* s'attira des critiques qui reprochaient à ces tactiques de nuire à l'intérêt national de reprise économique. Le *Nikkyōso* instrumentalisait les élèves de manière plus explicite dans ce conflit, comparativement au gouvernement

³⁴⁸ Aspinall, *op. cit.*, 46.

³⁴⁹ Donald R. Thurston. *Teachers and Politics in Japan*. (Princeton : Princeton University Press, 1973), 202. ; Aspinall, *op. cit.*, 46.

³⁵⁰ Aspinall, *op. cit.*, 42.

³⁵¹ *Ibid.*, 43.

³⁵² Duke, *op. cit.*, 141.

³⁵³ Aspinall, *op. cit.*, 43.

qui avait une approche plus implicite, en ayant le rôle de dénoncer opportunément la politisation omniprésente dans le système d'éducation³⁵⁴. Le *Nikkyōso* opta pour un changement stratégique renonçant ainsi à l'opposition absolue par la force, choisissant une approche plus flexible, incarnée dans une politique de non-coopération, en espérant atteindre de meilleurs résultats³⁵⁵. En 1961, le ministère de l'Éducation annonça qu'il allait procéder à des tests nationaux sur cinq sujets pour les élèves de 7^e et 8^e année. Cette nouvelle offensive gouvernementale fut perçue par le *Nikkyōso* comme une tactique visant à diviser les élèves selon leurs performances, ainsi qu'un moyen pour que la concurrence désolidarise le camp du syndicat d'enseignants³⁵⁶. Une disruption du test eut lieu lors de l'année de l'implantation; or un compromis fut atteint l'année suivante, lorsque le *Nikkyōso* accepta la tenue des tests à condition que les noms des étudiants n'apparaissent pas sur les exemplaires de test et que les résultats ne soient pas comptabilisés dans le parcours académique des étudiants³⁵⁷. L'approche de non-coopération du *Nikkyōso*, malgré un certain succès initial, a permis au gouvernement de dépeindre le syndicat comme une organisation qui tentait de résister au perfectionnement de l'éducation³⁵⁸. Le clivage croissant entre les factions communistes et socialistes du *Nikkyōso*, qui optaient pour des méthodes de contestation dissemblables, fut exploité par le PLD pour affaiblir l'unité de l'organisation syndicale. Le soutien à la faction communiste régressa avec sa marginalisation par les gouvernements successifs du PLD, laissant la faction socialiste prévaloir avec ses méthodes de non-coopération et d'évitement, plutôt que les méthodes de confrontation directe et opposition absolue prônées par la faction communiste du *Nikkyōso*³⁵⁹.

³⁵⁴ Aspinall, *op. cit.*, 44.

³⁵⁵ *Ibid.*, 44.

³⁵⁶ *Ibid.*, 46.

³⁵⁷ Thurston, *op. cit.*, 212. ; Aspinall, *op. cit.*, 46.

³⁵⁸ Aspinall, *op. cit.*, 47.

³⁵⁹ *Ibid.*, 44.

Le niveau de conflit variait fortement d'une préfecture à l'autre, car le taux d'adhérence au *Nikkyōso* fluctuait grandement; très majoritaire dans certaines préfectures, il est presque nul dans d'autres³⁶⁰. S'il y avait une stratégie nationale chez les deux camps, la réalité de cette stratégie sur le terrain variait énormément d'une préfecture à l'autre. La dynamique du milieu éducationnel relève d'un contexte organisationnel national, reste que le pouvoir dans une organisation peut être potentiellement illusoire parce qu'il dépend aussi de la conformité des niveaux inférieurs semi-autonomes³⁶¹. Lors d'un conflit national, les niveaux supérieurs d'une organisation testeront la conformité des niveaux inférieurs semi-autonomes. La réponse dépendra d'une évaluation attentive de la potentialité des gains et des pertes; la pression à se conformer relève d'un calcul rationnel selon la perspective déterminée par chaque niveau inférieur semi-autonome³⁶². Le degré de conformisme d'une organisation inférieure semi-autonome n'est pas un automatisme, mais bien le reflet d'une dynamique contextuelle complexe et de pressions multifactorielles à différents niveaux³⁶³. Le calcul stratégique était de plus en plus défavorable pour les syndicats émanant de la gauche japonaise, car la capacité de maintenir la conformité et la mobilisation de ses membres s'effrita inévitablement dans certaines préfectures. La position gouvernementale dominante du PLD a favorisé sa capacité de convaincre ses partisans, mais aussi ses opposants, à sa vision et à sa prépondérance. L'accent porté sur la conformité, et non sur la pensée critique, ouvrit la porte à la théorisation d'acteurs et de coalitions menant vers un changement social³⁶⁴. Les soucis relatifs à un débat sur la conformité risquent d'embrouiller la disparité entre les vainqueurs et les perdants des transformations institutionnelles, c'est-à-dire rétrécir l'écart idéologique entre des acteurs, des coalitions et leur interlocuteur étatique, provoquant

³⁶⁰ Aspinall, *op. cit.*, 47.

³⁶¹ Rohlen, *op. cit.*, 140.

³⁶² *Ibid.*, 140.

³⁶³ *Ibid.*, 140.

³⁶⁴ Mahoney & Thelen, *op.cit.*,14.

ainsi un rapprochement causé par une attraction vers la conformité établie par la coalition dominante³⁶⁵.

La composition politique des membres du *Nikkyōso* changea grandement en quelques décennies, notamment à cause du contexte international, mais aussi par l'amélioration des conditions économiques des enseignants qui favorisa la dépolitisation graduelle du personnel enseignant. Cela poussa le *Nikkyōso* vers un schisme alors que le syndicat ne représentait plus que 48,5 % du personnel scolaire en 1987³⁶⁶. Lors du schisme, l'élément majoritaire et plus modéré conserva le nom *Nikkyōso*, alors que le groupe minoritaire, mais plus progressiste et militant choisit de continuer le combat sous le nom de *Zenkyō*. Cependant, le poids de leur représentation se chiffrait à environ 10 % des enseignants japonais³⁶⁷. En 1989, le conseil général syndical du Japon, le *Sōhyō*, a fusionné avec *Dōmei*, la fédération du secteur privé, formant ainsi *Rengō*, un syndicat poursuivant une approche plus conciliante aux préoccupations administratives et gouvernementales³⁶⁸. Le *Nikkyōso* décida de rejoindre le syndicat national *Rengō*, marquant ainsi la fin symbolique du véhicule principal de la résistance aux réformes patriotiques que fut le *Nikkyōso*. La réalité organisationnelle syndicale s'exacerba graduellement, dans un contexte où les établissements d'éducation favorisaient un climat qui aspirait à aseptiser et harmoniser politiquement les syndicats d'enseignants contestataires. Cette nouvelle tentative visant à séparer, en apparence, le domaine éducatif du domaine politique était une prédisposition conditionnelle à dialoguer avec l'État sous le joug du PLD; or cette neutralité politique dans l'éducation était illusoire et elle n'allait pas durer. La fin du cycle de vie du *Nikkyōso* reflète admirablement le contrôle habile du pouvoir par le PLD,

³⁶⁵ Mahoney & Thelen, *op.cit.*,14.

³⁶⁶ Aspinall, *op. cit.*, 48.

³⁶⁷ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 89

³⁶⁸ *Ibid.*, 88

désamorçant l'intensité conflictuelle et avançant la transition graduelle vers les réformes patriotiques dans le secteur éducationnel³⁶⁹.

4.3 Déclin du paradigme de l'éducation pacifique : autocritique et problématisation des valeurs du système d'éducation

L'intervention américaine et le contexte économique suivant la guerre entraînent une modification abrupte des valeurs promues au sein de la société nipponne. Cela provoqua l'apparition d'une certaine « anarchie morale » selon les conservateurs, c'est-à-dire une remise en question des sentiments de responsabilité nationale, de la loyauté envers la communauté et les traditions culturelles, tout en constatant une augmentation des tendances matérialistes et individualistes au sein de la jeune population³⁷⁰. Une fois que l'ordre fut rétabli après la guerre, le taux de criminalité se stabilisa pour la population adulte, cependant la jeunesse contrastait avec le reste de la population³⁷¹. Malgré un rendement très respectable de l'éducation japonaise sur la scène internationale, de nouvelles problématiques sociales apparaissaient, telles que la grande pression, l'intimidation, la délinquance, l'apathie, le refus scolaire, le décrochage et le suicide³⁷². Les critiques conservatrices pessimistes cibèrent ces statistiques alarmantes concernant la jeunesse japonaise pour problématiser le système d'éducation pacifiste d'après-guerre³⁷³. Il faut cependant se rappeler du contexte d'avant-guerre, la prédominance d'une idéologie autoritaire dans l'éducation ne laissait aucune place à la contestation du système, sous peine d'ostracisme, d'emprisonnement ou de mort. Donc, le niveau de criminalité et de délinquance chez la jeunesse n'était pas normalisé telle une nation sous une démocratie libérale, mais plutôt au niveau d'un Empire utilisant la répression pour maintenir l'harmonie. La

³⁶⁹ Appendice A - Schisme final du *Nikkyōso*

³⁷⁰ Morito, *op. cit.*, 345-346

³⁷¹ Shimbori, *op. cit.*, 239

³⁷² Kaori Okano & Motonori Tsuchiya. «Education Contemporary Japan : Inequality & Diversity». (New York : Cambridge University Press, 1999), 194-207.

³⁷³ Shimbori, *op. cit.*, 239

dislocation sociale résultant des politiques de libéralisme économique a favorisé le soutien aux propositions néoconservatrices pour remédier aux problématiques connexes³⁷⁴. La branche conservatrice au sein du PLD a tenté de maximiser les problématiques connexes à la *loi fondamentale sur l'éducation* en 1947; l'accent porté sur les valeurs individualistes aurait significativement contribué au déclin de l'égard social pour la tradition, les obligations publiques, le patriotisme et la moralité³⁷⁵. L'individualité restait une valeur qui entretenait une ambiguïté dans l'éducation japonaise, elle était valorisée tant qu'elle cadrerait dans les idéaux culturels diffusés dans la société³⁷⁶. Les initiatives néoconservatrices en éducation exploitaient l'anxiété populaire, ainsi que les problèmes sociaux et structurels pour légitimer des changements cautionnant l'intervention étatique dans le domaine éducatif³⁷⁷. L'intensification des interventions dans l'éducation pour des motifs morales ou patriotiques révélait une appropriation de l'éducation pour façonner l'expérience des étudiants selon une nouvelle ligne directrice visant à agir sur les problématiques ciblées³⁷⁸.

Les conflits entre les différents joueurs dans l'arène politique entre 1970 et 1990 ont retardé les ambitions de réformes; la mise à l'ordre de proposition de réforme en éducation n'a pas entraîné des décisions claires et la mise en œuvre de mesures appropriées³⁷⁹. Selon Duke³⁸⁰, il existe un écart au Japon entre la rhétorique de réforme éducationnelle et la prudence montrée en réalité. L'évolution des divisions entre les réformateurs et ceux qui sont attachés au *statu quo*, ainsi que l'habileté du

³⁷⁴ Takayama, *op. cit.*, 135

³⁷⁵ *Ibid.*, 135

³⁷⁶ Poukka, *op. cit.*, 294.

³⁷⁷ Takayama, *op. cit.*, 135

³⁷⁸ *Ibid.*, 136

³⁷⁹ Peter Cave, « Educational Reform in Japan in the 1990s: 'Individuality' and Other Uncertainties ». *Comparative Education*, 37, no 2 (2001) : 178 ; Schoppa, *op. cit.*

³⁸⁰ Cave, *op. cit.*, 178 ; Duke, *op. cit.*

ministère de l'Éducation vont parvenir à transformer effectivement le processus de prise de décision des politiques éducatives³⁸¹.

Plusieurs critiques relevaient l'uniformité et la rigidité excessive du système d'éducation japonais. Il mettait trop d'insistance sur les examens d'admissions universitaires, nuisant à la créativité et la curiosité individuelle³⁸². En éducation, le piège du bourrage de cerveau des enfants restait présent, il risquait d'affecter la capacité d'apprendre et de penser par soi-même³⁸³. Le tissu social de la communauté locale et familiale s'effrita; la socialisation des enfants était confrontée à la pression croissante et isolante des études et activités d'enrichissement, en plus d'être affectée par la montée des activités sédentaires³⁸⁴. Depuis le début des années 1980, il s'opéra une diminution de l'influence des communautés locales et de la famille; les problèmes d'intimidation, de délinquance juvénile et de refus scolaire devenaient plus apparents, menant à des conclusions faciles³⁸⁵. Cette vision de causalité simpliste se répandit acceptablement à la population, notamment par la couverture médiatique³⁸⁶.

Pour McVeigh, le profond désir centralisateur de l'État japonais n'est pas uniquement un résidu institutionnel de la période ultranationaliste, les racines de l'intérêt de l'élite bureaucratique pour la direction de l'éducation sont ancrées dans la philosophie politique fondamentale du Japon³⁸⁷. L'approche privilégiée peut être perçue comme une « éducation stratégique » (*strategic schooling*), expression inspirée du modèle de Huber (1994) qui perçoit l'État comme étant de connivence avec les intérêts de l'élite économique, construisant des hiérarchies, régissant les relations entre les organes

³⁸¹ Cave, *op. cit.*, 178; Schoppa *op. cit.*

³⁸² Cave, *op. cit.*, 175

³⁸³ *Ibid.*, 175

³⁸⁴ *Ibid.*, 176

³⁸⁵ *Ibid.*, 175

³⁸⁶ *Ibid.*, 175

³⁸⁷ Brian McVeigh, «Linking State and Self: How the Japanese State Bureaucratizes Subjectivity Through Moral Education». *Anthropological Quarterly*, 71, no 3 (1998) : 127

gouvernementaux et les entreprises commerciales³⁸⁸. Les effets de la poursuite de cette éducation stratégique dans le système se traduisent par des modèles d'organisation d'apparence hiérarchiques et *top-down*. Le ministère de l'Éducation gardait une mission axée sur les objectifs. La tâche de ce ministère visait à guider, gérer, promouvoir l'éducation, le développement moral, le progrès scientifique, les activités culturelles, ainsi que les affaires religieuses³⁸⁹. La valorisation de la mémorisation et la prise de test restaient la norme, alors que la place au questionnement, à la critique et à la liberté d'expression individuelle diminuait. C'est l'obéissance, la docilité et la soumission qui caractérisaient la dynamique hiérarchique en place dans le système d'éducation japonais³⁹⁰. Reste que même si la présence du ministère de l'Éducation se fit ressentir dans le milieu par sa filtration des manuels publiés, officiellement, il ne possédait pas l'autorité de prôner une vision morale particulière, car les professeurs sont le personnel dispensant l'enseignement directement aux élèves. Les professeurs pouvaient décider d'enrichir les enseignements suggérés comme ils l'entendaient, avec des compléments de diverses formes, par exemple des discussions en classe, des supports visuels, des références littéraires et autres³⁹¹.

4.3.1 Internationalisation dans l'éducation

La rationalisation du patriotisme trouva une nouvelle porte d'entrée dans l'éducation, soit le concept de l'internationalisation du Japon. La solution invoquée par le PLD stipulait que la population devait contribuer à l'adoption de la vision libérale et au phénomène d'ouverture économique de l'archipel aux marchés internationaux, tout en évitant de perdre leur fidélité et l'essence de l'identité japonaise lors de cette phase

³⁸⁸ Mcveigh, *op. cit.*, 127

³⁸⁹ *Ibid.*, 127

³⁹⁰ *Ibid.*, 129

³⁹¹ *Ibid.*, 129

d'internationalisation³⁹². Le Japon voulait aussi préparer sa population à une interdépendance accentuée avec des nations qui critiquent ouvertement les pratiques et les habitudes économiques de l'archipel³⁹³. Le peuple japonais vivait dorénavant dans une société démontrant enfin une ouverture, voire une dépendance assumée au commerce international, cependant cette ouverture devait s'accompagner d'un renforcement de l'identité nationale, de la compréhension traditionnelle et culturelle, clarifiant ce qui distingue le Japon des autres pays³⁹⁴. L'internationalisation (« *kokusaika* ») restait perçue comme un impératif national afin de suivre le pas de plusieurs pays, dont les États-Unis, visant à favoriser une main-d'œuvre qualifiée et prête à concurrencer avec les autres économies mondiales³⁹⁵. De plus, cette nouvelle approche offrait la chance au Japon d'influencer la perception de la prochaine génération en mettant l'accent sur le rôle du pays dans la communauté internationale³⁹⁶. L'internationalisation de l'éducation et de l'économie japonaise devait aussi servir à continuer à apaiser la rancœur des autres pays envers le Japon, ainsi qu'à prévenir des représailles potentielles, en traitant avec des partenaires plutôt que des ennemis³⁹⁷.

L'alliance stratégique avec le camp capitaliste américain, ainsi que la détermination du peuple japonais ont permis à leur économie de surpasser le reste du monde, mis à part l'économie américaine, dont elle dépendait grandement. Une nouvelle phase adaptative de l'interprétation de l'intérêt national dans l'éducation s'amorça dans les années 1980. Les apprentissages dispensés aux élèves devaient alors préparer aux défis de l'organisation d'une société vieillissante, en plus de répondre à la

³⁹² Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 150

³⁹³ *Ibid.*, 127

³⁹⁴ Mcveigh, *op. cit.*, 131

³⁹⁵ *Ibid.*, 124

³⁹⁶ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 124

³⁹⁷ *Ibid.*, 129

sophistication de l'économie globale³⁹⁸. Les attentes quant à la nouvelle génération étaient grandes, elle devait propager les valeurs sociales et culturelles au sein du pays et à l'étranger, tout en essayant de faire respecter ces traditions à l'international³⁹⁹. Avec la fin du miracle japonais lors des années 1990, les conditions liées à l'emploi se détériorèrent, notamment avec une diminution du taux d'emploi et des baisses salariales⁴⁰⁰. Selon Lincicome, la tentative du PLD d'introduire à une nouvelle génération l'ouverture cosmopolite, tout en parvenant à mettre l'accent sur l'importance de conserver ses traditions culturelles et de maintenir une conscience nationaliste assumée, servait deux objectifs spécifiques⁴⁰¹. Le premier objectif étant de prévenir et minimiser la menace liée aux critiques externes. Le second visait à diminuer, à étouffer le conflit politique interne dans le secteur de l'éducation japonais, en transférant la direction du débat sur l'ouverture internationale plutôt que de tenter de justifier la nécessité d'une réforme uniquement sur des facteurs concernant la politique intérieure. Comme le mentionnait Maruyama, les problématiques internes et externes relatives au nationalisme doivent être considérées⁴⁰².

Le désir d'implémenter l'internationalisation dans le système d'éducation représentait une autre extension du débat idéologique, qui persistait dans ce secteur vulnérable aux fluctuations politiques⁴⁰³. Les progressistes dénonçaient cette nouvelle tentative de centralisation du contenu nuisant aux instincts créatifs des élèves japonais. En plus

³⁹⁸ McCullough, *op. cit.*, 25

³⁹⁹ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 129

⁴⁰⁰ Toshio Morita. *Rinkyōshin to Nihonjin, Nihon bunkaron* [Conseil ad hoc sur l'éducation et théories concernant les Japonais et la culture japonaise]. (Tōkyō: Shin Nihon Shuppansha, 1988), 18-107. ; Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 129

⁴⁰¹ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 129

⁴⁰² Maruyama. *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*. 324.

⁴⁰³ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 150

d'accuser cet effort de réforme, basé sur l'internationalisation, de nouveau prétexte visant à raviver les valeurs traditionnelles japonaises et la fierté nationale d'antan dans l'éducation, plutôt qu'un réel intérêt initialement basé sur la compréhension des autres pays⁴⁰⁴. La contribution à la société internationale ne serait que la façade, alors qu'au contraire le calcul effectué sous cette proposition vise à étendre le contrôle du pouvoir économique et politique intérieur, dans une communauté internationale pouvant être critique et hostile aux actions du Japon⁴⁰⁵.

L'internationalisation n'était pas un processus qui semblait naturel pour le Japon; la position précédente du ministère se plaçait aux antipodes de la valorisation de la connaissance extérieure. En 1975, le ministère de l'Éducation adopta la position soutenant le but d'apaiser l'anxiété d'une éducation offerte dans un environnement différent du Japon, ainsi que soulager les craintes relatives à la conception que le système d'éducation extérieur puisse avoir été inadéquat pour les étudiants de retour au pays⁴⁰⁶. Cette position visait à renforcer la conscience nipponne chez les jeunes d'origine japonaise étudiant à l'étranger, en plus d'aider les élèves de retour au pays, à gérer la stigmatisation en lien avec l'anormalité et la différence de l'expérience acquise en dehors du Japon. Pour surmonter ce problème, les élèves de retour devaient être « dé internationalisé ». Ils avaient à se réadapter à la vie japonaise, à se réajuster aux normes en places et à se conformer à l'exemple de la masse. La tâche réalisée par les enseignants était comparée au processus d'éplucher les couches du pays étranger (*gaikoku hagashi*) et celui de reteindre l'élève (*somenaoshi*), afin de se départir des acquis étrangers jugés irrécupérables, voire indésirables⁴⁰⁷. Le ministère

⁴⁰⁴ Yuri Ishii. *Development Education in Japan*. (Londres/New York : Routledge Falmer, 2003) : 4. ; McCullough, *op. cit.*, 25; Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 131

⁴⁰⁵ Morita, *op. cit.*, 2. ; Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 129

⁴⁰⁶ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 136

⁴⁰⁷ Harumi Befu, «The Internationalization of Japan and Bunkaron», dans *The Challenge of Japan's Internationalization: Organization and Culture*, sous la dir. de Mannari Hiroshi & Befu

tenta aussi d'augmenter son influence sur les enfants étudiants à l'étranger avec la publication, en 1985, d'un complément éducatif pour les parents intitulé « vivre à l'étranger et l'éducation à domicile »⁴⁰⁸. Le ministère tenait à responsabiliser les parents comme agents de socialisation de la culture, des valeurs et des traditions japonaises dans un environnement où l'aide facilitant ce processus ne serait pas disponible. Afin de braver un processus d'adaptation pouvant être déstabilisant, le ministère jugeait qu'il ne devait pas laisser les familles japonaises avec des enfants vivant à l'étranger sans ressource éducative⁴⁰⁹.

Le Japon vint à la réalisation que la société globale était une trajectoire inévitable et irrésistible, ce qui éclaira le type d'approche à adopter dans de telles conditions⁴¹⁰. Berger dénota que la mondialisation avait des résultats multiples, étant appropriée et contestée au niveau local, mais essentiellement il s'agit de la montée d'une culture globale émergente, caractérisée principalement par un processus d'individuation⁴¹¹. La dynamique de la mondialisation s'accompagna d'implications culturelles, politiques et sociales qui occasionnèrent des transformations négociées provoquant diverses variantes locales⁴¹². Une répercussion soupçonnée de la mondialisation fut la possibilité qu'elle puisse miner la fondation de l'identité nationale imaginée et du patriotisme⁴¹³. Cela étant le résultat de l'homogénéisation globale des idées et des pratiques, qui éveillait l'insécurité des nations craignant de voir la direction des valeurs instaurées bifurquer ou être marginalisées pour des raisons hors de leur

Harumi. (Tōkyō: Kwansai Gakuin University and Kōdansha International, 1983), 247-248. ; Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 136

⁴⁰⁸ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 138

⁴⁰⁹ *Ibid.*, 138-139

⁴¹⁰ Randolph Kluver & Ian Weber, «Patriotism and the Limits of Globalization: Renegotiating Citizenship in Singapore ». *Journal of Communication Inquiry*, 27, no 4 (2003) : 373

⁴¹¹ Peter L. Berger. «Introduction », dans *Many globalizations : Cultural diversity in the contemporary world*, sous la dir. de Peter Berger and Samuel Huntington. (New York : Oxford University Press, 2002),1-16. ; Kluver & Weber, *op. cit.*, 373

⁴¹² Kluver & Weber, *op. cit.*, 373

⁴¹³ *Ibid.*, 374

contrôle direct⁴¹⁴. Le réflexe réactionnaire du Japon fut de convenir que l'idéologie externe, invasive et inévitable que représentait la mondialisation devait être instrumentalisée, accompagnée et orientée, plutôt que subie passivement.

Le système scolaire japonais s'est ajusté lors de l'adoption du paradigme d'internationalisation, reconnaissant la valeur des atouts des élèves qui avaient étudié à l'étranger de retour au Japon⁴¹⁵. La vision de Nakasone, d'une nouvelle génération cosmopolite au Japon, émergea dans l'optique d'accentuer le rayonnement du pays et de préparer la population à la complexification des rapports internationaux⁴¹⁶. Le maintien des acquis étrangers issus de systèmes d'éducation internationaux fut la nouvelle norme, le processus de « dé-internationalisation » fut abandonné lors de la réintroduction d'un élève étranger au système japonais. Or, la stigmatisation et la ségrégation pouvaient perdurer pour certains. Les résultats variaient grandement, allant d'un extrême à l'autre : de l'isolation par sentiment d'exclusion, jusqu'à la formation de chefs de demain favorisée par l'expérience acquise à l'extérieur⁴¹⁷. Les étudiants de retour devinrent alors un atout, pouvant faire l'objet de quota de sélection favorable, pouvant aider d'autres étudiants à aspirer atteindre les meilleures universités au monde. Certains groupes accueillirent favorablement l'effort de réforme éducationnel, tels que la communauté des affaires, qui souhaitait mieux former la future main-d'œuvre à la réalité internationale, alors que les factions plus nationalistes percevaient le mouvement d'internationalisation comme une nouvelle occasion de restaurer les valeurs traditionnelles et le patriotisme affaibli depuis la Deuxième Guerre mondiale⁴¹⁸. Il reste que l'internationalisation accentua la relation

⁴¹⁴ Ulf Hannerz. *Transnational Connections : Culture, People, Places*. (London : Routledge, 1996), 24.

⁴¹⁵ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 139

⁴¹⁶ *Ibid.*, 141

⁴¹⁷ *Ibid.*, 139

⁴¹⁸ McCullough, *op. cit.*, 25

dialectique entre les pressions politiques, économiques et culturelles internationales par rapport à la réponse locale et nationale⁴¹⁹.

La signification douteuse de l'internationalisation résidait dans son ambiguïté⁴²⁰. Cette nouvelle approche opportune permit la création d'un espace discursif dans lequel la signification et les visées de ce nouveau paradigme seront contestées par les nombreux acteurs impliqués. Ce processus allait accentuer le contrôle étatique vers l'atteinte de buts spécifiques, soit la formation d'un ensemble de valeurs, de visées, de pratiques sociales et de relations sociales communément acceptées⁴²¹. Le paradigme de « *kokusaika* » visait à intégrer les traditions et la culture nationale comme prérequis pour les étudiants japonais avant d'entamer un développement internationaliste⁴²². Ce qui signifie que le concept de « *kokusaika* » sert davantage la protection des limites culturelles que de la transcendance de celles-ci⁴²³. Le concept de japonité (*nihonjinron*) réfère essentiellement à une tentative de construction de paramètres distinguant l'identité nationale et la culture japonaise, créant une équation fondamentale entre culture, ethnicité et nationalité⁴²⁴.

*Nihonjinron defines the Japanese in racial terms with nihonjin comprising most members of the Yamato race and excludes, for example, indigenous Ainu and Okinawans as groups who are administratively Japanese, but not 'genuinely' so*⁴²⁵.

⁴¹⁹ Robert F. Arnove, « Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local », dans *Comparative education*, sous la dir. de Robert F. Arnove, and Carlos A. Torres. (New York : Rowman and Littlefield, 1999), 1–23.

⁴²⁰ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 123

⁴²¹ *Ibid.*, 125

⁴²² *Ibid.*, 146

⁴²³ Anthony J. Liddicoat, « Internationalising Japan: Nihonjinron and the Intercultural in Japanese Language-in-education Policy ». *Journal of Multicultural Discourses*, 2, no 1, (2007) : 37

⁴²⁴ *Ibid.*, 34

⁴²⁵ Yoshio Sugimoto. « Making Sense of Nihonjinron ». *Thesis Eleven*, no 57 (1999) : 82

Le premier ministre Nakasone s'était donné l'initiative de rétablir un nationalisme sain pour préparer le Japon à une société globalisée. Bolton affirmait que l'éducation morale japonaise allait avoir un double rôle : d'appliquer une couche d'apprêt préparant la jeunesse à la coopération internationale, ainsi que responsabiliser les élèves à la fonction de gardien (*gatekeeper*) protégeant l'essence de l'identité nationale à travers les fondements de la culture japonaise dispensée dans l'éducation morale⁴²⁶. Malgré l'attrait porté à l'international, l'intérêt de la réforme de l'éducation morale restait essentiellement centré sur des problématiques nationales⁴²⁷. Devant les critiques de l'utilisation du nationalisme dans l'éducation, Nakasone répliqua que son approche réaliste de l'internationalisation avec l'éducation morale différait de l'éducation ultranationaliste d'avant la guerre parce qu'elle mettait l'emphase sur la coopération internationale en tant qu'agent global⁴²⁸.

Avec ces problématiques en tête, le processus de réforme a repris avec l'effort du premier ministre Nakasone et la création du conseil ad hoc sur l'éducation (*rinji kyōiku shingikai*) en 1984. Ce comité favorisa la diffusion de rapports et la légitimation du programme du gouvernement en place⁴²⁹. Ce conseil national sur la réforme éducationnelle tenta de faire coïncider les besoins de qualités individuelles, liées à l'originalité et la créativité, à l'insistance sur le respect des valeurs traditionnelles et la revalorisation du patriotisme dans le secteur de l'éducation⁴³⁰. En juin 1985, la première publication du comité suggéra huit recommandations qui visèrent à insister sur l'individualité et sur les matières de base, cultiver la créativité et l'expressivité, développer les occasions relatives aux choix, humaniser l'environnement éducationnel, fournir un système d'apprentissage continu, en plus de

⁴²⁶ Bolton, *op. cit.*, 10.

⁴²⁷ *Ibid.*, 10.

⁴²⁸ Christopher P. Hood. *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*. (London : Routledge, 2001), 49-51. ; Bolton, *op. cit.*, 8, 10 -11.

⁴²⁹ Cave, *op. cit.*, 177

⁴³⁰ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 128

préparer les élèves à l'internationalisation et l'âge de l'information⁴³¹. Or, les critiques de cette conception dénotèrent une connotation visant à instaurer l'uniformisation et le conformisme. La vision du développement individuel du conseil ne laisse que peu de place pour le développement d'une conscience individuelle outre la prédominance de l'identité japonaise⁴³². L'ambiguïté sur les enjeux de l'internationalisation de l'éducation se dissipa rapidement lorsque le ministère et le conseil assumèrent l'entière responsabilité des lignes directrices et de la supervision des publications relatives à l'internationalisation⁴³³.

Reste que deux facteurs ont principalement contribué à obstruer les efforts d'instaurer une réforme éducationnelle basée sur le paradigme d'internationalisation⁴³⁴. Le premier facteur fut la nature hautement politisée du débat sur les visées et la signification du concept d'internationalisation. L'autre facteur est l'exclusion de tout aspect participatif, consultatif et démocratique outre le résultat de l'élection précédente; ni Nakasone ni le groupe-conseil qu'il a appointé n'ont même pas osé feindre l'ouverture de débats pour laisser une place aux critiques. Bien entendu, le débat sur cet enjeu est lié à une lutte idéologique plus large dans le secteur de l'éducation⁴³⁵. L'attitude du Japon doit s'observer dans un contexte international, Nakasone évoluait à l'époque de la vague de conservatisme incarné par ses homologues Thatcher et Reagan; les politiques visant à affaiblir le secteur syndical des enseignants bénéficiaient d'un contexte globalement plus favorable⁴³⁶. L'obstacle le plus important à l'internationalisation restait le rôle extrêmement compétitif des examens d'entrée universitaires. Ils influençaient grandement le contenu des cours

⁴³¹ McCullough, *op. cit.*, 25-26

⁴³² Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 128

⁴³³ *Ibid.*, 147

⁴³⁴ *Ibid.*, 151

⁴³⁵ *Ibid.*, 151

⁴³⁶ Naoko Shimazu, *Nationalisms in Japan*. (Sheffield: Sheffield Centre for Japanese Studies, 2006), 133-134. ; Hood, *op. cit.*, 51. ; Bolton, *op. cit.*, 11.

préuniversitaires, en plus des attitudes des élèves, des enseignants et des parents envers les motifs d'apprentissage et la finalité des acquis visés⁴³⁷.

Ultimement, l'internationalisation échoua à cette époque, sous la rationalité du concept de *nihonjinron*, comme angle de réintroduction du patriotisme dans l'éducation parce que les barrières internes et externes n'étaient pas toutes dissipées pour permettre la réintroduction flagrante du patriotisme et ses symboles dans l'éducation japonaise. En matière de barrières externes, les États-Unis supportaient l'initiative japonaise, cependant les pays victimes de l'Empire japonais restaient sensibles aux mouvements patriotiques de leur ancien ennemi. Tandis que les barrières internes des syndicats enseignants et de la loi fondamentale sur l'éducation s'érodaient, mais tenaient toujours. Cependant, Nakasone parvint à instaurer une instrumentalisation récupérable de la menace de la globalisation pour justifier une éducation morale adaptée.

4.3.2 L'enjeu du contrôle des manuels scolaires

La saga de Saburo Ienaga, un écrivain de manuel d'histoire, exprime bien la frustration liée au processus de sélection des manuels scolaires. La vision d'Ienaga de l'histoire japonaise expliquait que la population japonaise fut contrainte à encourager une guerre belliqueuse parce que le gouvernement cacha les réalités de la guerre et romançait les événements se déroulant à cette époque. En 1947, Ienaga publia un livre d'histoire générale intitulé « *Nouvelle histoire japonaise* », il tenta de faire approuver un manuel scolaire basé sur son livre. Initialement refusé, il fut éventuellement accepté en 1953. Or, lors de la soumission de la version révisée en 1955, le comité de sélection du Ministère de l'Éducation ordonna la modification de

⁴³⁷ Lincicome, « Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan », 145

216 éléments problématiques pour obtenir l'approbation ministérielle requise⁴³⁸. Ienaga acquiesça le changement de certains éléments, alors qu'il exclut d'autres modifications suggérées. Il parvint finalement à publier avec succès une édition en 1959 et une autre en 1962. L'histoire se corsa alors qu'en 1965, Ienaga décida de poursuivre le gouvernement pour les dommages psychologiques qu'il indiqua avoir soufferts. Il jugea que les corrections que lui demandait d'apporter, contre son gré, le comité de révision de manuels scolaires du Ministère de l'Éducation, violaient l'essence de sa volonté et sa liberté d'expression⁴³⁹. Ienaga établissait dans son manuel que le peuple japonais fut forcé de supporter l'effort de guerre expansionniste parce que le gouvernement parvenait à la fois à romancer et dissimuler les réalités de la guerre. Le Ministère de l'Éducation rejeta les interprétations critiques d'Ienaga, jugeant que l'enseignement des horreurs de la guerre représentait une forme d'antinationalisme intentionnel, dommageable pour la fierté nationale⁴⁴⁰. La décision en 1974 statua que le système d'autorisation des manuels scolaires ne figurait pas comme une forme de censure à la liberté d'expression selon l'article 21 de la constitution⁴⁴¹; or le verdict accorda 100 000 yens à Ienaga comme compensation. Le procès devint un cas important qui allait faire jurisprudence sur les autres demandes similaires, donc les procédures juridiques se poursuivirent. Ienaga fut rejeté lors du second jugement en 1986, ainsi que lors du jugement suprême en 1993. Cependant, grâce à cet épisode juridique, la cour va clarifier et finir par garantir le principe de liberté d'expression dans les manuels scolaires, approuvant dorénavant l'inclusion d'éléments sensibles tels que le massacre de Nanjing, ainsi que l'utilisation de références aux « femmes de réconfort » coréennes en tant que faits historiques⁴⁴². Cela eut un impact sur le comité de sélection des manuels scolaires, car il ne pouvait

⁴³⁸ *Ide, op. cit.*, 446

⁴³⁹ *Ibid.*, 446

⁴⁴⁰ *Ibid.*, 446

⁴⁴¹ Article 21: *Freedom of assembly and association as well as speech, press and all other forms of expression are guaranteed. No censorship shall be maintained, nor shall the secrecy of any means of communication be violated.*

⁴⁴² *Ide, op. cit.*, 446

plus refuser des projets que le ministère qualifiait jadis comme des interprétations anti-nationalistes, alors que les auteurs référaient à des faits historiques jugés controversés par le Ministère de l'Éducation. Or, cette liberté d'expression va aussi ouvrir la porte à la réalisation de manuels révisionnistes.

Les années 1990 vont fournir un contexte national favorable à la création de groupes de pression dans le milieu de l'éducation, comme la société japonaise pour la réforme des manuels scolaires sur l'histoire (*Atarashii Rekishi Kyōkasho wo Tsukurukai*) en 1996 qui donna de la visibilité aux partisans du révisionnisme historique⁴⁴³. Les visées de *Tsukurukai* cherchaient à influencer la mémoire historique de la guerre au Japon et favoriser le renforcement de la force militaire nipponne, de manière à mieux traiter avec les rivaux asiatiques et l'escalade de tensions anticipées⁴⁴⁴. Ce groupe déplorait l'état du patriotisme à ce jour, parce qu'il jugeait que les interprétations privilégiées par l'éducation demeuraient celles des pacifistes. Le groupe critiqua le paradigme pacifiste de l'enseignement de l'histoire, entraînant un sentiment de honte répandu qui nuisait au Japon dans une optique d'autodéfense et d'affirmation sur le niveau mondial⁴⁴⁵. La démarche s'inscrivait dans une revendication jugée nécessaire visant à développer un nouveau type de manuel scolaire sur l'histoire du Japon, qui allait enseigner la fierté japonaise plutôt qu'instaurer un sentiment d'infériorité⁴⁴⁶. *Tsukurukai* interpréta la Deuxième Guerre mondiale comme la « Grande Guerre de l'Asie de l'Est », soit une guerre sainte qui visait à délivrer les pays asiatiques de l'emprise de l'impérialisme occidental, résultant à la création d'un nouvel ordre japonais qui cherchait à émanciper, et non à agresser les autres nations. La vision stipulant que la guerre demeurait une réaction d'autodéfense était une interprétation

⁴⁴³ Ide, *op. cit.*, 447

⁴⁴⁴ Matthew Penney & Bryce Wakefield, « Examining Accounts of Japanese Neo-Nationalism ». *Pacific Affairs*, 81, no 4 (Hiver 2008/2009) : 550

⁴⁴⁵ *Ibid.*, 548

⁴⁴⁶ Ide, *op. cit.*, 447

qui fut jadis condamnée et prohibée par les Alliées⁴⁴⁷. *Tsukurukai* avança aussi que les rapports des atrocités commises par l'armée impériale étaient des exagérations ou des inventions pour nuire au Japon⁴⁴⁸. L'emphase de la Deuxième Guerre mondiale fut déplacée vers la vertu sacrificielle, le dévouement indéfectible des citoyens, risquant leur vie lorsqu'un appel national se manifesta, ce qui demeurait une source de fierté nationale selon *Tsukurukai*⁴⁴⁹.

Le Ministère de l'Éducation approuva des manuels produits par *Tsukurukai* pour la première fois en 2001, ce qui était un développement significatif cautionnant cette ouverture à l'interprétation politique multiple de l'histoire⁴⁵⁰. La réaction populaire aux publications du *Tsukurukai* fut révélatrice de la controverse entourant cet enjeu. Cet évènement perturbateur vint susciter l'accroissement de la préoccupation populaire : de nombreuses rencontres s'organisèrent au sein de comités citoyens, de parents et d'enseignants concernés, critiquant l'utilisation potentielle des manuels scolaires du *Tsukurukai* souvent selon le portrait du contenu dressé par les médias⁴⁵¹. Bien que le choix du livre de *Tsukurukai* fût offert pour les conseils scolaires, ceux-ci éviteront, dans la presque totalité, de prendre le risque de provoquer davantage de controverse et susciter les critiques des parents. Alors que la part du marché que visait le *Tsukurukai* convoitait 10 % des classes à l'ensemble du pays, la distribution du manuel d'histoire de 2001 représentait 0,039 % des classes, alors que la version de 2005 se situait à 0,4 % des parts de marché⁴⁵². Malgré la faible progression, ces livres représentaient des échecs commerciaux attirant une niche précise qui ne pourrait justifier, uniquement sur une base économique, la rentabilisation de ce type de manuels destinés aux écoles⁴⁵³.

⁴⁴⁷ *Ide, op. cit.*, 447

⁴⁴⁸ Penney & Wakefield, *op. cit.*, 548

⁴⁴⁹ *Ide, op. cit.*, 447

⁴⁵⁰ Penney & Wakefield, *op. cit.*, 547

⁴⁵¹ *Ibid.*, 548

⁴⁵² *Ibid.*, 548

⁴⁵³ *Ibid.*, 550

4.3.3 Panacée patriotique dans l'éducation morale japonaise

En 1999, une coalition menée par le PLD fut responsable de la réintroduction et la confirmation légale du statut des symboles de l'hymne national, *Kimi ga yo*, ainsi que du drapeau, *Hi no maru*. Ils furent officialisés par la *loi concernant le drapeau national et l'hymne national*, confirmant la transition continue vers cette nouvelle phase du paradigme patriotique dans l'éducation japonaise⁴⁵⁴.

Le premier ministre Koizumi implanta sa vision de l'éducation morale s'intitulant *Ikiru Chikara* (vigueur de vivre), convoitant renforcer l'éducation du caractère moral et de l'esprit⁴⁵⁵. Cette vision se positionna comme une continuation des politiques éducatives de Nakasone, invoquant un nationalisme sain, qui préparait les élèves au rôle de gardien des valeurs et de la culture du Japon face à l'influence de l'internationalisation⁴⁵⁶.

En 2002, le ministère de l'Éducation s'occupa de fournir du contenu spécifique concernant l'enseignement moral; il prit en charge les frais de publication et distribution des manuels de la série « les cahiers du cœur » (*kokoro no nōto*)⁴⁵⁷. *Kokoro no nōto* se posait comme un effort concret cimentant l'idéologie officielle concernant l'éducation morale dans les écoles, consistant en trois cahiers destinés pour l'école primaire et un autre pour le début du secondaire⁴⁵⁸. Bien que les sujets abordés fussent délicats, les recueils n'ont pas eu besoin de suivre le processus d'autorisation de manuels scolaires, parce qu'ils provenaient directement du ministère de l'Éducation⁴⁵⁹. Le volume de la distribution de *kokoro no nōto* est sans précédent, plus de douze millions d'exemplaires en série, en plus des ajouts imprimés chaque

⁴⁵⁴ Takayama, *op. cit.*, 135

⁴⁵⁵ Shimazu, *op. cit.*, 146. ; Bolton, *op. cit.*, 12.

⁴⁵⁶ Bolton, *op. cit.*, 13.

⁴⁵⁷ Poukka, *op. cit.*, 233.

⁴⁵⁸ *Ibid.*, 233.

⁴⁵⁹ Ide, *op. cit.*, 447

année au besoin. Ce qui en a fait les livres ayant le tirage le plus important de l'histoire du Japon, tous genres confondus⁴⁶⁰. La distribution de *kokoro no nōto* révéla l'implication étatique directe du ministère de l'Éducation dans la production de matériel scolaire s'adressant à la problématique de l'éducation morale⁴⁶¹. Pour apaiser la critique initiale à l'introduction du livre officiel du Ministère de l'Éducation, Koizumi minimisa l'importance de *kokoro no nōto* comme un supplément d'enseignements plutôt qu'un manuel scolaire, évitant ainsi le processus révisant l'approbation bien qu'il provienne directement du ministère⁴⁶². Les écoles ont l'obligation d'accepter *kokoro no nōto*, toutefois ils n'ont pas l'impératif légal d'utiliser ces manuels scolaires parce que *kokoro no nōto* ne détient pas le statut de manuel scolaire officiel⁴⁶³. Le matériel fourni par le ministère de l'Éducation reste un outil dont l'utilisation, limitée en classe, est gérée par l'enseignant⁴⁶⁴.

Trois visées principales sont ciblées par *kokoro no nōto* : donner aux enfants un enseignement durable, publier du matériel éducatif pouvant servir de guide moral dans les écoles et changer la société en commençant par les établissements scolaires⁴⁶⁵. Révélant ainsi que le gouvernement ciblait indubitablement le milieu éducatif pour articuler des réformes sociales⁴⁶⁶. La réforme s'opéra initialement dans le milieu scolaire, mais les ambitions associées débordent du cadre scolaire⁴⁶⁷. *Kokoro no nōto* visait à inculquer des enseignements moraux aux élèves, mais aussi indirectement aux parents et graduellement aux autres strates de la société. Ces

⁴⁶⁰ Akiko Miyake. *Kokoro no nōto wo kangaeru*[Considérons *kokoro no nōto*]. Iwanami booklets no 595, (Tōkyō: Iwanami Shoten. 2003), 2. ; Poukka, *op. cit.*, 240.

⁴⁶¹ Ide, *op. cit.*, 448

⁴⁶² Shimazu, *op. cit.*, 144-145. ; Bolton, *op. cit.*, 13.

⁴⁶³ Hikaru Kasahara, «Manipulation Hidden Behind “*Kokoro no nōto*” and Government's Intervention in Children's Minds». *Women's Asia* 21, no 11 (2003) : 49; Bolton, *op. cit.*, 6.

⁴⁶⁴ Bolton, *op. cit.*, 32.

⁴⁶⁵ Yoshio Oshitani. « *Kokoro no nōto no katsuyō de 21 seiki no dōtokukyōiku wo tsukurō* » [Avec notes du coeur, produisons une éducation morale du 21e siècle]. *Miyagi taikai jyūroku*, 38e congrès national sur la recherche portant sur l'éducation morale à l'école primaire, (2002): 14–16; Poukka *op. cit.*, 235.

⁴⁶⁶ Poukka, *op. cit.*, 235.

⁴⁶⁷ *Ibid.*, 235.

cahiers du cœur abordent les problématiques morales en les regroupant en quatre axes : réflexions personnelles, relation avec les autres, respect par les valeurs inspirées de la religion et de la nature, ainsi que les obligations sociétales⁴⁶⁸. De plus, les documents renchérissent l'importance du patriotisme comme un « phénomène naturel »⁴⁶⁹ dans la vie des étudiants et dans le parcours visant à devenir un « citoyen du monde »⁴⁷⁰. Dans *kokoro no nōto*, le thème prédominant relatif à la moralité sociale est l'apport patriotique⁴⁷¹. Alors que des problématiques initialement soulevées comme l'intimidation, la violence scolaire et le déclin des standards académiques sont à peine abordées, bien que ces enjeux fussent identifiés comme une source principale de motifs stressant la nécessité d'une réforme patriotique⁴⁷². Ultimement, la production de membres conformes à la société restait un enjeu primordial et une visée de l'éducation morale⁴⁷³. Selon Kasahara, le système d'éducation japonais allait mettre l'emphase sur l'effcience et la rectitude, gérant de manière intransigeante la place de l'individualisme, créant des guerriers corporatifs dans la période d'après-guerre⁴⁷⁴.

La méthode que le ministère de l'Éducation préconisa consistait à présenter des vertus claires et les faire contraster avec des comportements indésirables, plutôt que d'incorporer des dilemmes moraux exposant une complexité plus profonde et favorisant le développement d'une perspective critique⁴⁷⁵. Ce type de méthode avait pour but d'atteindre certains objectifs principaux⁴⁷⁶. Premièrement, le type d'éducation favorisé souhaitait instaurer le respect pour la vie humaine, animale et de

⁴⁶⁸ Ide, *op. cit.*, 447-448

⁴⁶⁹ Takayama, *op. cit.*, 135

⁴⁷⁰ Ide, *op. cit.*, 447-448

⁴⁷¹ Poukka, *op. cit.*, 358.

⁴⁷² *Ibid.*, 459.

⁴⁷³ *Ibid.*, 391.

⁴⁷⁴ Kasahara, *op. cit.*, 50; Bolton, *op. cit.*, 34.

⁴⁷⁵ Taku Ikemoto. *Moral Education in Japan: Implications for American schools*. (1996); McCullough, *op. cit.*, 29-30

⁴⁷⁶ McCullough, *op. cit.*, 29-30

la nature. Deuxièmement, un point central du passage dans le système scolaire japonais demeurait d'enseigner l'importance de l'interdépendance entre l'individu et le groupe, ainsi qu'un sens de responsabilité sociale. La dernière visée consistait à transmettre le concept d'harmonie, d'ordre social et de hiérarchie, particulièrement dans le respect des aînées et de l'autorité en place. Une forte insistance est placée pour encourager le travail coopératif dans l'optique de créer une « communauté empathique ⁴⁷⁷ ». Les clubs scolaires vont aussi favoriser l'intégration des normes véhiculées et attendues par l'autorité en place. Les étudiants seniors se verront jouer un rôle important dans ces clubs; ils formeront, encourageront et disciplineront les nouveaux étudiants désirant rejoindre le club. L'implication quotidienne a pour effet de façonner le développement de coopération, de responsabilités, d'habiletés et de fraternité ⁴⁷⁸ . Ces expériences offraient l'opportunité de composer avec des problématiques morales dans un contexte dépassant les limites des heures de classe traditionnelles. Cette méthode renvoie à la vision de Billig relative à la propagation banale et normalisée du nationalisme dans l'éducation, favorisé par une intégration routinière, sans avoir une visée anodine, au sein du système d'éducation soutenu par l'État⁴⁷⁹.

Bien que l'éducation japonaise parvienne à inculquer efficacement une responsabilité sociale, une difficulté apparente persiste quant à l'expression d'opinions propres et d'argumentations réfléchies s'interrogeant sur les choix proposés⁴⁸⁰. Les techniques employées dans les manuels *kokoro no nōto* ajoutaient une bonne conscientisation des normes morales, mais ne développaient que faiblement l'initiative d'autoréflexion au-delà des normes acquises⁴⁸¹. La prédominance d'une méthode visant à inculquer et

⁴⁷⁷ Stephen Murphy-Shigematsu, « *Expanding the Borders of the Nation: Ethnic Diversity and Citizenship in Japan* », dans *Diversity and Citizenship Education*, sous la dir. de James Banks. (San Francisco : Jossey-Bass, 2004); McCullough, *op. cit.*, 32

⁴⁷⁸ McCullough, *op. cit.*, 29

⁴⁷⁹ Billig, *op. cit.*, 6-7.

⁴⁸⁰ McCullough, *op. cit.*, 32-33

⁴⁸¹ Poukka, *op. cit.*, 408.

déclencher des réponses morales construites, basées sur l'accoutumance plutôt que sur une évaluation critique, ouvrait manifestement la voie au rôle de la manipulation⁴⁸². La trajectoire de l'éducation proposée ne valorisa guère le développement des aptitudes sociales pour résoudre des problèmes comportementaux⁴⁸³. Un processus d'apprentissage qui risquait de transformer les étudiants en abeille ouvrière pour la culture corporative en place, basant leurs relations interpersonnelles sur une perspective compétitive ou des relations domination-soumission plutôt que sur des bases égalitaires⁴⁸⁴. *Kokoro no nōto* tentait de rationaliser les valeurs sociales et culturelles dans une disposition de catégorisation simplificatrice des comportements désirables et des réponses désirées en une dichotomie entre le bien et le mal⁴⁸⁵. L'exemple dispensé conçoit positivement des valeurs telles que la sociabilité, la gaieté et l'optimisme, alors que des traits comme la timidité et le pessimisme sont dépeints en aspects négatifs⁴⁸⁶. *Kokoro no nōto* encouragea les élèves à se découvrir, mais plutôt que de valoriser une réflexion profonde, la cible restait d'identifier et d'intégrer les attitudes souhaitées⁴⁸⁷. Les élèves arrivaient à fournir la perception de la juste réponse entretenue par le ministère de l'Éducation plutôt que leurs propres réponses, entretenant l'idée que ces réponses provenaient initialement d'eux-mêmes⁴⁸⁸.

Le rôle omniprésent du ministère de l'Éducation reste considérable dans l'application des mesures patriotiques dans les établissements scolaires. Le niveau d'indépendance (enseignants, parents, enfants) demeure relativement étroit quant au contrôle politique

⁴⁸² Poukka, *op. cit.*, 497.

⁴⁸³ Makoto Asano, «School Reform, Human Rights, and Global Education». *Theory into Practice*, 39, no 2 (2000) : 104–110; Poukka *op. cit.*, 296.

⁴⁸⁴ Poukka *op. cit.*, 296.

⁴⁸⁵ Bolton, *op. cit.*, 31.

⁴⁸⁶ Liisa Keltikangas–Jarvinen. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*[Tempérament—L'individualité d'une personne]. (Helsinki : WSOY, 2015), 11-12. ; Poukka *op. cit.*, 294.

⁴⁸⁷ Miyake, *op. cit.* ; Bolton, *op. cit.*, 31.

⁴⁸⁸ Irie, *op. cit.*, 133-136; Bolton, *op. cit.*, 31.

de l'éducation en comparaison avec d'autres pays développés⁴⁸⁹. Le degré d'adhérence aux lignes directrices du ministère de l'Éducation à propos de *kokoro no nōto* variait grandement entre les préfectures, les écoles et les enseignants⁴⁹⁰. Comme mentionnait Rohlen, la pression à se conformer relève d'un calcul rationnel, selon la perspective déterminée de chaque niveau inférieur semi-autonome⁴⁹¹. Le degré de conformisme d'une organisation inférieure semi-autonome demeure le reflet d'une dynamique contextuelle complexe et de pressions multifactorielles à différents niveaux⁴⁹². Reste que la marge de manœuvre décisionnelle des enseignants se détériora graduellement depuis la purge rouge. L'efficacité durable de la politique de non-coopération des enseignants demeurerait remarquable, compte tenu de la détérioration du mouvement, alors qu'elle fut un point de discorde issu de la période du schisme entre communistes et socialistes au sein du *Nikkyōso*⁴⁹³.

Bien que le ministère de l'Éducation n'ait pas l'autorité légale pour forcer la main des enseignants, il appliqua cependant une pression non officielle sur les établissements refusant de se conformer⁴⁹⁴. Le ministère de l'Éducation allait faire des enquêtes non anonymes sur l'utilisation de *kokoro no nōto* par les enseignants; ceux qui résistaient furent identifiés et passibles de pénalité allant jusqu'au renvoi⁴⁹⁵. Cela vaut aussi pour l'application des nouvelles directives relatives à l'interprétation de l'hymne national à l'unisson dans les cérémonies scolaires dans chaque école, sous peine de sanctions pour les enseignants et les directeurs de l'école désobéissants⁴⁹⁶. Cet effort de centralisation idéologique du pouvoir par le Ministère de l'Éducation pouvait être

⁴⁸⁹ Poukka, *op. cit.*, 497.

⁴⁹⁰ Bolton *op. cit.*, VI.

⁴⁹¹ Rohlen, *op. cit.*, 140.

⁴⁹² *Ibid.*, 140.

⁴⁹³ Aspinall, *op. cit.*, 44.

⁴⁹⁴ Kasahara *op. cit.*, 49-51; Bolton, *op. cit.*, 33.

⁴⁹⁵ Ide, *op. cit.*, 447-448; McCullough, *op. cit.*, 32

⁴⁹⁶ Ide, *op. cit.*, 447-448

interprété comme une forme d'intimidation stigmatisant le non-conformisme des établissements et leur autonomie décisionnelle.

4.4. Sous l'influence des doctrines néolibérales et néoconservatrices

Les discours qui circulent mondialement sur les réformes éducatives sont articulés de manière précise une fois qu'ils sont réinterprétés par les différents contextes nationaux et locaux, entraînant des procédés interconnectés de convergence et de divergence dans les politiques de l'éducation⁴⁹⁷. Les courants néolibéraux et néoconservateurs se posaient comme les sources idéologiques provenant des différentes factions au sein du PLD⁴⁹⁸. Avec la fin de la guerre froide, la compétition entre ces factions s'accroît compte tenu de l'estompement de la menace communiste et la fin du contexte de bipolarité mondiale.

Les demandes néoconservatrices appelaient à un retour vers des valeurs plus traditionnelles par le renforcement du contrôle de l'État sur le savoir et les évaluations dispensées, ainsi que l'intégration de contenus patriotiques dans le programme d'étude instrumentalisé pour inculquer un discours idéologique efficace⁴⁹⁹. Il s'agit d'instaurer et de rétablir l'allégeance nationale avec un système d'éducation fidélisant les élèves à devenir des citoyens conformes, prêts à défendre leur pays s'il y a lieu. Or, la logique néolibérale de responsabilisation personnelle exacerbait les disparités entre les classes existantes, alors que la vision néoconservatrice voyait l'État comme acteur principal de l'inclusion et de la cohésion

⁴⁹⁷ Allen Luke & Carmen Luke, « A Situated Perspective on Cultural Globalization », dans *Globalization and Education*, sous la dir. de Nicholas C. Burbules & Carlos A. Torres. (New York : Routledge, 2000) : 279–297. ; Takayama, *op. cit.*, 133

⁴⁹⁸ Michio Gotō. *Shūshukusuru nihongata taishū shakai – keizai guroobarisumu to kokumin no bunretsu*[Contraction de la société de masse japonaise – le schisme entre le globalisme économique et le peuple]. (Tōkyō: Aoki shoten, 2002); Takayama, *op. cit.*, 134

⁴⁹⁹ Takayama, *op. cit.*, 137

sociale⁵⁰⁰. Les demandes relatives aux camps conservateurs et néolibérales pouvaient sembler antagoniques par moment⁵⁰¹.

Le camp néolibéral souhaitait un libre marché, efficient et compétitif; en plus de vouloir réduire la taille et limiter l'intervention de l'État. La logique sous-jacente au néolibéralisme vise à favoriser les habiletés, ainsi que les libertés des individus et des entrepreneurs⁵⁰². Un État néolibéral prône l'acceptation de la responsabilisation personnelle comme une opportunité entrepreneuriale, un exercice de liberté s'éloignant de l'intervention étatique, menant un individu à prendre des décisions et vivre sa vie selon ses préférences⁵⁰³. Dans cette vision favorisant la marchandisation de l'éducation, les enseignants, les établissements scolaires et les districts fournissent des services, opérant librement et rencontrant les standards instaurés par le ministère de l'Éducation, tout en étant en concurrence pour des clients dans le but de se financer⁵⁰⁴. Ces pratiques néolibérales semblent partiellement interférer avec la conception de méritocratie éducationnelle et d'égalité des chances⁵⁰⁵. Les fonctions de l'État vont être associées à certaines pratiques issues du nouveau management public, soit la fixation d'objectifs, la vérification, la gestion de données et l'évaluation des performances⁵⁰⁶. L'État néolibéral veut transférer l'essentiel de la responsabilité

⁵⁰⁰ Bob Jessop, «Restructuring the Welfare State, Re-orienting Welfare Strategies, Re-visioning the Welfare Society», dans *What constitutes a good society?*, sous la dir. de Bent Greve. (New York : St. Martin's Press, 2000) : 54–76. ; Takayama, *op. cit.*, 136

⁵⁰¹ Takayama, *op. cit.*, 132

⁵⁰² David Harvey. *A Brief History of Neoliberalism*. (Oxford : Oxford University Press, 2005); Takayama, *op. cit.*, 135

⁵⁰³ Mitchell Dean. *Governmentality*. (London : Sage Publications, 1999); Nikolas S. Rose. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999); Takayama, *op. cit.*, 135

⁵⁰⁴ Stephen J. Ball, « Policy Sociology and Critical Social Research ». *British Educational Research Journal*, 23, no 3(1997) : 257–275; Takayama, *op. cit.*, 132.

⁵⁰⁵ Takayama, *op. cit.*, 137

⁵⁰⁶ *Ibid.*, 132

primaire du comportement et des performances des enfants vers les parents et autres gardiens, donc cimenter la responsabilité d'éduquer au-delà des limites de la classe⁵⁰⁷. Les pressions agressives néolibérales entendaient déresponsabiliser l'État en éducation au profit du secteur privé, fragilisant les principes égalitaires de l'éducation; reste que la perte du système de financement central demeurait impensable⁵⁰⁸. C'est-à-dire que l'implication étatique dans le financement de l'éducation était essentielle, mais la participation étatique s'accompagnait d'un désir de conserver le contrôle de certaines visées nationales dans ses établissements académiques. La faction néolibérale devait éviter de nuire à l'effort à long terme de réintroduction du patriotisme dans l'éducation. Au contraire, elle va grandement contribuer au retour de la politisation du ministère de l'Éducation.

L'approche néolibérale de l'enseignement, plus pragmatique, structuré et pratique va provoquer des pressions déstabilisantes créant l'occasion d'intégrer une réforme patriotique du système⁵⁰⁹. Le ministère de l'Éducation du Japon était initialement réticent à modifier *la loi fondamentale sur l'éducation*⁵¹⁰. Ce ministère souhaitait maintenir la neutralité idéologique, atteinte suivant la réconciliation entre le ministère et le syndicat des professeurs majoritaire en 1995, évitant les actions explicites liées à des programmes idéologiques⁵¹¹. Le ministère de l'Éducation gardait ses distances du

⁵⁰⁷ Ministère de l'Éducation, Culture, Sports, Sciences et Technologies. « *Kaisei zengo no kyōiku kihonhō no hikaku* [Comparaison entre la loi fondamentale sur l'éducation originale et la révision] ». (2007); Takayama, *op. cit.*, 138

⁵⁰⁸ Hidenori Fujita. *Gimukyōiku wo toinaosu* [Repenser l'éducation obligatoire]. (Tōkyō: Chikuma shobō, 2005); Takayama, *op. cit.*, 137

⁵⁰⁹ Michael W. Apple. *Educating the "Right" Way*. (New York : RoutledgeFalmer; 2001); David Coulby & Evie Zambeta. *Globalization and Nationalism in Education*. London : RoutledgeFalmer, 2005); Takayama, *op. cit.*, 137

⁵¹⁰ Shōgo Ichikawa. *Kyōiku kihonhō wo kangaeru* [Réflexions sur la loi fondamentale en l'éducation]. (Tōkyō: Kyōiku kaihatsu kenkyūjo 2003); Takehiko Kariya, « *Dakiawase kaisei ni dou taisho suruka* [Comment traiter avec l'amendement composé pour la loi fondamentale sur l'éducation] ». *Sekai*, (2006) : 100–107; Takashi Narushima. «Kyōiku kihonhō kaisei anchikujyō hihan : zenbun [Critique de la proposition d'amendement de la loi fondamentale sur l'éducation, article par article] ». *Sekai*, (2006) : 108–118; Takayama, *op. cit.*, 139

⁵¹¹ Takayama, *op. cit.*, 139

mouvement néoconservateur du PLD souhaitant modifier la *loi fondamentale sur l'éducation*, sans imaginer changer cette position dans le court ou moyen terme⁵¹².

Avec la création de la commission nationale sur la réforme éducative, un groupe consultatif privé pour se pencher sur la question de la réforme, chaque premier ministre put ajuster l'interprétation de ce que la réforme éducative devrait comporter⁵¹³. Cependant, l'effet du cabinet de Junichiro Koizumi entre 2001 et 2006 changea la donne de manière considérable, avec sa poursuite agressive de réformes structurelles et de politiques fiscales néolibérales, visant à accroître l'efficacité et réduire la place de l'État. Le ministère de l'Éducation fut ciblé par Koizumi pour subir une réorganisation stressant l'apport de la libéralisation, la privatisation et la décentralisation du secteur de l'éducation au Japon⁵¹⁴. Koizumi forma deux conseils consultatifs pour envisager l'articulation de la restructuration néolibérale, soit le conseil sur les politiques économiques et fiscales, ainsi que le conseil pour la réforme décentralisatrice⁵¹⁵. Les ouvrages produits par ces conseils établissaient des objectifs de compression budgétaire et ciblaient des endroits précis où leurs changements allaient prendre place. Ces plans incluaient la fin de subventions estimée à 1.3 billion de yens pour l'éducation obligatoire, dans ce qui se veut une proposition de décentralisation fiscale⁵¹⁶.

Cela signifiait que ces deux conseils allaient élaborer des plans pour transformer le ministère de l'Éducation, cela en ignorant volontairement les propositions formulées par le conseil central sur l'éducation, dont les membres sont sélectionnés par le

⁵¹² Ken Terawaki. *21 seiki no gakkō*[École du 21e siècle]. (Tōkyō: Shinchōsha 2001); Atsuko Tōyama. *Kōkawaru gakkō kōkawaru daigaku*[Voici comment l'école va changer, voici comment l'université va changer]. (Tōkyō: Kōdansha, 2004); Takayama, *op. cit.*, 139.

⁵¹³ Takayama, *op. cit.*, 139

⁵¹⁴ *Ibid.*, 139

⁵¹⁵ *Ibid.*, 139

⁵¹⁶ *Ibid.*, 139

ministère⁵¹⁷. Les lignes directrices de la réforme éducative qui risquait de se produire allaient être le produit de deux conseils extérieurs au ministère de l'Éducation, ce qui affaiblissait et minait l'importance du ministère de l'Éducation, tout en menaçant son contrôle administratif de l'éducation⁵¹⁸. La légitimité du ministère de l'Éducation comme administrateur unique de l'éducation fut ébranlée par la vision néolibérale et la menace de compressions importantes⁵¹⁹. Lors des délibérations du comité national sur la réforme de l'éducation, le ministère de l'Éducation va stratégiquement allier son jeu avec celui des néoconservateurs siégeant à ce conseil pour éviter de perdre sa légitimité décisionnelle; le processus de création politique du Conseil national sur la réforme de l'éducation allait avorter⁵²⁰. Le ministère de l'Éducation négocia un compromis, en acceptant de réformer la *loi fondamentale sur l'éducation* de 1947 pour y apporter des modifications néoconservatrices en matière de patriotisme, en échange de la promesse de transférer l'agenda de réforme éducationnel devant le conseil central de l'éducation⁵²¹. Initialement réticent à accepter de s'associer avec la vision néoconservatrice, le ministère de l'Éducation va s'allier avec cette faction du PLD dans l'optique de préserver le contrôle légitime de la prise de décision en éducation, brisant ainsi son vœu d'éviter les politiques partisanses. Le maintien de la neutralité politique dans l'éducation devint secondaire comme objectif lorsque le ministère de l'Éducation fut confronté aux pressions néolibérales. Le ministère bénéficia alors d'une certaine flexibilité pour répondre aux réformes structurelles néolibérales en s'alignant au camp néoconservateur⁵²².

Le ministère de l'Éducation dut revoir son approche privilégiée du contrôle administratif, la gestion des entrées n'était pas efficace dans une perspective

⁵¹⁷ Takayama, *op. cit.*, 140

⁵¹⁸ Kariya, *op. cit.*, 100–107; Tōyama. *Kōkawaru gakkō, kōkawaru daigaku.* ; Takayama, *op. cit.*, 140

⁵¹⁹ Takayama, *op. cit.*, 140

⁵²⁰ *Ibid.*, 141

⁵²¹ *Ibid.*, 141

⁵²² Tōyama, *Kōkawaru gakkō, kōkawaru daigaku*, 110 ; Takayama, *op.cit.*, 141

néolibérale de l'éducation⁵²³, le compromis atteint mit l'accent sur la gestion de sortie. La légitimité renouvelée du ministère de l'Éducation se fonda alors sur l'idéal d'un État ayant une présence d'évaluateur⁵²⁴, permettant de guider la direction éducative tout en restant à distance⁵²⁵. L'autorité administrative en éducation déplaça son point de mire vers des procédés tels que l'établissement d'objectifs, les tests, la vérification, et l'évaluation⁵²⁶. La décentralisation articulée par le ministère va redéfinir les standards du programme national d'enseignement obligatoire, notamment en établissant les concepts de minimum essentiel et d'heures d'étude intégrées, laissant beaucoup plus de latitude aux conseils d'établissement dans leurs méthodes pour atteindre les exigences fixées⁵²⁷. L'État était prêt à favoriser une décentralisation fiscale octroyant plus d'autonomie aux établissements scolaires en matière de gestion budgétaire, moyennant l'acceptation inconditionnelle de directives idéologiques relatives aux symboles nationaux; or il piétinait sur l'autonomie résolutive de la capacité décisionnelle démocratique des acteurs comme les enseignants, les parents et les élèves sur ces enjeux⁵²⁸.

Les défenseurs du *statu quo* ont pu préserver les règles originales intactes concernant la *loi fondamentale sur l'éducation* de 1947 pendant un certain temps, mais ils ne pouvaient empêcher l'introduction de modifications et d'amendements, par le pouvoir politique, dénaturant celle-ci⁵²⁹. L'amendement de la *loi fondamentale sur l'éducation* de 2006 correspond aux caractéristiques de la transformation institutionnelle graduelle, plus spécifiquement au modèle de *layering* (strates) défini par Mahoney et Thelen, s'opérant lorsque le changement institutionnel ne possède

⁵²³ Takayama, *op. cit.*, 141

⁵²⁴ Geoff Whitty, Sally Power & David Halpin. *Devolution and Choice in Education*. (Buckingham, UK: Open University Press, 1998); Takayama, *op. cit.*, 142

⁵²⁵ Ball. *op. cit.*, 257–275; Takayama, *op. cit.*, 142

⁵²⁶ Takayama, *op. cit.*, 142

⁵²⁷ Terawaki, *op. cit.* ; Takayama, *op. cit.*, 142

⁵²⁸ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 87, 89

⁵²⁹ Mahoney & Thelen, *op. cit.*, 17.

pas la capacité de changer les règles originales⁵³⁰. Ce modèle particulier attache de nouvelles règles, à celles déjà existantes, transformant substantiellement la logique institutionnelle et l'essence de la décision institutionnelle initiale⁵³¹.

La *loi fondamentale sur l'éducation* de 1947 fut écrite avec l'intention d'éviter que l'éducation soit sujette à un contrôle idéologique indécent. Elle poursuivait l'enseignement des principes pacifistes, démocratiques et libéraux dans l'éducation, tout en s'opposant à l'ultranationalisme, sans pour autant imposer d'autres valeurs déterminées⁵³². La révision de 2006 spécifiait que l'éducation dispensée doit être conforme à la législation en vigueur, appliquant l'ajout de dispositions visant à cultiver le patriotisme⁵³³. Or, l'amendement de la *loi fondamentale sur l'éducation* de 2006 réinterpréta l'intention originale stipulant que l'éducation ne doit pas être sujette de contrôle indécent, en y excluant dorénavant le patriotisme. La révision ajoutait que l'éducation doit être concordante avec la loi fondamentale révisée et les autres lois en place. Ce qui cimentait la présence de ritualisations patriotiques provenant notamment de la *loi concernant le drapeau national et l'hymne national* de 1999 dans le système d'éducation⁵³⁴. Sous une panacée patriotique, cet amendement légitima la culture de valeurs, d'attitudes et de dispositions nationales jugées nécessaires par l'État⁵³⁵. La rationalisation de la révision soutint une idéologie prônant l'intervention étatique pour inclure la présence d'un langage patriotique qui renforçait le sentiment de proximité envers la communauté sociale imaginée, afin d'atténuer les fluctuations économiques et sociales, conséquences de la désintégration sociale issue du néolibéralisme⁵³⁶.

⁵³⁰ Mahoney & Thelen, *op. cit.*, 16-17.

⁵³¹ *Ibid.*, 17.

⁵³² Takayama, *op. cit.*, 138

⁵³³ *Ibid.*, 131

⁵³⁴ Takayama, *op. cit.*, 138 ; McCullough, *op. cit.*, 32

⁵³⁵ Takayama, *op. cit.*, 138

⁵³⁶ *Ibid.*, 138

La révision de la *loi fondamentale sur l'éducation* proposa de promouvoir le patriotisme comme objectif du système éducatif, en plus de fournir les moyens aux dirigeants de sévir contre ce qui représente un contrôle jugé indécent dans l'éducation. L'État gardait la main mise sur la capacité d'identifier les idéologies incompatibles et s'en défaire s'il y a lieu. Permettant d'une part d'affirmer que la politisation de l'éducation est indésirable, pour miner l'influence syndicale, mais de l'autre part que la réintroduction des symboles patriotiques dans l'éducation par le gouvernement n'est pas le signe d'une politisation du milieu. L'astuce du PLD impliqua la déviation du blâme de ce qui figure comme un contrôle disproportionné, les réprimandes furent redirigées intentionnellement vers les enseignants non coopératifs, qui refusaient d'obtempérer à la révision, qui s'opposaient à transmettre le programme d'apprentissage patriotique aux élèves et qui étaient accusés de laisser leurs opinions politiques entraver l'avancement de l'éducation⁵³⁷.

4.5 Abe et *Watashitachi no Dōtoku*

Une décennie après avoir implanté *kokoro no nōto*, le Ministère de l'Éducation qualifia cet effort d'échec dans une perspective à court et moyen terme⁵³⁸. Les sommes considérables investies dans la production de *kokoro no nōto* représentaient un drain financier, avec peu d'effets mesurables concrets permettant d'identifier l'efficacité de la politique; l'effort fut senti comme inefficace pour contrer la progression de l'intimidation en milieu scolaire⁵³⁹. *Kokoro no nōto* fut essentiellement limitée à un stade introductif de la présence du ministère de l'Éducation dans la production de matériel destiné à l'enseignement de l'éducation morale, limité initialement par Koizumi, au rôle de supplément d'enseignements

⁵³⁷ Takayama, *op. cit.*, 138

⁵³⁸ Bolton, *op. cit.*, 14.

⁵³⁹ *Ibid.*, 26.

dispensés⁵⁴⁰. Le contenu des cours d'éducation morale restait fortement influencé par les enseignants, ceux-ci demeuraient libres de s'inspirer de tout matériel ou expérience personnelle dans la préparation de classe⁵⁴¹. De plus, le personnel enseignant déterminait le type de matériel d'enseignement utilisé en classe parmi la variété disponible, variant d'une école à l'autre⁵⁴². Selon Abe, l'augmentation relevée de l'intimidation confirmait la perception d'échec de l'éducation morale (*kokoro no nōto*) de développer une conscience normative (*kihan ishiki*) plus stricte pour l'ensemble de la jeunesse japonaise⁵⁴³.

La vision d'Abe s'alignait initialement avec celle d'autres révisionnistes. Il contribua à la publication d'un manuel d'histoire en 1995, *Recap of the Greater East Asian War*, interprétant le rôle du Japon dans la guerre à celui d'une réaction d'autodéfense, tout en qualifiant de fabrications les controverses de Nanjing et des femmes de « réconfort »⁵⁴⁴. En 2014, Abe introduisit « *watashitachi no dōtoku(nos morales)* » comme plus récent matériel scolaire dispensé par le Ministère de l'Éducation, essentiellement une nouvelle étape de la révision accentuée continuant une essence idéologique similaire⁵⁴⁵. Les théories critiquant *kokoro no nōto* sont toujours pertinentes suivant sa durée de vie et elles s'appliquent aussi à *watashitachi no dōtoku*. Le Ministère de l'Éducation cultiva plus explicitement l'inclusion de l'amour de sa patrie, ainsi que l'importance de la connaissance de son propre héritage culturel, ce qui l'expose à la critique d'insuffler le patriotisme dans l'esprit des enfants japonais⁵⁴⁶. L'administration Abe perçoit aussi l'éducation morale comme la panacée

⁵⁴⁰ Kei Tokitsu. *An Analysis of Watashitachi No Dōtoku in Elementary School: Focusing on a Relationship Between Political Discourse and Content of Watashitachi No Dōtoku*. (Hiroshima : Hiroshima Bunka Gakuen University Press, 2015), 30. ; Bolton, *op. cit.*, 40.

⁵⁴¹ Bolton, *op. cit.*, 55-57.

⁵⁴² *Ibid.*, 57.

⁵⁴³ *Ibid.*, 7, 14.

⁵⁴⁴ Shimazu, *op. cit.*, 131. ; Bolton, *op. cit.*, 20.

⁵⁴⁵ Bolton, *op. cit.*, 1, 14-17, 37. ; Tokitsu, *op. cit.*, 31-33.

⁵⁴⁶ Bolton, *op. cit.*, 7.

remédiant à la délinquance juvénile, l'intimidation et le décrochage⁵⁴⁷. Cependant, le rapport du Japon avec l'intimidation est enraciné dans une mentalité qui tolère mal l'écart de la norme, martelant le pieu qui dépasse. L'idée de renforcer la conscience normative risque de légitimer et faciliter l'intimidation plutôt que la prévenir⁵⁴⁸.

Bolton releva dans *watashitachi no dōtoku* un manquement dans la compréhension d'un cadre contextuel de la responsabilité sociale impliquée par le ministère de l'Éducation.

*Students are taught that they have a responsibility or duty rather, to society, but without the contextual framework with which to understand the consequences of things such as misuse of power. They are shaped to become tools for that very misuse. They are taught to participate in democratic processes without applying critical thinking, which makes them victims of a politicized pedagogy and not moral agents acting freely*⁵⁴⁹.

Une addition notée de *watashitachi no dōtoku* fut l'ajout d'exemples de courtoisies populaires issus de la période *Edo*, « *Edoshigusa* », qui attira des critiques qui identifièrent des imprécisions historiques à propos de l'existence contextuelle de ces exemples, concluant qu'*Edoshigusa* relevait davantage de la fiction que la réalité⁵⁵⁰. Face à cette critique, le Ministère de l'Éducation accepta sa responsabilité en spécifiant que le but de l'éducation morale n'était pas d'enseigner des faits historiques, mais bien une occasion d'inculquer une éthique et des manières⁵⁵¹. Cette brèche ouvrait l'opportunité de romancer le passé pour des fins visées, priorisant l'intégration d'une éthique conformiste et courtoise avant la véracité historique de l'exemple interprété. C'est-à-dire que la précision factuelle peut être délaissée pour

⁵⁴⁷ Bolton, *op. cit.*, 6.

⁵⁴⁸ Motoko Akiba & Kazuhiko Shimizu, « Student-Teacher Relationship and *Ijime* in Japanese Middle Schools », dans *Japanese Education in an Era of Globalization*, sous la dir. de Gary DeCoker & Christopher Bjork, (New York: Teachers College Press, 2013) : 67-81. ; Bolton, *op. cit.*, 27.

⁵⁴⁹ Bolton, *op. cit.*, 49-50.

⁵⁵⁰ *Ibid.*, 23.

⁵⁵¹ *Ibid.*, 24.

faciliter une représentation interprétative idéalisée. Sans favoriser une valorisation de l'enseignement du jugement critique, les élèves japonais viendront à accepter toute information dispensée comme une vérité⁵⁵².

Le Ministère de l'Éducation reprochait les limitations dues au manque d'autorité légal quant à l'application sélective du contenu par des enseignants⁵⁵³. Sans le statut de matière officielle, l'éducation morale ne pourrait être régie quant à l'utilisation des manuels ni être évaluée sur le contenu rendant les résultats plus faciles à mesurer⁵⁵⁴. Les problématiques ciblées par Abe concernent l'avancement de l'utilisation du matériel d'enseignement dispensé par l'État en classe, ainsi que le désir de réviser les lignes directrices pour élever l'éducation morale au niveau d'un sujet d'étude académique officiel (*kyōka*)⁵⁵⁵. L'éducation morale, en tant que sujet d'étude général (*ryōiki*), est enseignée une fois par semaine, de la première à la neuvième année, à raison de 35 heures de leçon annuellement. Comparativement à des sujets comme l'art ou la musique qui bénéficieront de deux fois plus de temps de leçons⁵⁵⁶. Le passage de l'éducation morale de classe non officielle à un statut officiel aurait l'effet de réduire la marge de manœuvre des enseignants et officialiser le matériel d'enseignement utilisé⁵⁵⁷. En plus de l'augmentation du nombre d'heures de leçons et la nécessité d'un enseignant dédié à la matière académique, cette transformation permettrait au Ministère de l'Éducation de sanctionner les enseignants ne se conformant pas aux lignes directrices⁵⁵⁸. L'autre aspect envisagé par le ministère demeurait l'introduction d'évaluations dans le cours, permettant de mieux quantifier et d'établir une corrélation avec certains résultats pour l'éducation morale, parce que

⁵⁵² Bolton, *op. cit.*, 50.

⁵⁵³ *Ibid.*, 14.

⁵⁵⁴ *Ibid.*, 14.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, 5, 16.

⁵⁵⁶ *Ibid.*, 5.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, 6.

⁵⁵⁸ *Ibid.*, 17.

les résultats relatifs à ces enseignements sont difficilement mesurables sans la cueillette de données pertinentes et standardisées⁵⁵⁹.

Dans une perspective à long terme, *kokoro no nōto* marqua un tremplin important pour le retour de l'implication du Ministère de l'Éducation dans la production de manuels scolaires destinés à l'éducation morale. La décision de qualifier *kokoro no nōto* d'échec évitait de stagner dans ce stade intermédiaire, refusant de maintenir le *statu quo* qui immobilisait l'avancement de l'éducation morale et du patriotisme dans le milieu de l'éducation. Ce qui permettra à Abe d'élaborer d'une nouvelle série de manuels scolaires, *watashitachi no dōtoku*. Abe va ainsi contribuer à tendre la corde de l'arc du patriotisme dans l'éducation, maniant plus convenablement cet instrument de survie dans l'optique de préparer le pays à toute éventualité, notamment le besoin de répondre aux développements défavorables de la situation régionale et mondiale.

⁵⁵⁹ Tokitsu, *op. cit.* ; Bolton, *op. cit.*, 17, 22.

CHAPITRE V

LES CONDITIONS DE RÉÉMERGENCE EXTERNES DU PATRIOTISME EN ÉDUCATION

5.1 Les pressions externes sur le système d'éducation japonais avant 1945

La contextualisation de l'évolution du patriotisme japonais doit se comprendre dans une perspective réactionnaire au contact déstabilisant de forces étrangères, particulièrement dans l'influence des politiques de la Chine et des États-Unis, ainsi que leurs rapports bilatéraux avec le Japon. Ce fut dans l'opposition à la subordination que les balbutiements du nationalisme japonais naquirent, alors qu'ils émergèrent dans un contexte d'imposition intransigeante de l'étranger⁵⁶⁰. Le système tributaire chinois éclaira le Japon quant à la limite de sa position de nation tributaire, malgré le degré d'autonomie accordé, l'archipel ne pouvait nier le regard d'infériorité, de subordonné porté par l'Empire chinois, considérant le Japon comme des barbares⁵⁶¹. De plus, le contact avec des idéologies invasives telles que le bouddhisme et le christianisme va contribuer à la position de repli insulaire de l'archipel, limitant la pénétration des idéologies externes et laissant la place centrale aux idéologies jugées compatibles avec l'autorité au pouvoir. Ces idéologies externes invasives démontraient une attention particulière à l'éducation pour espérer répandre leur culture et leur croyance.

L'isolation insulaire a solidifié l'emprise de la culture dominante, jusqu'à la déstabilisation causée par les forces externes du chef d'escadre Perry en 1853-54 et

⁵⁶⁰ Doak, *op. cit.*, 56.

⁵⁶¹ Hamashita, *op. cit.*, 337-341

l'imposition de traités inégaux. Cela provoqua une réaction qui amorça l'aspiration transformatrice au sein de la société japonaise, dans l'optique d'éviter de subir une nouvelle période de subordination ou même une colonisation par des Empires cherchant à se propager. L'impact des puissances occidentales encouragea une modernisation asiatique, repoussant l'influence du sinocentrisme, sans toutefois avoir l'intention d'introduire un principe de souveraineté westphalienne, cherchant ainsi à profiter de l'instauration de traités inégaux⁵⁶². La société japonaise va accéder à de nouveaux apprentissages rapidement, sans pouvoir entièrement préparer la population aux effets potentiellement révolutionnaires de ces développements. L'introduction de valeurs occidentales dans le système d'éducation fut contestée par l'héritage des valeurs issues du sinocentrisme qui exerçait toujours une pression sur l'éducation japonaise. Les dirigeants lors de la restauration Meiji utilisèrent la fenêtre d'opportunité produite par l'impact occidental sur la dynamique tribulaire sinocentrique en Asie pour contester ces deux pôles d'influences dans le système d'éducation, pour mieux mettre en place un système d'éducation centré sur une idéologie propre, le shintoïsme.

La restauration Meiji cimenta la transformation du Japon en Empire moderne, avec des ambitions expansionnistes dans la région, notamment vers la péninsule coréenne, située à un point stratégique donnant accès au continent asiatique à longueur d'année. Grâce à la diplomatie à la canonnière, intégrant les acquis subis par le chef d'escadre Perry en 1853-54, le commandant Yoshika Inoue et son équipage de la canonnière « *Un'yō* » entamèrent une expédition de confrontation qui allait précipiter la Corée à ouvrir ses frontières commerciales et se départir du système tribulaire chinois en ratifiant le traité du Japon et de Corée de 1876⁵⁶³. Cet affront du Japon envers le système de protectorat chinois visait à profiter de la faiblesse de l'Empire Qing et déloger sa main mise sur les territoires tributaires. La visée de cette intervention

⁵⁶² Hamashita, *op. cit.*, 343

⁵⁶³ Andrew C. Nahm. *Introduction to Korean History and Culture*. (Seoul: Hollym Corporation, 1993), 146-147.

n'était pas uniquement une action visant à « libérer » la Corée des griffes de l'empire du Milieu, mais bien de remplacer l'influence impériale chinoise par celle du Japon, notamment par l'éducation coloniale. Les efforts visant à désamorcer le conflit culminèrent lors de la convention de Tientsin de 1884, qui garantissait le retrait des deux Empires sur le territoire coréen et l'obligation d'informer l'Empire rival de l'intention d'envoyer des troupes en Corée. La Corée restait convoitée par deux Empires qui allaient s'affronter lors de la première guerre sino-japonaise en 1894-95 pour le contrôle du territoire coréen suivant l'imparable escalade des tensions. La modernisation de l'armée et de la marine, par le rattrapage technique et technologique supporté par le système d'éducation, allait grandement avantager le Japon qui souhaitait se départir du complexe d'infériorité envers son rival chinois. La victoire du Japon allait leur conférer leurs premiers véritables territoires conquis par la guerre coloniale, en ratifiant le traité de Shimonoseki en 1895. Dans son effort à déloger l'emprise chinoise de la péninsule coréenne, l'archipel va aussi obtenir les îles Pescadores et Formosa, ainsi que la portion est de la baie de la péninsule du Liaodong. La défaite de la Russie face à l'empire du Soleil-Levant en 1904-05 força la Corée à devenir une colonie impériale japonaise, ce qui fut finalisé par le traité Japon-Corée de 1910 annexant la péninsule. L'Empire nippon était devenu une force redoutable qui évoquait une méfiance des autres puissances, tentant de ralentir son ascension en Asie.

La relation américano-japonaise fut marquée par des ajustements américains visant à se redonner l'avantage, afin de prévenir une montée en puissance et une domination du Japon, particulièrement par rapport aux États-Unis. Suivant la victoire japonaise dans la guerre contre la Russie en 1904-05, les deux camps acceptèrent le président américain Roosevelt pour faire la médiation en vue de la ratification du traité de Portsmouth. Celui-ci a courtisé les deux camps, avant de trancher en faveur de la Russie qui refusait de payer des indemnités de guerre au Japon, confirmant ainsi

l'intérêt américain évident dans la situation asiatique⁵⁶⁴. Par le fait même, Roosevelt reçut le prix Nobel de la paix pour cette décision stratégique visant à prolonger la lutte pour le pouvoir en Asie, avantageant par le fait même les États-Unis⁵⁶⁵. Le Japon, estimant ne pas avoir obtenu des réparations suffisantes pour les coûts de l'effort militaire, blâma Roosevelt pour s'être fait duper, ce qui nourrit l'éclosion d'un sentiment antiaméricain au Japon, notamment lors des incidents incendiaires d'Hibiya en 1905⁵⁶⁶.

Lors du deuxième conflit entre le Japon et la Chine, la relation des deux pays avec les États-Unis allait s'exacerber. Les incidents du pont Marco Polo et du *U.S.S Panay* en 1937 allaient faire basculer les Américains, qui demeuraient réticents à participer, dans le camp de la Chine⁵⁶⁷. La capacité de mener une guerre dépendait des ressources américaines; les restrictions s'accrochèrent contre le Japon, alors que la Chine bénéficia de crédit supplémentaire. En 1940, le Japon abrogea le traité de commerce existant avec les États-Unis, donnant une excuse aux Américains pour réorienter leur stratégie économique avec un embargo sur le matériel militaire. Le Japon vint à identifier ses alliés compatibles et à signer le pacte tripartite en 1940 avec l'Allemagne et l'Italie, puis en 1941, le pacte de neutralité avec l'Union soviétique et une autre entente avec Vichy France à propos du passage dans l'Indochine, clarifiant le plan et le front ciblé par l'avance japonaise. La réponse américaine fut sans équivoque, décidant de cesser les négociations diplomatiques, d'implanter un embargo complet des exportations vers le Japon, en plus d'un gel des actifs japonais dans les institutions financières américaines et de proposer davantage

⁵⁶⁴ Gary P. Cox, « Review of *the Russo-Japanese War in Global Perspective: World War Zero* ». *Journal of Military History*, 70, no 1 (2006) : 250–251

⁵⁶⁵ George E. Mowry, « The First Roosevelt ». *The American Mercury*, (1946) : 580

⁵⁶⁶ Andrew Gordon, « Social Protest in Imperial Japan: The Hibiya Riot of 1905 ». *The Asia-Pacific Journal*. 12, 29, no 3 (2014). Récupéré le 18 mars 2018 de <https://apjff.org/2014/12/29/Andrew-Gordon/4150/article.html>

⁵⁶⁷ Office of the Historian, Bureau of Public Affairs, United States Department of State. Récupéré le 6 novembre 2017 de history.state.gov/milestones/1937-1945/pearl-harbor

de ressources disponibles pour la Chine⁵⁶⁸. Ce qui allait pousser le Japon à agir rapidement contre les États-Unis avec l'attaque de Pearl Harbor, le 7 décembre 1941, bousculant les Américains dans la guerre.

5.2 Les pressions externes sur le système d'éducation entre 1945 à 1989

5.2.1 La relation américaine entre 1945 et 1989

L'éducation pacifique édifiée par l'occupant américain et les opposants à la réémergence de l'ultranationalisme japonais devint problématisée principalement en réaction à la montée du communisme en Asie. De plus, la révolution chinoise de 1949 et la guerre de Corée de 1950-53 vont contribuer à pousser les Américains à réévaluer certaines décisions relatives à la société japonaise. Les États-Unis sont responsables à la fois de l'instauration de l'éducation pacifique et de la promotion de la réapparition du nationalisme dans le système d'éducation japonais, ayant encouragé ces deux visions tirées de deux idéologies opposées dans un court laps de temps après la guerre. Pour Takashi, c'est l'arrogance américaine et la manière dont ils ont traité le Japon comme base militaire d'un régime fantoche en Asie, plutôt que des tactiques soviétiques planifiées, qui ont créé un terrain fertile dans l'éducation à l'idéologie communiste après la Deuxième Guerre mondiale⁵⁶⁹. Les transformations sociales (purges) successives du système d'éducation, dans une courte période, ont contribué à la confusion populaire, tout en fragilisant la confiance envers l'occupant américain. Cependant, compte tenu de la dévastation d'après-guerre et des tensions populaires en découlant, la reprise économique fut privilégiée avant de stresser la nécessité d'une reconstruction déchirante de l'idéologie nationale dans le système d'éducation.

⁵⁶⁸ Office of the Historian, Bureau of Public Affairs, United States Department of State. Récupéré le 6 novembre 2017 de history.state.gov/milestones/1937-1945/pearl-harbor

⁵⁶⁹ Nicholas Kristof, « Japan's Full Story ». *Foreign Affairs*, 76, no 6 (1997) : 140-145; Takashi Kawachi, « A New Backlash Against American Influence ». *Japan Echo*, 25, no 2 (1998) : 46

La pacification de l'ennemi japonais était l'objectif initial de l'occupation américaine, cependant la réalité rattrapa rapidement les limites imposées pour maintenir la paix; les États-Unis avaient pacifié, par la constitution et l'éducation, leur plus grand allié en Asie au début de la guerre froide. La direction américaine ajusta ses attentes envers le Japon, Walter S. Robertson, l'assistant du secrétaire d'État américain, sollicita en 1953 le futur premier ministre japonais, Hayato Ikeda, stressant l'importance du renforcement des capacités d'autodéfense, ainsi que la réintroduction de l'éducation patriotique afin de préparer la population à une mobilisation éventuelle pour le camp américain⁵⁷⁰. Le point culminant de cette période reste sans doute lors de la révision du traité de sécurité en 1960, où une jeune étudiante va perdre la vie lors des affrontements entre les forces de l'ordre et les manifestants. Les dirigeants japonais firent alors comprendre aux Américains la pertinence et la nécessité d'une éducation morale axée sur le conformisme. Il y eut une réponse similaire à la période de réaction à l'éducation obligatoire et à l'imposition de valeurs occidentales dans le système de 1868-1890, où l'autorité en place utilisa le sentiment de colère du peuple pour justifier une direction plus autoritaire dans le système éducatif. Les principales différences étant l'intensité et l'urgence de la situation de subordination en 1868 vont propulser une réforme avec des objectifs immédiats à court et moyen terme. Suivant la défaite de 1945, les barrières solides en place ont nécessité une stratégie de réintroduction à long terme et graduelle du patriotisme dans l'éducation par les dirigeants du PLD, véhiculé par un nationalisme implicite plus traditionnel qui se distançait d'une légitimation impériale.

Les chocs provoqués par Nixon endommagèrent davantage la relation Tōkyō-Washington⁵⁷¹. D'abord, il y eut le rapprochement de Nixon avec la Chine, lors d'un voyage annoncé soudainement à la dernière minute, sans consulter le principal allié

⁵⁷⁰ Takahiro Kondo & Xiaoyan Wu. « A Comparative Study of “Patriotism” as a Goal of School Education in China and Japan ». *Journal of Social Science Education*, 10, no 1 (2011) : 28

⁵⁷¹ Michael Yahuda. *The International Politics of the Asia-Pacific*. 3e édition révisée, (Londres/New York : Routledge, 2011) : 107.

américain en Asie, c'est-à-dire le Japon⁵⁷². Ce rapprochement ouvrait la place à une normalisation des relations avec la Chine continentale, dans l'optique d'accentuer la division sino-soviétique.

[...] the President knew well in advanced that any such American-Chinese rapprochement could be achieved only with the cost partially being borne in the goodwill of American-Japanese relations⁵⁷³.

Puis, les États-Unis procédèrent au retrait de la devise américaine du système étalon-or en 1971. Des mesures spécifiques s'appliquèrent uniquement au Japon, au-delà de la suspension de conversion en dollar, une surcharge de 10 % visant le Japon fut instaurée, en plus d'imposer des quotas sur le textile, sans oublier la réévaluation du yen qui allait couronner ces mesures économiques sévères sur l'archipel⁵⁷⁴.

Cela va pousser le Japon à ouvrir ses horizons en dehors des limites américaines et à repenser ses relations avec la Chine, décidant qu'il était temps de redévelopper ses propres canaux relationnels avec son rival en Asie⁵⁷⁵. Mao Zedong et Zhou Enlai déterminèrent qu'il était préférable de maintenir la présence du traité de sécurité des États-Unis avec le Japon, parce que l'isolation pouvait stimuler la résurgence du militarisme japonais⁵⁷⁶. La période entre 1969 et 1972 transforma la mentalité politique du Japon d'après-guerre, passant d'une politique centrée et calquée sur les intérêts des États-Unis à une puissance asiatique osant démontrer ses propres intérêts indépendants⁵⁷⁷. La relation entre les États-Unis et le Japon se détériora avant 1972, cependant les chocs de Nixon vont fournir la motivation nécessaire au Japon pour

⁵⁷² Richard Douglas Partch. «The Nixon "Shocks": Implications for Japan's Foreign Policy in the 1970's». Mémoire de maîtrise, Portland : Portland State University, (1972), 88.

⁵⁷³ *Ibid.*, 5.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, 88.

⁵⁷⁵ Yahuda, *op. cit.*, 107.

⁵⁷⁶ *Ibid.*, 150.

⁵⁷⁷ Partch, *op. cit.*, 170.

s'ouvrir à considérer de nouvelles options pour assurer sa sécurité et sa survie⁵⁷⁸. Des secousses politiques majeures menacèrent fréquemment l'alliance nippo-américaine; après cet épisode, le Japon devait envisager de réduire sa dépendance économique et militaire à un seul pays. L'alliance et les ententes entre deux nations pouvaient basculer, le temps d'une campagne électorale victorieuse, déstabilisant la relation bilatérale. Le Japon comprendra alors qu'il ne peut plus compter entièrement sur ses alliés pour défendre les intérêts japonais avant les leurs, cette relativité des alliances poussa l'archipel à tendre vers l'augmentation de son autosuffisance⁵⁷⁹. Ultimement, la relation entre les États-Unis et le Japon dépend de l'historique de l'alliance, mais aussi des facteurs de proximité et de compatibilité idéologique entre les dirigeants en place⁵⁸⁰.

Entre la fin des années 1970 et le début des années 1980, la situation fiscale instable poussa les États-Unis à demander au Japon de contribuer financièrement et militairement à la promotion du libre marché international, ainsi qu'aux problématiques géopolitiques connexes à la stabilisation nécessaire au bon fonctionnement de la doctrine⁵⁸¹. La constitution pacifique continuait d'irriter les États-Unis, qui se retrouvaient alors dans une guerre froide qui se développait particulièrement en Asie. La constitution pacifique devenait une source de frustration pour les États-Unis, car elle limitait le type d'armement que le Japon pouvait se procurer des Américains, ainsi que le rôle et la portée de l'engagement militaire des forces d'autodéfense japonaise⁵⁸². Rétablir la capacité d'utilisation de forces militaires restait un enjeu clé pour les intérêts américains dans la région.

⁵⁷⁸ Partch, *op. cit.*, 171.

⁵⁷⁹ *Ibid.*, 171.

⁵⁸⁰ Yahuda, *op. cit.*, 187-188.

⁵⁸¹ Partch, *op. cit.*, 3.

⁵⁸² Takayama, *op. cit.*, 134

5.2.2 L'influence chinoise entre 1945 et 1989

À l'aube de la révolution communiste de 1949 en Chine, le gouvernement nationaliste, dans le contexte difficile de la période historique, n'était pas parvenu à unir la population. Les réformes poursuivies n'ont pas atteint les objectifs ambitieux d'unification, notamment parce qu'elles n'ont pas su adresser adéquatement la problématique des langues vernaculaires en Chine. La révolution communiste amena une nouvelle perspective interprétative en éducation, c'est-à-dire la victoire populaire communiste sur les forces nationalistes chinoises. Le récit de victoire communiste allait initialement galvaniser l'exaltation populaire, tout en se substituant à la vision nationaliste proposée jusqu'à la révolution de 1949. L'incompatibilité entre l'aile communiste chinoise et la branche nationaliste brûlait depuis les tentatives nationalistes d'éradiquer l'influence communiste lors du « *white terror*⁵⁸³ » en 1927, ce qui enflamma l'animosité entre les deux camps⁵⁸⁴. Reste que l'essence de la représentation qui tenta de rassembler la population portait sur une rhétorique communiste victorieuse, le triomphe du peuple contre l'impérialisme occidental et japonais, ainsi que contre les forces nationalistes chinoises. L'éducation maoïste ne mit pas d'insistance particulière sur le patriotisme dans le système sur la période allant des années 1950 jusqu'à la fin des années 1980.

Le terme « nationalisme » renferme une connotation ethnique qui suscite une attention lexicale particulière en Chine. Pour les 56 groupes ethniques qui forment la Chine, le terme peut inciter une ferveur nationale attisant le séparatisme ou réclamant

⁵⁸³ Les communistes chinois ont joint leur force à l'armée nationaliste en 1926-27 pour se vaincre des seigneurs de guerre qui menaçaient la formation d'un gouvernement central fort; cette collaboration prit fin en 1927 lors de la « terreur blanche », c'est-à-dire la trahison des nationalistes assassinant les forces communistes et les purgeant du parti.

⁵⁸⁴ Office of the Historian, Bureau of Public Affairs, United States Department of State. Récupéré de history.state.gov/milestones/1945-1952/chinese-rev

davantage de souveraineté, menaçant potentiellement de diviser le pays⁵⁸⁵. À travers l'éducation et l'établissement d'une langue véhiculaire, le PCC a consciemment tenté de restreindre les nationalismes potentiels des diverses composantes ethniques. L'idéal de la patrie englobait les différents groupes ethniques au sein d'un ensemble se présentant comme un véhicule assurant la force de l'unité chinoise⁵⁸⁶.

Contrairement à l'influence américaine, qui s'avérait plutôt directe dans l'histoire du Japon, l'influence chinoise sur l'archipel se révèle plutôt indirecte dans sa portée. Les États-Unis se sont imposés par la force lors de leurs rencontres, alors qu'avec la Chine, il y a une alternance de dominance et de vulnérabilité. Pour la Chine, sa relation avec le Japon reste teintée d'un parfum fratricide en raison des actions japonaises envers la Chine, tel un jeune individu trahissant son grand frère⁵⁸⁷.

La caractéristique de la stabilité politique peut être un élément important pour comprendre les comportements du Japon depuis 1945 (Figure 2.1). Les deux pays vont assurer une continuité idéologique stabilisant le milieu éducatif dans la vision à long terme des dirigeants. Suite à la révolution de 1949, la Chine a bénéficié d'une stabilité politique jusqu'à 1989, sous Mao, Hua et Deng; le paradigme maoïste en éducation persista. Avec l'approbation de l'occupant américain, le Japon va pouvoir s'engager dans une stratégie politique à long terme pour s'ajuster rapidement à la diffusion du communisme par l'éducation en Asie. Concrètement, cela se réalisa par la déstabilisation de l'alliance socialiste-communiste, particulièrement présente en éducation, au profit d'un parti anticomuniste fort. Le système de 1955 du PLD va établir une stabilité politique et idéologique au Japon, sans pour autant avoir une stabilité des dirigeants, étant aux prises avec des factions se disputant la tête du parti.

⁵⁸⁵ Zena Wu Zeying. «The Effects of Patriotic Education on Chinese Youths Perceptions of Japan», Mémoire de maîtrise, Fu Tei: Université Lingnan, (2012), 6.

⁵⁸⁶ *Ibid.*, 6.

⁵⁸⁷ Peter Hays Gries. « China's "New Thinking" on Japan ». *The China Quarterly*, no 184 (2005) : 847

Tant que la guerre froide perdurait et que l'économie nationale prospérait, le thème visant à contrecarrer le communisme assurait l'objectif commun et la stratégie générale à long terme. Chaque nouveau chef du PLD a pu faire des ajustements tout en restant dans le cadre idéologique du parti, ce qui démontra une flexibilité, pour mieux réagir aux flux imprévisibles de l'alternance au pouvoir des partis politiques de son allié américain, ainsi que des tendances mondiales.

Depuis les rapprochements entre les États-Unis et la Chine, ainsi que les impacts économiques des accords du Plaza, le Japon réalisa plus manifestement qu'il n'était plus le seul et principal point d'intérêt américain en Asie et qu'il devra s'autonomiser dans une perspective de globalisation, d'hégémonie américaine et de volatilité potentielle du soutien d'autrui. Malgré la domination du PLD sur l'échiquier politique, son niveau de contrôle n'était pas comparable à celui du PCC, la résistance progressive au Japon a pu faire un contrepoids considérable sur la progression du rôle du patriotisme dans l'éducation. La transition vers l'utilisation du patriotisme en éducation fut beaucoup plus complexe pour le Japon que pour la Chine; le processus fut long et déchirant pour la société japonaise. Les effets de la réforme éducative patriotique chinoise devinrent un facteur qui exacerba la relation entre la Chine et le Japon, en plus de légitimer l'acceptation nipponne d'un virage comparable à son rival.

5.3 Les pressions externes sur le système d'éducation après 1989

Le contexte de la fin de la guerre froide et l'ère de globalisation a offert un nouvel angle de réintroduction du patriotisme, en tant que gardien de la préservation de la culture face à l'afflux exogène au Japon. Or, la direction de l'éducation chinoise donna le ton des objectifs régionaux à long terme, ce fut vrai lors de la révolution de 1949, ainsi que lors de la réaction suivant les manifestations de Tian'anmen par une

réforme de l'éducation patriotique. Cela va inciter le Japon à poser une contre-réaction envers la réaction de la réforme patriotique dans l'éducation chinoise.

Suivant les protestations de Tiananmen en 1989, le PCC dut s'adapter au contexte mondial et substituer l'idéologie maoïste dans le système d'éducation, en crise de légitimité, mais surtout pour éviter la chute du PCC et rétablir une légitimité populaire étant basée sur un patriotisme revisité⁵⁸⁸. Le secteur de l'éducation subit une réforme pour réorienter le récit national en éducation vers celui d'un Empire violemment déchu qui endure l'insupportable afin de restaurer la gloire perdue sous les cieux. La légitimité nationale en Chine allait se transférer par l'instrumentalisation de la ferveur patriotique découlant du siècle d'humiliation; elle se nourrit des torts subis aux mains des forces étrangères, particulièrement ceux commis par le Japon. Selon Tolstoy, même un patriotisme visant la restauration de nations abusées n'attisera que davantage de rage et de violence⁵⁸⁹.

L'État chinois commença à planifier sa réorientation patriotique en éducation suivant les protestations de Tiananmen en 1989, alors que le Japon avait déjà entamé ce processus depuis l'établissement du système de 1955. Dans son contexte politique particulier, la Chine compléta unilatéralement cette transition du système d'éducation, sans opposition véritable pour ralentir le changement. La réforme patriotique de l'éducation chinoise fut officialisée par deux documents en 1991⁵⁹⁰, forçant tous les établissements scolaires à incorporer les consignes requises dans leur curriculum dans un délai maximal de trois ans. Ce qui allait mettre en place les conditions qui rendaient la réforme patriotique de l'éducation chinoise possible avec l'« *Outline on Implementing Patriotic Education* » en 1994. La Chine implémenta cette réforme de

⁵⁸⁸ Hays Gries, *op. cit.*, 846-848

⁵⁸⁹ Tolstoy, *op. cit.*, 2.

⁵⁹⁰ « *Notice about Conducting Education of Patriotism and Revolutionary Tradition by Exploiting Extensively Cultural Relics* » et « *General Outline on Strengthening Education on Chinese Modern and Contemporary History and National Conditions* »

manière extrêmement dynamique. Le PCC fit en 3 ans ce que le PLD tentait de faire avec l'éducation depuis le début de son règne en 1955, et parvint à réaliser en 2006, soit 51 ans plus tard.

La position de la Chine a évolué grandement après sa croissance économique, elle était maintenant capable d'assumer sa propre défense et régler ses comptes. La rivalité entre la Chine et le Japon s'est renouvelée avec l'éveil du dragon dormant chinois, qui ne craignait plus le Japon, soutenant ainsi la plausibilité d'une course à l'armement potentielle entre les rivaux régionaux⁵⁹¹. Cette rivalité s'étendait jusque dans l'application de politiques patriotiques dans les écoles; or la compréhension des concepts de patriotisme et de nationalisme démontra des différences culturelles révélatrices. Chaque État dépend en partie de sa faculté d'assujettir ses citoyens pour assurer leur survie et garder sa population mobilisable en cas de besoin. En perdant son complexe d'infériorité envers les autres nations, la Chine a pu revisiter les sentiments entretenus pendant leur siècle d'humiliation sous un autre œil; la colère refoulée se manifesta davantage compte tenu du renversement de situation. Les pays victimes de l'ultranationalisme japonais avaient encore des réactions véhémentes et une méfiance soutenue envers les symboles patriotiques de l'archipel⁵⁹². Ce n'est qu'à partir de 1982 que la presse chinoise prit connaissance des efforts du processus révisionniste lié à la réintroduction patriotique au Japon⁵⁹³. Les détails des atrocités subies se révélèrent, laissant un goût amer dans la bouche des Chinois.

Les deux rivaux asiatiques vont diffuser leur compréhension historique à travers le système d'éducation, proposant des représentations nationales qui se verront confrontées aux réinterprétations historiques de chaque pays. La montée de

⁵⁹¹ Hays Gries, *op. cit.*, 850

⁵⁹² Leonard Schoppa, «The Two-Edged Sword of Nationalism», dans *Japan's Vision for East Asia: Diplomacy amid Geopolitical Changes*, sous la dir. de Shihoko Gotō. (Woodrow Wilson International Center for Scholars: Asia Program, 2014), 33.

⁵⁹³ Alexander Bukh, « Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization ». *Asian Survey*, 47, no 5 (2007) : 685

l'utilisation du patriotisme en éducation a pour effet de créer un climat où la confiance et la compréhension mutuelle sur la scène internationale sont rares⁵⁹⁴. La culture d'une personne lui impose une vue déterminée de la réalité, il tend moins à voir celle-ci comme elle est véritablement, mais plutôt comme sa culture va lui présenter cette réalité⁵⁹⁵. Bien que le Japon soit parvenu à s'accorder fonctionnellement avec plusieurs anciennes colonies comme la Corée du Sud, Taïwan, ainsi que celles au sein de l'ANASE, la relation sino-japonaise souffre de ces questions historiques qui restent continuellement en suspens. Cette tension historique suscitait des réactions populaires passionnelles typiquement patriotiques, évoquant aussi une plénitude de sentiments négatifs, allant de la méfiance à la vengeance. Même en diplomatie, la manifestation de cette tension empêchait les diplomates de poursuivre effectivement des politiques pragmatiques dans les relations bilatérales avec leur rival⁵⁹⁶. Dès la fin des années 1980, l'image de plus en plus négative du Japon nuisait aux rapprochements bilatéraux et à l'intérêt national chinois⁵⁹⁷. Ce qui perdura dans les années 1990 pour atteindre un niveau de méfiance populaire devenant incontrôlable, parce que la légitimité du PCC reposait dorénavant davantage sur la construction d'une représentation identitaire basée sur le siècle d'humiliation⁵⁹⁸. Avec le début du 21^e siècle et la montée du patriotisme dans les deux pays, l'évolution de la balance stratégique du pouvoir mondial est affectée par la gestion de la problématique de la question historique dans la relation sino-japonaise⁵⁹⁹. Renan entrevoyait que le progrès des études historiques pouvait être un danger pour la nationalité, dans le cas observé, cela affecte l'essence des relations

⁵⁹⁴ Hays Gries, *op. cit.*, 831

⁵⁹⁵ Triandis, *op. cit.*, 13. ; Poukka, *op. cit.*, 139.

⁵⁹⁶ Xue Li. « *Zhongri guanxi nengfou chaoyue lishi wenti?* [Est-ce que la relation sino-japonaise peut surmonter la question historique?] ». *Zhanlue yu guanli*, no 4 (2003) : 30; Hays Gries, *op. cit.*, 847-848

⁵⁹⁷ Allen Whiting. *China Eyes Japan*. (Berkeley : University of California Press, 1989.); Hays Gries, *op. cit.*, 847-848

⁵⁹⁸ Gilbert Rozman, « Sino-Japanese Relations: Mutual Images and the Balance Between Globalization and Regionalism ». *Asia Program Special Report*, no 113(2003) : 8-13 ; Hays Gries, *op. cit.*, 847-848

⁵⁹⁹ Hays Gries, *op. cit.*, 840

internationales. Il affirmait que l'oubli et l'erreur historique restaient des facteurs essentiels à la formation des nations⁶⁰⁰. Hays Gries suggéra une autre voie, c'est-à-dire de répertorier le passé sans stagner dans celui-ci⁶⁰¹. La stagnation dans une interprétation historique, sous un contrôle étatique étanche, retardait inévitablement le processus d'ouverture idéologique, bien que cela puisse être l'objectif original. Reste que la perception temporelle diffère entre ceux qui tentent de passer à autre chose et ceux qui se remémorent continuellement les agressions du passé.

Alors que l'interdépendance économique s'accroissait, la tension demeurait palpable dans les relations sino-japonaises dues à la détérioration des relations politiques entre les pays⁶⁰². Souvent, c'est l'expression qualifiable d'extrême du patriotisme qui monopolise l'attention médiatique internationale, alors que cette vision ne reste pas nécessairement aussi répandue que cela peut sembler au sein de la société. Or, ces actions patriotiques risquent de déclencher des contre-réactions patriotiques instaurant un cercle vicieux de provocation et de représailles entre les nationalismes extrêmes alimentés en partie par le système éducationnel. L'inclinaison croissante pour l'exaltation patriotique a mené à diverses disputes internationales en Asie⁶⁰³. Alors que la haine s'enracine, la Chine doit être consciente que son approche fait boule de neige avec le Japon qui réagit en voulant s'autonomiser dans sa capacité d'agir, tout en restant dépendant de l'alliance militaire américano-nipponne pour contrebalancer l'ascension de la Chine⁶⁰⁴.

L'approche diplomatique chinoise se démarque comme étant proactive, l'exception étant la relation avec le Japon qui restait plutôt réactive⁶⁰⁵. Avec l'arrivée d'Internet, il devient plus difficile de freiner et de critiquer les excès de zèle patriotique contre

⁶⁰⁰ Renan, *op. cit.*, 7-8.

⁶⁰¹ Hays Gries, *op. cit.*, 840

⁶⁰² *Ibid.*, 831

⁶⁰³ Ide, *op. cit.*, 448

⁶⁰⁴ Hays Gries, *op. cit.*, 841

⁶⁰⁵ *Ibid.*, 847-848

les cibles identifiées par l'éducation chinoise puisqu'elles sont une composante centrale de la représentation dominante de légitimité. Tout commentaire, toute décision ou indécision devient une source de critique instantanée, de spin patriotique visant à nourrir une représentation favorable ou défavorable à l'évènement discuté. Il devient difficile d'adresser des enjeux diplomatiques bilatéraux en litige qui soulèvent les passions nationales entre la Chine et le Japon, comme les îles *Senkaku/Diaoyudao* ou alors des évènements symboliques tels que les visites officielles du premier ministre japonais à *Yasukuni*, car les pays s'exposent à la critique instantanée des fervents patriotes en plus de la critique étrangère⁶⁰⁶. Le PCC peut à court terme continuer d'utiliser les moyens coercitifs effectivement, cependant à long terme il risque de provoquer des sentiments anti-PCC et de nuire à sa revendication de légitimité⁶⁰⁷. L'État chinois cherche à éviter la contestation populaire à propos de ses compétences nationales; or lorsque la ferveur patriotique chinoise poussa des manifestations populaires demandant un durcissement des relations politiques avec le Japon, cela plaça le ministère des Affaires étrangères dans une position difficile qui risquait de dégénérer pour le PCC. D'un côté, il doit éviter de paraître faible aux yeux des Chinois, cependant la Chine entend maintenir des relations stables avec le Japon, afin d'assurer le développement économique des deux pays⁶⁰⁸. Le PCC doit savoir à la fois attiser et contenir la ferveur patriotique selon les situations⁶⁰⁹. Attiser, pour éviter le questionnement interne dans l'optique de se maintenir comme gouvernement légitime du pays. Contenir cette même ferveur, afin d'éviter les débordements nuisant à leurs échanges économiques ou de devoir se soumettre à une reddition de compte quant aux positions de la Chine sur la scène internationale. Cet équilibre à atteindre passe en partie par la vision transmise dans le système d'éducation des nations. Lorsque la conformité patriotique est normalisée par

⁶⁰⁶ Hays Gries, *op. cit.*, 841

⁶⁰⁷ *Ibid.*, 846

⁶⁰⁸ *Ibid.*, 848

⁶⁰⁹ Kenneth B. Pyle, « Reading the New Era in Asia: The Use of History and Culture in the Making of Foreign Policy ». *Asia Policy*, no 3 (2007) : 1-11

l'éducation, remettre en question le zèle ou l'extrémisme d'une interprétation nationaliste devient déplacé, compte tenu du contexte où l'opinion critique et la dissidence à l'interprétation patriotique ne sont pas valorisées et tolérées.

Après l'épisode de l'attaque au sarin dans le métro de Tōkyō en 1995, l'idée du renforcement de l'éducation morale pour prévenir les dérives potentiellement dangereuses résonna davantage avec la population. L'hégémonie américaine vint par la suite à offrir un nouveau cadre qui pouvait résonner avec les objectifs du Japon, soit la guerre au terrorisme. Ce contexte va permettre au Japon de pouvoir justifier la continuation de programmes accentuant la présence du patriotisme dans le système d'éducation⁶¹⁰, d'autonomiser la capacité militaire des forces d'autodéfense pour soutenir ses alliées, de travailler pour réduire sa dépendance américaine, ainsi que d'assurer sa défense dans un contexte de foisonnement de la présence militaire chinoise dans la région. Le concept de guerre au terrorisme demeure ambigu, ce qui facilite le polymorphisme, la flexibilité et l'adaptabilité du nationalisme et du patriotisme interagissant avec ce contexte⁶¹¹. Dans le spectre d'un patriotisme autoritaire en éducation, l'opposition à une politique nationale délicate peut être considérée comme une trahison, une position antinationale, soutenant l'extrémisme, voire le terrorisme⁶¹². La ligne différenciant la limite entre dissidence et terrorisme s'amenuise au fil qu'un pays plonge plus profondément dans le choix du patriotisme autoritaire dans l'éducation. La Chine utilise promptement cette vision autoritaire dans l'éducation pour fidéliser les élèves à la légitimité de leur véhicule d'avancement qu'est le PCC. La Chine camouflait les lacunes apparentes du système de parti unique et redirigeant l'attention sur le siècle d'humiliation subie aux mains des forces externes, notamment sur le Japon. La Chine était évidemment dans un stade du patriotisme autoritaire dans l'éducation plus avancée que le Japon. Jusqu'à

⁶¹⁰ Bolton, *op. cit.*, 12.

⁶¹¹ Brubaker, *op. cit.*, 43.

⁶¹² Westheimer, *op. cit.*, 610-611

quel point est-ce que le Japon privilégiera la valorisation du patriotisme autoritaire dans l'éducation, dans l'optique de rivaliser avec la montée fuyante de la Chine dans un contexte d'incertitude de l'implication américaine?

5.4 Retour sur les conditions externes de la réémergence de l'éducation patriotique japonaise

Le carcan constitutionnel infligé par l'occupation américaine représentait toujours le symbole d'une imposition étrangère, décrété en période de vulnérabilité. Sauf que le pacifisme, sous le parapluie américain, fut une position profitable dans l'optique de rétablir la stabilité économique de l'archipel après la guerre. Reste qu'à long terme, l'autonomie recherchée par le Japon tendait inévitablement vers la restauration de ses pouvoirs perdus, sans limitation constitutionnelle imposée sous l'occupation d'une puissance étrangère. Le Japon chercha à réduire l'impact et l'interférence des intérêts d'autres pays dans son processus décisionnel.

Alors que l'inévitabilité de la globalisation dans le contexte japonais fut apparente, l'archipel devait tenter de contrôler ou atténuer les effets néfastes de la globalisation sur sa population. Les gouvernements du PLD envisagèrent de pouvoir approfondir davantage la panacée de l'éducation patriotique en réaction aux idéologies externes invasives, pour assurer la cohésion sociale, pour limiter la désintégration sociale, pour conserver une certaine autonomie sur la représentation nationale, tout en pouvant filtrer l'introduction des idéologies globales sur sa population. Le but ultime de l'effort étant de restaurer une réponse à des stimulations patriotiques qui coïncident la population vers des choix déchirants, arrangés par la vision des dirigeants, soutenant une prédisposition favorisant la perspective nationale dans la logique populaire.

Le Japon entretient normalement une politique d'ambiguïté identitaire, résultant d'un décalage stratégique, préservant une allégeance opportune et sélective entre les

valeurs occidentales et les valeurs orientales⁶¹³. Or, le rééquilibrage des forces mondiales et la place grandissante de la Chine dans le système international contraignent le Japon à éclaircir certaines ambiguïtés entretenues concernant leurs choix visant à contrer la domination trop importante d'un pôle potentiellement menaçant. Dans un monde où l'avancement d'une nation ou d'une coalition se réalise au détriment des autres, par la force formelle ou informelle, la relation naturelle entre les nations n'est pas une relation d'amitié durable, mais bien de compétition et d'hostilité potentielle⁶¹⁴. La source de conflit liée aux besoins de consommation et à la rareté des ressources pousse les nations à prioriser leurs intérêts nationaux au détriment des autres pays⁶¹⁵. La logique du patriotisme va propulser la volonté populaire d'entrer en conflit pour l'intérêt d'une communauté aux dépens des autres, menant inévitablement à une escalade conflictuelle entre nations⁶¹⁶. Les modèles éducatifs chinois et américains sont assurément habités d'un esprit patriotique assumé, fidélisant les élèves à la cause nationale. La Chine et les États-Unis incorporaient efficacement un lien entre l'instruction morale et le patriotisme que l'archipel ne pouvait se justifier d'employer à la même intensité, compte tenu des barrières restreignant la réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise.

Volkan identifia deux caractéristiques relatives au développement identitaire d'un groupe : le traumatisme choisi (*chosen trauma*) projetant l'ombre d'un passé éprouvant sur le futur d'une nation, ou alors la glorification d'une période antérieure (*chosen glory*) faisant renaître l'espoir d'un avenir aussi glorieux⁶¹⁷. Les réformes éducatives en Chine et au Japon exemplifient deux versions opposées de transitions

⁶¹³ Éric Boulanger, « L'ambiguïté de l'identité japonaise en relations internationales et la montée en puissance de la Chine : la fin du pacifisme constitutionnel? ». *Relations internationales*, 2, no 154 (2013) : 126

⁶¹⁴ Jordan, *op. cit.*, 12

⁶¹⁵ Alasdair MacIntyre. « Is Patriotism a Virtue? ». (Lawrence : University of Kansas : 1984), 6.

⁶¹⁶ *Ibid.*, 6.

⁶¹⁷ Vamik D. Volkan. *Bloodlines: From Ethnic Pride to Ethnic Terrorism*. (New York: Farrar, Straus & Giroux, 1997), 48.

identitaires nationales changeant l'éducation de ces sociétés. En Chine, l'éducation maoïste évoquait la glorieuse victoire communiste, alors que les réformes patriotiques proposaient un système qui mise essentiellement sur le siècle d'humiliation et des traumatismes vécus aux mains de forces étrangères. Au Japon, l'éducation pacifiste fut inspirée du traumatisme vécu après la guerre, alors que les réformes patriotiques au Japon visèrent à restaurer la gloire et la fierté de son passé, retenu dans un stade déchu par l'éducation pacifiste. Les États-Unis vont aussi opter pour une trame mettant l'accent sur l'édification glorieuse de leur civilisation au rang d'hégémonie mondiale. Malgré les épisodes désastreux d'intervention militaire américaine, les États-Unis n'ont jamais eu à remettre en cause l'enseignement du patriotisme et le dévouement flamboyant à leur patrie dans leur système d'éducation. Ils n'ont pas eu à effectuer une remise en cause aussi profonde que celle du Japon après la Deuxième Guerre mondiale, parce qu'ils ont préservé la capacité de contrôler le patriotisme dans leur éducation et éviter des changements idéologiques transformant drastiquement l'équilibre oscillant entre patriotisme démocratique et patriotisme autoritaire du système d'éducation américain.

Bien que l'éducation pacifiste ait fait graduellement place à un paradigme patriotique en éducation, le pacifisme constitutionnel restait une position qui perdurait et contraignait le Japon à s'accommoder à ce contexte. Le pacifisme de l'archipel, au fil du temps, va tester la flexibilité de l'interprétation constitutionnelle, qui va tendre vers son allègement graduel. L'aspiration sincère à la paix internationale basée sur l'ordre et la justice formulée par l'article IX de la constitution du Japon, renonçant à jamais au droit souverain de menacer ou utiliser la force comme moyen de résoudre des disputes internationales, n'empêcha pas la participation indirecte du Japon dans les conflits de ses alliés. Le traité de sécurité de 1960 entre le Japon et les États-Unis allait contribuer à impliquer l'archipel dans la guerre avec le Vietnam. Même si le gouvernement japonais prônait une résolution diplomatique, les bases américaines dans l'archipel ont servi de point de lancement et de ravitaillement pour l'armée

américaine⁶¹⁸. L'image des États-Unis, en tant que libérateur et représentant de la démocratie en Asie, s'est effritée suivant la guerre au Vietnam, permettant au Japon de commencer à relativiser ses torts commis lors de la Seconde Guerre mondiale, notamment en Chine⁶¹⁹. Pendant que le Japon se drapait derrière le pacifisme, l'économie japonaise a grandement bénéficié de l'effort de guerre au Vietnam, fournissant des biens et services à l'armée du Vietnam du Sud et des États-Unis⁶²⁰. Une pression politique provenant des compagnies multinationales japonaises voulait éviter les ramifications négatives quant aux relations économiques avec les États-Unis. La coalition de nations capitalistes et de corporations transnationales, incluant le Japon et les États-Unis, chercha à ouvrir les marchés réticents avec des pressions institutionnelles (Fonds monétaire international [FMI] et Organisation mondiale du commerce [OMC]) et l'utilisation de la force⁶²¹. Les multinationales japonaises souhaitaient augmenter leur puissance et leur présence militaires, pour sécuriser l'accès à l'accumulation de capitaux, ainsi que faciliter et améliorer l'accessibilité à des marchés étrangers et des ressources naturelles convoitées⁶²². En 2003, la guerre en Iraq poussa encore la flexibilité de l'interprétation de l'article IX, autorisant à la force d'autodéfense japonaise d'assister son allié américain dans une mission de soutien d'une guerre déclenchée par les États-Unis. Le gouvernement de Koizumi autorisa à la force d'autodéfense japonaise d'assister la coalition menée par les Américains dans leur invasion de l'Iraq, cela sans mandat de l'ONU. À l'ère où un concept abstrait comme la guerre au terrorisme devient le paradigme dominant, l'interprétation du pacifisme japonais reste tout aussi abstraite grâce aux réinterprétations constitutionnelles permettant une incroyable souplesse de l'article

⁶¹⁸ Thomas R.H. Havens. *Fire Across the Sea: The Vietnam War and Japan 1965-1975*. (Princeton : Princeton University Press, 1987) , 5.

⁶¹⁹ *Ibid.*, 5.

⁶²⁰ *Ibid.*, 5.

⁶²¹ David Harvey. *The New Imperialism*. (Oxford : Oxford University Press, 2003); Takayama, *op. cit.*, 134

⁶²² Michio Gotō. « Kokumin kokka nashonarizumu sensō » [État-nation, nationalisme et guerre], dans *Sensō to gendai 4 : Nashonarizumu to sensō*, sous la dir. de Michio Gotō & Saburō Yamashina. (Tōkyō, Otsuki shoten, 2004); Takayama, *op. cit.*, 134

IX. En plus d'assister leur allié américain, le Japon teste graduellement ses effectifs « défensifs » dans l'optique de pouvoir s'autonomiser s'il vient à retrouver ses privilèges abandonnés. Dans une perspective de déclin de l'hégémonie et de déresponsabilisation américaine, le Japon doit être prêt à prendre une charge de responsabilité correspondant au rôle auquel il aspire dans un contexte régional et mondial.

La barrière externe limitant le retour du patriotisme dans l'éducation japonaise devint obsolète. Le Japon parvint à enterrer la hache de guerre en Asie avec la normalisation des rapports, ainsi que des contributions à l'économie des pays membres de l'ANASE. Or, la Chine et la Corée du Nord restent des cas exceptionnels, ces deux pays ont accentué le rythme et le ton relatif à la militarisation de la région, en plus de favoriser l'acceptation au Japon d'un discours instrumentalisant le patriotisme dans l'éducation. La Chine jouait un jeu double, en restant toujours critique du patriotisme japonais, alors qu'elle venait de baser une réforme éducationnelle sur un traumatisme choisi⁶²³ dont était responsable le Japon et instrumentalisait ce fait pour augmenter la légitimité de sa stratégie politique et militaire. Cela contribua à normaliser le patriotisme dans la conscience populaire au Japon, ainsi qu'à faciliter le cautionnement du recours à une version du patriotisme plus autoritaire dans le secteur de l'éducation au Japon.

La Chine a démontré une stabilité politique étant le reflet de son système d'éducation, révélant l'orientation à long terme du pays, par le type d'élève étant formé. En 1981, le PCC entendait mettre fin à la concentration excessive du pouvoir et aux mandats illimités des cadres du parti⁶²⁴. Or, le retrait des limites au terme de la présidence chinoise alloué à Xi Jinping en 2018 attesta l'importance de la stabilité politique pour

⁶²³ Volkan, *op. cit.*, 48.

⁶²⁴ Comité central du Parti communiste chinois, «Resolution on Certain Questions in the History of our Party since the Founding of the People's Republic of China », 27 Juin 1981.

la légitimité du PCC. Les Américains et leurs politiques, lorsque comparés avec la Chine et le Japon, n'ont pas joui d'une stabilité politique similaire à long terme (figure 2.1 & 2.2). Le bipartisme américain favorisa l'alternance du pouvoir entre le parti démocrate et républicain; leurs visions distinctes produisirent des secousses déstabilisantes pour le Japon dans la planification d'efforts communs avec l'allié américain. Les États-Unis furent une source d'imprévisibilité dans la relation avec le Japon, forçant celui-ci à s'adapter continuellement aux secousses étrangères provenant de la stabilité limitée à court et moyen terme de l'allié américain. Les secousses générées par le bipartisme menèrent à des interprétations alternatives de l'alliance américano-nipponne, modifiant potentiellement la relation à chaque alternance de la présidence américaine. Malgré les successions rapides de premiers ministres, le Japon a pu réduire la division prononcée d'après-guerre à l'aide de la stabilité incarnée par le PLD, tandis qu'aux États-Unis, la force du bipartisme a maintenu une alternance du pouvoir déstabilisante entre démocrate et républicain. L'incertitude liée à ces fluctuations politiques laissa la relation américano-japonaise vulnérable à l'instrumentalisation de l'ambiguïté quant à l'implication américaine en Asie après la guerre froide⁶²⁵. Cette instabilité internationale contribuait au sentiment d'insécurité partagé, à l'accentuation des dépenses militaires au fournisseur allié et à la montée des nationalismes diffusés par les systèmes d'éducation en place. Alors que le contexte de compétition international se montrait moins limpide que lors de la guerre froide, les réflexes nationalistes persistaient à nourrir le patriotisme autoritaire dans les systèmes éducatifs.

L'État japonais restait l'instigateur du changement interne en éducation, il entendait entretenir une adaptabilité réactionnaire par rapport aux vents turbulents provenant de l'étranger, tout en instrumentalisant les opportunités présentées pour manœuvrer dans l'optique de rester pertinent dans la région et dans le monde. Les besoins de

⁶²⁵ Meredith Crowley & Dan Ciuriak « Weaponizing Uncertainty» C.D. Howe Institute, (June, 2018), 1-4

consommations d'une société et la rareté des ressources nourrissaient le conflit entre les nations, où l'avancement d'une nation se réalise au détriment des autres⁶²⁶. Le Japon devait entrevoir les réaménagements des alliances mondiales dans un contexte où les ardeurs nationales risquent d'être davantage testées. Le Japon entendait rattraper certains avantages négligés, notamment l'utilisation du potentiel du patriotisme dans son système d'éducation. Pays sans véritables ressources naturelles outre que la proximité de l'eau liée à son insularité, le Japon doit miser en partie sur la qualité de son éducation pour propulser son développement; ce qui tend vers l'optimisation du déverrouillage du potentiel patriotique en éducation. La Chine et les États-Unis sont les deux puissances économiques qui devancent le Japon; ces deux pays utilisent clairement leur éducation pour véhiculer une représentation patriotique efficace. Les pratiques des autres pays modèles, soit les États-Unis et la Chine, permettent de relativiser et normaliser la transformation d'un patriotisme démocratique vers un patriotisme autoritaire dans le domaine de l'éducation au Japon. Alors que la Chine se positionne sur l'échiquier mondial et les États-Unis pèsent les coûts de leur implication, le gouvernement d'Abe est parvenu en 2017 à obtenir la légitimité politique nécessaire pour lever les limitations constitutionnelles qui seront jugées contraignantes.

L'incertitude concernant la question de sécurité en Asie encouragea une réaction nipponne, afin de garder sa pertinence dans la région face à l'influence croissante de la Chine, qui continuera de guider le patriotisme japonais en éducation dans la direction autoritaire. Pour le Japon, il s'agit d'être prêt pour la menace grandissante et fuyante de la Chine, en ajustant astucieusement son niveau d'utilisation du potentiel du patriotisme dans l'éducation.

⁶²⁶ Jordan, *op. cit.*, 12; MacIntyre, *op. cit.*, 6.

CHAPITRE VI

ANALYSE RÉTROSPECTIVE

6.1 La réforme patriotique comme solution d'un modèle *garbage can*

La panacée patriotique dans l'éducation japonaise s'apparentait au modèle d'organisation de type « *garbage can* ». Ce type d'organisation, notamment présent dans le secteur public et éducationnel, consistait essentiellement en un modèle où les solutions offertes cherchaient les problèmes pouvant correspondre⁶²⁷. L'attention particulière du modèle considéra les relations entre les problèmes, les solutions, les participants et le choix des occasions⁶²⁸. L'agencement entre les problèmes, les choix et les décideurs sont contrôlés par le contenu, la pertinence, la compétence et le synchronisme (*timing*)⁶²⁹. Les décisions sont prises soit par résolution, par surveillance ou par échappement⁶³⁰. Les problèmes, les choix et les décideurs se réarrangent continuellement⁶³¹. Le flux des choix, des problèmes, des solutions, ainsi que l'énergie des participants est considérée dans ce modèle de résolution⁶³². Pour connecter les variables, il faut spécifier les exigences énergétiques spécifiques allouées pour chaque choix, tout en décrivant comment les problèmes sont reliés aux choix envisageables⁶³³. Certains éléments de la structure organisationnelle peuvent influencer le processus décisionnel, en ayant un effet sur l'émergence des choix de problèmes, de solutions ou même de décideurs, en établissant des liens avec d'autres

⁶²⁷ Michael D. Cohen, James G. March and Johan P. Olsen, « A Garbage Can Model of Organizational Choice ». *Administrative Science Quarterly*, 17, no 1 (1972) :1-2

⁶²⁸ *Ibid.*, 3

⁶²⁹ *Ibid.*, 12

⁶³⁰ *Ibid.*, 8

⁶³¹ *Ibid.*, 11

⁶³² *Ibid.*, 3

⁶³³ *Ibid.*, 4

flux connexes, ainsi qu'en déterminant l'allocation d'énergie par participant potentiel dans la décision⁶³⁴. Il faut s'intéresser à l'action des décideurs, notamment leur attachement envers les choix, leur possibilité d'être influencé afin de considérer une autre option, l'énergie disponible, ainsi que l'effectivité de l'énergie utilisée sur les choix⁶³⁵. Dans notre cas, la lutte entre les deux factions antagonistes épuisa beaucoup de réserves énergétiques; le maintien au pouvoir du PLD revigora leur énergie disponible dans leur longue lutte, visant à affaiblir et à marginaliser leurs opposants progressistes. Ultiment, la dominance politique du PLD va parvenir à transformer le syndicat contestataire *Nikkōso* en une entité alliée. Le PLD a réussi à harmoniser, sous une logique patriotique, la projection de la structure décisionnelle qui établit comment les choix offerts sont perçus par les décideurs et comment la projection des choix se réalise sur les problèmes⁶³⁶.

*Problems are worked upon in the context of some choice, but some choices are made only when the shifting combinations of problems, solutions, and decision makers happen to make action possible*⁶³⁷.

La structure décisionnelle est généralement le reflet de la manière dont les pouvoirs administratifs et l'autorité sont concédés par les décideurs du système politique⁶³⁸. Le ministère de l'Éducation du Japon demeure une organisation qui démontre une structure d'accès politique et hiérarchique. La résolution de problèmes jugés moins importants bénéficiera d'une plus grande ouverture à une décentralisation décisionnelle et à des solutions plus expérimentales, tout en respectant le cadre fourni par le ministère. Les problèmes jugés plus importants vont être présentés avec des solutions plus limitées, car l'accès au processus décisionnel est restreint et hautement

⁶³⁴ Cohen, March & Olsen, *op. cit.*, 4

⁶³⁵ *Ibid.*, 9

⁶³⁶ *Ibid.*, 3

⁶³⁷ *Ibid.*, 16

⁶³⁸ *Ibid.*, 12-13

sélectif dans une structure d'accès politisée et hiérarchique⁶³⁹. L'adoption de la panacée patriotique envisagée par le PLD ne garantissait aucunement la résolution des problèmes soulevés pour justifier cette transformation.

It is clear that the garbage can model does not resolve problems well. But it does enable choices to be made and problems resolved, even when the organization is plagued with goal ambiguity and conflict, with poorly understood problems that wander in and out of the system, with a variable environment, and with decision makers who may have other things on their minds⁶⁴⁰.

En plus de déterminer les options disponibles pour répondre aux problèmes reconnus, la domination et la vision à long terme du secteur éducationnel du PLD, ont permis de dicter le combat, en terme de tester les limitations énergétiques de la résistance relative aux réformes patriotiques. L'efficacité de l'approche de non-coopération des enseignants continuait d'irriter le PLD, cependant le contrôle du parti de la structure décisionnelle était écrasant. La gouvernance du PLD a su rester partiellement ouverte à la décentralisation des solutions de problèmes jugés anodins, cependant lorsqu'une problématique soulevée correspond à un symptôme national pouvant être résolu par le patriotisme, il en fut autrement. Lorsqu'il y a une synergie au niveau décisionnel en faveur d'un paradigme, la résolution de problème passera par les solutions issues du paradigme dominant, négligeant de considérer et d'explorer sérieusement des alternatives, pour valider et cimenter le paradigme en place. Parfois, les options offertes pour certains problèmes rencontrés furent volontairement limitées, voire ignorées par le PLD, afin de construire et promouvoir une panacée dans le secteur éducationnel autour d'une réforme patriotique. La résolution de problème par une autre option que le paradigme proposé aurait l'effet d'affaiblir la pression sociale poussant pour une réforme patriotique. La conséquence était que le pays devait

⁶³⁹ Cohen, March & Olsen, *op. cit.*, 5-6

⁶⁴⁰ *Ibid.*, 16

endurer la problématique ou soutenir la vision proposée par le gouvernement. L'inaction avait donc un prix, soit la détérioration sociale, qui stimulait à son tour la pression vers le changement au sein de la société. La stratégie graduelle à long terme du PLD a nécessité une grande patience; or elle s'est avérée incontestablement efficace à présenter la réintroduction du patriotisme dans l'éducation japonaise comme une solution qui réglait des problèmes courants et d'autres problématiques anticipées.

6.2 Normalisation des politiques patriotiques en éducation au Japon

Dans une optique reflétant la réalité internationale, la priorisation des intérêts nationaux et du discours patriotique dans le système éducationnel restait la norme. Alors que l'incertitude se répand dans la région et dans le monde, la direction du contexte international va tendre vers une maximisation du rendement patriotique en éducation, donc d'une perspective géopolitique, la stratégie japonaise de fidélisation nationale était comparable aux autres nations. Le Japon cherchait à protéger ses intérêts nationaux contre l'ingénuité et la dépendance extérieure du pacifisme sur la parole d'autres nations, parfois tentées d'empiéter sur la vulnérabilité du Japon.

Le PLD élaborait une reconstruction identitaire s'éloignant posément de la fonction pacifiste du système d'éducation, manœuvrant vers un patriotisme normalisé et assumé. Les efforts mis en place pour introduire une facette nationaliste positive à l'instruction dispensée au Japon se justifient dans une optique visant la normalisation graduelle du discours patriotique. Le Japon chercha à se distancier publiquement d'une expression nationaliste évoquant un fanatisme extrême. Le nationalisme banal tel que présenté par Billig (1995) et le syndrome du petit nationalisme de Kayama (2002) vont offrir des analyses pertinentes à la plus récente légitimation patriotique au Japon. Le style et les conditions de propagation du nationalisme sont simplifiés et banalisés, sans pour autant être bénins, dans leur intégration à la routine au sein du

système d'apprentissage dispensé par l'État⁶⁴¹. « *The spread of democracy, far from eradicating nationalism, consolidates its banal, but not necessarily benign forms*⁶⁴². » Les signaux nationaux constants, d'apparences banales, tentent d'imposer une définition préconçue de l'identité, de la réalité et de la destinée de la nation⁶⁴³.

Selon les esprits conservateurs, la rhétorique nationale typique doit jouer la carte patriotique, en évoquant la gloire passée pour légitimer le loyalisme populaire⁶⁴⁴. D'une perspective proactive, l'État veut aussi favoriser la création de mythes, de traditions événementielles, formant une mémoire collective profonde qui pouvait être instrumentalisée pour contrôler les masses sous une identité nationale commune et partagée. La réintroduction graduelle du patriotisme se manifesta aussi sous l'évocation de sentiments liés à un fanatisme de type sportif ou compétitif, qui introduit une semence récupérable pouvant fleurir en une connexion patriotique plus profonde. La ferveur patriotique est simplifiée à l'équivalence d'une sorte de fanatisme sportif, où l'allégeance n'est pas toujours basée sur une décision issue d'un cadre logique solide, mais sur la passion et la loyauté. La compétition sportive se voulait essentiellement une joute simulant une guerre dans un cadre déterminé. La compétition scolaire au Japon se transformait en solidarité unificatrice lorsque les joueurs étoiles locaux se regroupent pour former une équipe nationale qui représente la patrie pour entrer en compétition avec le reste du monde. La création de symboles et de héros demeure précieuse, les héros sont sélectionnés pour leurs exploits prestigieux et leur dévouement extraordinaire, mais surtout leur discours compatible, non critique et en conformité avec le modèle en place⁶⁴⁵. Ces héros exemplaires sont utilisés dans le système d'éducation pour valoriser la fierté de l'identité nationale

⁶⁴¹ Billig, *op. cit.*, 6-7.

⁶⁴² *Ibid.*, 94.

⁶⁴³ *Ibid.*, 96.

⁶⁴⁴ *Ibid.*, 99-101.

⁶⁴⁵ Poukka, *op. cit.*, 271, 289.

véhiculée. Le Japon vint à embrasser le potentiel du sport national en matière de la propagation d'apparence banale et de conversion aux plaisirs patriotiques.

Le curriculum de l'éducation morale se répartit en trois axes différents, soit les heures allouées à l'enseignement en classe, mais aussi à la participation à d'autres activités et festivités scolaires, ainsi qu'un volet visant la communauté et le foyer familial⁶⁴⁶. Certaines visées fondamentales de l'éducation morale ciblent la participation des élèves à la représentation de symboles (bannière, hymne, etc.) patriotiques dans les cérémonies et les festivités scolaires⁶⁴⁷. L'éducation morale et les symboles nationaux se sont entrelacés avec les activités parascolaires, ainsi que les festivités et les cérémonies scolaires⁶⁴⁸.

Avec les technologies numériques interconnectées, les nouvelles sont à la portée de commentaires instantanés, laissant place à des manifestations patriotiques spontanées reliées à l'ampleur de l'évènement. Les évènements politiques menant à la création à l'état de guerre peuvent se créer rapidement, cependant le désir de se sacrifier ne peut être créé aussi rapidement⁶⁴⁹. Reste que la ferveur patriotique chez la jeunesse au Japon ne se compare pas à l'intensité de cette ferveur chez la jeunesse chinoise, américaine ou coréenne⁶⁵⁰, ce qui reste une problématique inquiétante pour l'État japonais. D'où la nécessité d'implanter une éducation morale qui inculque cette ferveur patriotique, optant initialement pour une méthode de banalisation du patriotisme plutôt qu'une instrumentalisation patriotique à haute intensité comparable à celle de l'Empire japonais de la période suivant la restauration Meiji. La

⁶⁴⁶ Bolton, *op. cit.*, 67.

⁶⁴⁷ Hood, *op. cit.*, 79. ; Tu Wei-Ming. *Confucian Traditions in East Asian Modernity: Moral Education and Economic Culture in Japan and the Four Mini-Dragons*. (Cambridge : Harvard University Press, 1997), 135- 136. ; Bolton, *op. cit.*, 62-63.

⁶⁴⁸ Irie, *op. cit.* ; Bolton, *op. cit.*, 49.

⁶⁴⁹ Anderson, *op. cit.*, 7.

⁶⁵⁰ Rika Kayama. *Puchi nashonarizumu shōkōgun: wakamono-tachi no nippon shugi*[syndrome du petit nationalisme : principe de la jeunesse du Japon]. *Chōkō shinsho rakure*, no 62, (Tōkyō : Chūō Kōron Shinsha, 2002), 16.

banalisation du patriotisme poursuivra son travail efficace, tout en ayant la fonction latente de préparer l'éveil d'un stade supérieur, moins anodin, en réaction à des perturbations déstabilisantes.

6.3 Instrumentalisation autour du secteur de l'éducation nationale

Après la Deuxième Guerre mondiale, les deux camps antagoniques au Japon vont instrumentaliser l'éducation et ses acteurs pour arriver à leurs fins. Le dynamisme moderne du patriotisme japonais se réalisa par l'instrumentalisation d'importants symboles nationaux, soit *Hi no maru* et *Kimi ga yo*, dans le système scolaire à partir de 1999, alors qu'une coalition menée par le PLD adopta la *loi concernant le drapeau national et l'hymne national*⁶⁵¹. Une tentative de réintégrer ses symboles fut tentée en 1974, cependant l'opposition, galvanisée par les syndicats d'enseignants toujours combattifs, parvint à repousser les ambitions du gouvernement du PLD. Il faut noter que la construction des artefacts symboliques du patriotisme que sont *Hi no maru*, *Kimi ga yo* et *Yasukuni* ne relève pas de traditions japonaises si lointaines. Ils sont tous des produits adoptés après la restauration Meiji⁶⁵². *Kimi ga yo* fut créé en 1869, suivant une recommandation britannique, pour formaliser les cérémonies nationales par imitation pour gagner en légitimité aux yeux des autres nations. *Hi no maru* fut conçu pour identifier les vaisseaux japonais de commerce outremer, alors que *Yasukuni* fut construit pour honorer ceux qui avaient contribué à l'établissement du gouvernement de Meiji. Ce qui indique que les symboles de la période qui attire la nostalgie des enthousiastes patriotes conservateurs ne se situent pas dans une ère qui précède la restauration Meiji, mais plutôt dans la période associée à la montée de l'impérialisme japonais⁶⁵³.

⁶⁵¹ McCullough, *op. cit.*, 32

⁶⁵² Ide, *op. cit.*, 450

⁶⁵³ *Ibid.*, 450

Le Japon s'est réservé d'utiliser officiellement ces symboles patriotiques après la guerre, cependant dès 1999, le gouvernement en place allait réintégrer les symboles apparemment indemnes, suivant cette autocensure de plusieurs décennies de ces symboles nationaux nippons⁶⁵⁴. Après avoir constaté les ratées d'un nouvel hymne sans paroles officiel entre 1990 et 2000, Vladimir Poutine s'exposa à la critique pour avoir recyclé la mélodie de l'hymne soviétique; or des modifications furent complétées pour raccorder les paroles au nouveau paradigme dominant. En 2018, le gouvernement de Justin Trudeau va modifier les paroles de l'hymne anglophone pour mieux refléter une image valorisant l'égalité des sexes, en changeant un terme excluant la représentation féminine dans l'optique de respecter la neutralité du genre. Si l'hymne s'éloigne de l'image qu'une société se donne, des modifications peuvent être considérées pour rétablir la cohérence de sa représentation. Malgré l'effort pour une approche patriotique plus culturelle que shinto centrique, l'hymne national japonais demeure inchangé depuis sa création. Les critiques déplorent que les paroles de l'hymne d'un pays démocratique, récité en cœur dans les cérémonies de son système d'éducation, mentionnent uniquement souhaiter un long règne à l'empereur, cimentant l'essence nationale dans la symbolique identitaire impériale, ce qui peut donner la perception de réduire l'essence de l'identité japonaise à une vénération impériale⁶⁵⁵. Plusieurs pays souffrent d'un décalage entre les paroles de leurs hymnes nationaux et leur réalité nationale, mais choisissent d'éviter ce type de risque potentiellement impopulaire, évitant de créer une crise pouvant déstabiliser inutilement le pays et offrir une perche facile à une opposition opportune. Le pays procédant à cette modification des symboles doit sagement évaluer les avantages et les répercussions possibles, mais surtout avoir une position de gouvernance favorable en matière de popularité et légitimité. D'un autre côté, « *God Save the Queen* » représente essentiellement la même chose que « *Kimi ga yo* » en termes de souhaits

⁶⁵⁴ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 81

⁶⁵⁵ Mayumi Itoh, «Japan's Neo-Nationalism: The Role of the Hinomaru and Kimigayo Legislation ». *Japan Policy Research Institute Working Paper*, no 79, (2001)

de longévité et de révérence monarchique/impériale, cependant la différence restait que l'Angleterre n'a pas subi une défaite militaire menant à l'échec du régime monarchique en place, d'où la logique du maintien des symboles qui ont su s'adapter et survivre sans être renversé. Le retour à l'utilisation de « *Kimi ga yo* » démontre une persistance, voire une obstination à réintroduire une symbolique identitaire impériale dans l'expression patriotique propagée au sein du système éducationnel japonais. Bien que l'empereur ait renoncé à sa divinité en 1946, le Japon entretient une ambiguïté sur le symbolisme latent du rôle impérial dans la construction d'une identité nationale. Le symbole impérial représente mal la population aïnou considérant l'historique d'oppression vécue lors de cette période, cependant leur statut minoritaire dans la domination des *wajins* limite leur poids décisionnel.

La pertinence des symboles de représentation persiste de nos jours, selon Durkheim, l'étalage du drapeau évoque un cadre cognitif d'égalitarisme social et de solidarité, cependant il instaure un cadre cognitif légitimant un contexte de rang social et de comportement de dominance⁶⁵⁶. Il ajouta qu'un sentiment collectif ne peut devenir conscient à sa réalisation sans se lier à des objets d'autoreprésentation tangibles, solidifiant par le fait même son existence⁶⁵⁷. Ces emblèmes totémiques reçoivent une ritualisation chargée émotionnellement, cherchant à sacraliser leur représentation pour inciter la solidarité sociale et renforcer la conformité aux principes sociaux en place⁶⁵⁸. Le drapeau symbolise le pouvoir d'un groupe et la capacité de faire respecter ce symbole par les autres groupes⁶⁵⁹. Durkheim argumentait que le soldat qui défendait son drapeau ne croyait pas qu'il se sacrifiait pour un bout de tissu⁶⁶⁰. L'adversité tend à renforcer le sentiment d'unité au sein d'un groupe vivant une

⁶⁵⁶ Robert Shanafelt. «The Nature of Flag Power: How Flags Entail Dominance, Subordination, and Social Solidarity». *Politics and the Life Sciences*, 27, no 2 (2008) : 19-20

⁶⁵⁷ Emile Durkheim. *The Elementary Forms of Religious Life*. (Oxford : Oxford Paperbacks, 2008), 231, 238.

⁶⁵⁸ Shanafelt, *op. cit.*, 14

⁶⁵⁹ *Ibid.*, 22

⁶⁶⁰ Durkheim, *op. cit.*, 229.

épreuve profonde ou une forte opposition⁶⁶¹. Lorsque le sang coule sous la bannière d'un drapeau lors de guerre, cela accroît le pouvoir du symbole à promouvoir la solidarité nationale, démontrant la résilience de la communauté : forte et unie devant le pouvoir de la mort⁶⁶². Les symboles patriotiques sont imbibés du sang des sacrifiés pour ou contre la cause; leur portée politique est puissante, mais souillée de sens. L'utilisation d'un symbole détermine ses significations, selon les différentes perceptions; un symbole, comme le drapeau ou l'hymne national, ne peut avoir une signification unique, fixe et absolue⁶⁶³. Les symboles peuvent représenter la fierté patriotique, mais aussi le dégoût pour les victimes ou la méfiance des opposants de cette rhétorique patriotique.

Le gouvernement du PLD orchestra l'effort transitionnel remarquable du modèle pacifique vers un nationalisme axé sur réaffirmation patriotique et une réappropriation de symboles historiquement significatifs pouvant être instrumentalisés. Les techniques habiles utilisées pour favoriser le retour du patriotisme vont incorporer indirectement l'utilisation d'omissions volontaires, la réinterprétation d'évènements historiques utilisant un lexique réduisant ou modifiant la responsabilité imputable au Japon et des répétitions terminologiques utilisant un langage ambigu visant à répandre une perception alternative de la réalité internationale recensée, communément appelé *doublespeak*⁶⁶⁴. Un exemple serait l'approbation du comité de révision de livre d'histoire destiné aux écoles produites par *Tsukurukai*. Ces manuels scolaires référaient la Deuxième Guerre mondiale comme « une réaction d'autodéfense, une grande guerre sainte de l'Asie de l'Est

⁶⁶¹ Shanafelt, *op. cit.*, 19

⁶⁶² Carolyn Marvin & David W. Ingle. *Blood Blood Sacrifice and the Nation : Totem Rituals and the American Flag*. (Cambridge : Cambridge University Press, 1999), 41. ; Shanafelt, *op. cit.*, 15

⁶⁶³ John M. Coski. *The Confederate Battle Flag*. (Cambridge : Harvard University Press, 2009), viii. ; Shanafelt, *op. cit.*, 16

⁶⁶⁴ William M. Lutz, *Double-Speak : From Revenue Enhancement to Terminal Living: How Government, Business, Advertisers and Others Use Language to Deceive You*. (New York : Harper & Row, 1989)

visant à délivrer les pays asiatiques de l'emprise de l'impérialisme occidental, par un nouvel ordre japonais visant à émanciper l'Asie et non à agresser les autres nations »⁶⁶⁵. En plus de la propagation de l'euphémisme des « femmes de réconfort », pour référer au proxénétisme de l'armée japonaise sur les territoires occupés⁶⁶⁶. Le PLD testait les limites de la tolérance interprétative dans le processus d'approbation de manuels scolaires.

Le PLD opta pour une approche misant sur un État développementaliste, dont la légitimité émanait de sa faculté à promouvoir et soutenir le développement en général, mais plus spécifiquement l'aspect économique⁶⁶⁷. Lors du système de 1955, les gouvernements du PLD ont démontré une *virtù*⁶⁶⁸ indéniable dans leur maniement du pouvoir, tels des faucons rusés cachant leurs griffes⁶⁶⁹. Malgré un contexte initial difficile, le PLD a su ingénieusement orchestrer un retour graduel du patriotisme en ciblant l'éducation japonaise, ainsi qu'en étant flexible dans ses tentatives d'exploiter les occasions favorables à l'avancement de la cause, tout en limitant les dangers déstabilisateurs liés aux limites réalistes de la *fortuna*⁶⁷⁰. L'éducation demeurerait un vecteur pivot dans la création d'une identité nationale commune. Sous l'emprise d'un pouvoir politique et une vision stable, l'éducation représente un instrument de normalisation nationale indispensable à la réalisation d'une vision politique à long terme. Le ministère de l'Éducation, sous la gouvernance du PLD, a tenté indubitablement de placer des symboles patriotiques dans les écoles, inculquant cette

⁶⁶⁵ Ide, *op. cit.*, 447

⁶⁶⁶ Nobukatsu Fujioka. *Ojyoku no kingendaishi: ima kokufuku no toki* [Histoire d'humiliation moderne : à présent le temps de la subjugation]. (Tōkyō: Tokuma Shoten, 1996), 39.

⁶⁶⁷ Manuel Castells. «Four Asian Tigers and a Dragon Head: State Intervention and Economic Development in the Asia Pacific Rim», dans *State and society in the Pacific Rim*, sous la dir. de Richard Appelbaum & Jeffrey Henderson, (London: Sage, 1992): 56. ; Osamu Watanabe, «Kōdō seichō to kigyō shakai [croissance économique rapide et société corporative]», dans *Nihon no jidai shi vol 27*, sous la dir. de Osamu Watanabe. (Tōkyō: Yoshikawa kōbunkan. 2004), 7-127. ; Gotō, *op. cit.* ; Takayama, *op.cit.*, 133

⁶⁶⁸ Nicolas Machiavel. *Le Prince*. (Jean-Vincent Périès, trad.) Cap-Saint-Ignace : Boréal, 1532/1995, 30-43.

⁶⁶⁹ Proverbe japonais - *nō aru taka ha tsume wo kakusu* – le faucon rusé cache ses griffes

⁶⁷⁰ Machiavel, *op. cit.*, 35.

vision nationale ciblant les enfants⁶⁷¹. Le PLD a su entreprendre un plan à long terme, comportant plusieurs étapes et visées à plus court terme, ciblant les maillons faibles au moment opportun et en exploitant les vulnérabilités adverses pour avancer leur programme.

La culture japonaise véhicule une dualité démonstrative, une ambiguïté dans les communications. La façade, *tatema*, est la version exprimée publiquement, qui entretient diligemment le maintien de l'harmonie et de la courtoisie. *Tatema* reste une attitude flexible et suggère une rectitude implicite, évitant la création de conflits qui risque d'exacerber une situation. Reste que cette version n'est pas l'opinion réelle ou la finalité véridique d'une position exprimée. *Honne* se révèle être l'intention réelle et explicite; or ces idées crues ne sont jamais partagées en public, mais transmises dans un cercle de confiance sécurisé. En politique, la façade requiert constamment un objectif à court ou moyen terme qui servira de tremplin à l'intention réelle qui se pose comme un plan ou une stratégie élaborée à plus long terme. Le PLD a établi des objectifs partiels et à court terme, minimisant les critiques décriant la réémergence du patriotisme, cependant l'intention réelle planifiait déjà l'étape suivante de cette réalisation dans le système d'éducation. Le ministère de l'Éducation problématisa la politisation de l'éducation, pendant le cœur du combat contre les syndicats d'enseignant, souhaitant maintenir une neutralité idéologique qui sembla être atteinte suivant la réconciliation entre le ministère et le syndicat des professeurs majoritaire en 1995⁶⁷². Cependant, cette façade fit rapidement place à l'intention réelle relative à la politisation de l'éducation, implantant la *loi concernant le drapeau national et l'hymne national* en 1999, *kokoro no nōto* en 2002, l'amendement de la *loi fondamentale sur l'éducation* en 2006 et *watashitachi no dōtoku* en 2014.

⁶⁷¹ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 81

⁶⁷² Takayama, *op. cit.*, 139

6.4 Le cas de l'éducation de la population Aïnou

L'interaction entre le peuple Aïnou et le peuple japonais révèle l'ampleur du polymorphisme, de l'ambiguïté, la flexibilité et l'adaptabilité du nationalisme et du patriotisme⁶⁷³. Le rapport de la population Aïnou avec l'éducation japonaise évoquait les propos de Gellner qui considérait l'éducation comme l'investissement le plus précieux d'une personne, car en réalité elle lui conférait son identité⁶⁷⁴. Le Japon a longtemps encouragé le mythe de l'homogénéité ethnique, résultant d'une construction politique dans l'histoire nipponne⁶⁷⁵. En réalité, le Japon est composé de minorités ethniques telles que la population Aïnou, la population des îles Ryukyu, ainsi que les personnes d'origine coréenne et chinoise⁶⁷⁶. L'exemple ciblé est celui de la population Aïnou; cette appellation représente le peuple aborigène originaire d'Hokkaido, des îles Kouriles, du sud de Sakhaline et du nord de Honshu⁶⁷⁷. Les caractéristiques physiques des Aïnous se distinguent de la représentation ethnique et des traits physiques typiquement japonais (*wajin*), notamment la pilosité prononcée des hommes Aïnous, héritant par le fait même du sobriquet de « démon ⁶⁷⁸», relevant ainsi la différence ethnique. Dès le 13^e siècle, le peuple Aïnou va établir des liens tributaires avec la Chine, ainsi que des liens commerciaux parallèles avec la Russie et le Japon ⁶⁷⁹. Les interactions commerciales entre le Japon et les Aïnous se

⁶⁷³ Brubaker, *op. cit.*, 43.

⁶⁷⁴ Gellner, *Nations et nationalisme*, 58.

⁶⁷⁵ David L. Howell, « Ainu Ethnicity and the Boundaries of the Early Modern Japanese State ». *Past & Present*, no 142 (1996) : 69-93; Hardacre, *Shinto and the State, 1869-1988*, 5.

⁶⁷⁶ Nazumi Takeda & James H. Williams, « Pluralism, Identity, and the State: National Education Policy Towards Indigenous Minorities in Japan and Canada ». *Comparative Education*, 44, no 1 (2008) : 76

⁶⁷⁷ Erik Larson, Zachary Johnson & Monique Murphy, «Emerging Indigenous Governance: Ainu Rights at the Intersection of Global Norms and Domestic Institutions ». *Alternatives: Global, Local, Political - Disrupting States: International Discourses of indigenous Rights and Responsibilities*, 33, no 1 (2008) : 57

⁶⁷⁸ Mitsuharu Vincent Okada, «The Plight of Ainu, Indigenous People of Japan». *Journal of Indigenous Social Development*, 1, no 1 (2012) : 3

⁶⁷⁹ Toshimitsu Miyajima. « *Ainu minzoku to Nihon no rekishi* [L'histoire du peuple Ainu et du Japon] ». Tōkyō: Sanichishobo, 1996; Takeda & Williams, *op. cit.*, 77

poursuivirent malgré quelques épisodes conflictuels⁶⁸⁰, en raison de pratiques commerciales déloyales de la part des Japonais, ainsi que l'exploitation démesurée des ressources sur le territoire Aïnou⁶⁸¹.

L'évolution initiale de la relation entre la population Aïnou et le peuple japonais révélait la transition d'une période de ségrégation à distance vers une période d'assimilation agressive, tout en supportant une ségrégation institutionnelle notamment en ce qui concerne l'accès à l'éducation. Dès 1799, le Shogunat Tokugawa évoqua le spectre d'une menace de l'Empire russe pour assumer la gouvernance directe d'Hokkaido⁶⁸². Sous l'autorité du domaine du clan Matsumae, des pratiques ségrégationnistes entre les deux ethnies furent privilégiées. La population Aïnou fut empêchée d'apprendre le japonais et de partager les coutumes nipponnes dans l'optique de maintenir une stricte distinction entre les deux ethnies⁶⁸³.

La restauration Meiji changea la donne, alors qu'en 1869, le gouvernement japonais va renommer l'île d'Ezo⁶⁸⁴ et choisir le nom d'Hokkaido pour le territoire et l'annexer à l'Empire japonais⁶⁸⁵. Le gouvernement central amorça alors une politique intitulée « *Immigrant Support Rules* » en 1869, encourageant la majorité ethnique japonaise (*wajin*) à s'installer à Hokkaido en dispensant des cachets supplémentaires pour les dépenses relatives à l'habitation, la nourriture et l'achat d'outils agricole, dans l'optique d'inciter la colonisation de l'île et disputer la majorité ethnique de la

⁶⁸⁰ Révolte du Koshamain (1457), révolte de Shakushain, (1669) et rébellion de Menashi-Kunashir, (1789)

⁶⁸¹ Okada, *op. cit.*, 3-4

⁶⁸² Eiji Oguma, *Nihon-jin no kyokai* [Frontière du Japonais]». (Tōkyō: Shinyo-sha, 1998.) ; Masazumi Maruyama, «The Ainu: A Discourse on Being Japanese», dans *The Emerging Monoculture: Assimilation and the 'Model Minority*, sous la dir. de E.M. Kramer, (Westport: Praeger, 2003), 85–109. ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 78

⁶⁸³ John Lie, *Multiethnic Japan*. (Cambridge : Harvard University Press, 2001.); Takeda & Williams, *op. cit.*, 78

⁶⁸⁴ Le nom original donné par les Aïnous était *Ainu mosir*.

⁶⁸⁵ Okada, *op. cit.*, 5

population Aïnou⁶⁸⁶. Dès 1872, le gouvernement central confisqua des terres appartenant aux Aïnous sous le motif qu'elles étaient jugées dans un état inutilisable⁶⁸⁷. Le « *Census Registration Act* » de 1871 entamait l'assimilation culturelle de la population Aïnou; les Aïnous furent forcés de s'enregistrer officiellement sous un nom de famille typiquement japonais⁶⁸⁸. Le gouvernement central va aussi prohiber l'utilisation de l'aïnou (langue), en plus d'interdire certaines pratiques culturelles telles que les tatouages sur les femmes et les perçages chez les hommes⁶⁸⁹. Le Japon vint à promouvoir une notion d'homogénéité de l'ethnicité qui problématisait la divergence du modèle standardisé et la formation d'identités multiples⁶⁹⁰. Dès 1873, le gouvernement japonais opta pour éradiquer l'ethnicité Aïnou au sens légal du terme, c'est-à-dire que les Aïnous héritèrent du titre « d'anciens aborigènes » et ils furent aussi contraints d'adopter de manière permanente les fondements de l'identité japonaise, parce qu'ils étaient dorénavant considérés comme des sujets impériaux.

La population Aïnou fut victime de l'homogénéisation culturelle du système d'éducation impérial; l'éducation confère l'identité d'une personne, mais elle peut aussi transformer efficacement l'identité d'un groupe⁶⁹¹. Les Aïnous se révélèrent les premiers cobayes du potentiel colonial de l'éducation impériale. Trois approches possibles furent considérées concernant la problématique que représentait l'éducation de la population Aïnou : la préservation, l'occidentalisation ou l'assimilation⁶⁹². La préservation fut écartée pour éviter de favoriser la création d'une nation au sein d'une autre nation⁶⁹³. L'occidentalisation fut aussi disqualifiée, car les Aïnous

⁶⁸⁶ Okada, *op. cit.*, 5; Howell, *op. cit.*, 69-93

⁶⁸⁷ Okada, *op. cit.*, 5

⁶⁸⁸ *Ibid.*, 5

⁶⁸⁹ *Ibid.*, 5

⁶⁹⁰ Takeda & Williams, *op. cit.*, 76

⁶⁹¹ Gellner, *Nations et nationalisme*, 56, 58.

⁶⁹² Richard M. Siddle, «Race, Resistance and the Ainu of Japan». (New York : Routledge, 1996); Oguma, *op. cit.*, ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 81

⁶⁹³ Maruyama, «The Ainu: A Discourse on Being Japanese», 85–109.

représentaient des Japonais aux yeux des décideurs. L'option envisagée demeurait l'assimilation, celle-ci s'opéra en deux étapes : l'« *hybridisation* » et la fusion. C'est-à-dire de développer une base de confiance et de sympathie par des mariages interethniques comme moyen pour dissoudre le peuple Aïnou dans la masse japonaise⁶⁹⁴, puis utiliser l'éducation pour fusionner cette ethnie différente à l'identité japonaise⁶⁹⁵. L'action pédagogique représenta une violence symbolique⁶⁹⁶ pour la population Aïnou, le dommage causé demeure irréparable.

En 1901, les « *Regulations for the Education of Former Native Children (Kyūdojin Jidō Kyōiku Kitei)* » ont créé un système d'éducation intégrant des établissements ségrégués pour les enfants autochtones⁶⁹⁷. Plusieurs enfants Aïnous ont dû délaisser leur village, souvent éloigné, pour avoir accès aux établissements spécialisés et obligatoires⁶⁹⁸. La principale matière dispensée était l'apprentissage de la langue japonaise, tout enseignement se dispensait dans cette langue, prohibant par le fait même l'utilisation de l'aïnou⁶⁹⁹. L'objectif de l'éducation des Aïnous ne visait pas à cultiver le savoir dans le but de faire progresser économiquement et politiquement la population éduquée, mais bien de civiliser la jeunesse des « anciens autochtones » en leur apprenant à s'identifier à la nation japonaise⁷⁰⁰. Selon Gellner, l'institution d'une graphie normalisée avait pour objectif la possibilité de procéder à une accumulation, ainsi qu'à une centralisation cognitive et culturelle⁷⁰¹. Cependant, la population Aïnou ne bénéficiait pas des mêmes chances que les Japonais, le gouvernement

⁶⁹⁴ Takeda & Williams, *op. cit.*, 81

⁶⁹⁵ Siddle, *op. cit.* ; Oguma, *op. cit.* ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 81

⁶⁹⁶ Bourdieu & Passeron, *op. cit.*, 20.

⁶⁹⁷ Masahito Ogawa, « *Kindai Ainu kyoiku seidoshi kenkyu* [L'étude du système d'éducation moderne aïnou] ». (Sapporo : Hokkaido Daigaku Toshō Kankyokai, 1997) ; Siddle, *op. cit.* ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 79

⁶⁹⁸ Takeda & Williams, *op. cit.*, 78

⁶⁹⁹ Sumumu Emori. *Ainu no rekishi. Nihon minshu no rekishi chiiki-hen* [Histoire des Aïnous. Histoire du peuple japonais, édition régionale]. (Tōkyō : Sansei-do, 1987). ; Miyajima, *op. cit.* ; Tessa Morris-Suzuki. *Henkyo kara nagameru : Ainu ga keiken suru kindai* [Vue de la périphérie : l'expérience aïnou dans l'ère modern]. (Tōkyō : Misuzu shobo, 2000) ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 79

⁷⁰⁰ Oguma, *op. cit.* ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 79

⁷⁰¹ Gellner, *Nations et nationalisme*, 22.

impérial n'abolit le curriculum inférieur qu'en 1922⁷⁰². La ségrégation continua jusqu'en 1937, notamment parce que plusieurs éducateurs japonais s'opposaient à l'éducation « mixte »⁷⁰³. L'abandon de cette politique de ségrégation fut officialisé en 1937 pour subvenir aux demandes de renouvellement des ressources humaines dans le régime impérial japonais⁷⁰⁴.

Suivant la défaite de la Seconde Guerre mondiale, la situation des Aïnous ne s'est pas résolue. La déclaration du Caire en 1943 appelait à l'expulsion du Japon de tout territoire conquis par la violence ou l'avidité; or le territoire Aïnou a été exclu de cette conception du processus de libération de l'Empire japonais⁷⁰⁵. Le système de 1955 a continué d'assurer la domination de la majorité dans une conception ethnique moniste du Japon. La menace des revendications Aïnous risquait de défier l'intégrité de la souveraineté du Japon, le gouvernement du PLD s'est montré réticent et résistait à reconnaître le peuple Aïnou comme peuple distinct⁷⁰⁶. La reconnaissance des droits indigènes de la population Aïnou par le gouvernement japonais était contestée parce que cela aurait des implications indélébiles pour le paradigme identitaire de l'époque et les intérêts des acteurs dominants⁷⁰⁷. Siddle avança une théorie d'« amnésie historique délibérée⁷⁰⁸» pour expliquer la position japonaise sur la population Aïnou. En 1980, lorsqu'interrogé sur les droits des minorités linguistiques de vivre selon leur culture et d'utiliser leur langage, le gouvernement japonais a répondu que des minorités de ce genre n'existaient pas au Japon⁷⁰⁹. Alors qu'en 1986, le premier ministre Nakasone expliquait que la supériorité dans le domaine éducationnel

⁷⁰² Siddle, *op. cit.* ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 80

⁷⁰³ Siddle, *op. cit.* ; Ogawa, *op. cit.* ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 80

⁷⁰⁴ Morris-Suzuki, *op. cit.* ; Takeda & Williams, *op. cit.*, 80

⁷⁰⁵ Simon Cotterill. «Ainu Success: the Political and Cultural Achievements of Japan's Indigenous Minority». *The Asia-Pacific Journal*, 9-12, no 2 (2011) : 4

⁷⁰⁶ Larson et al., *op. cit.*, 55

⁷⁰⁷ *Ibid.*, 55

⁷⁰⁸ Siddle, *op. cit.*, 163.

⁷⁰⁹ John Maher. «Linguistic Minorities and Education in Japan». *Educational Review*, 49, no 2 (1997) : 119

japonais était en lien avec le fait qu'il y avait une absence de minorité raciale⁷¹⁰. Le gouvernement central japonais maintenait une conception réactionnaire du nationalisme⁷¹¹. L'idée de *nihonjinron* rencontrait une incompatibilité idéologique avec le multiculturalisme et la reconnaissance des droits de la population Aïnou⁷¹². L'ouverture du Japon au reste du monde après la Deuxième Guerre mondiale et sa transformation en un géant économique convertira l'archipel en un pays graduellement plus influençable par la critique internationale, sans y adhérer obligatoirement⁷¹³.

Le gouvernement central du Japon a décentralisé la responsabilité des demandes des Aïnous au gouvernement de la préfecture d'Hokkaido pour administrer des services sociaux pour la population Aïnou, cependant cette charge peut limiter le type de revendications possibles à un gouvernement de préfecture. Les revendications de base visaient à contrer la discrimination et favoriser la justice sociale, toutefois le mouvement se réorienta vers la restauration et la reconnaissance des Aïnous comme un groupe ethnoculturel distinct⁷¹⁴. Cette renaissance Aïnou souhaitait préserver la distinction des Aïnous dans un cadre non assimilatoire. Depuis la fin des années 1960, il y a des efforts locaux centrés dans Hokkaido pour encourager les élèves Aïnous à valoriser leur héritage ethnique, en plus de prévenir la discrimination à l'endroit des minorités⁷¹⁵. Les revendications de la population Aïnou sont circonscrites au niveau préfectoral, alors que la négociation de souveraineté et l'allocation des ressources ne se négocient pas avec un gouvernement de préfecture, mais bien avec le gouvernement central, limitant ainsi l'accès pour influencer les

⁷¹⁰ Siddle, *op. cit.*, 34.

⁷¹¹ Doak, *op. cit.*, 28. ; Tōyama, «Futatsu no nashonarizumu no taikō: sono rekishi-teki kōsatsu, [Opposition de deux nationalisme : enquête historique]», 123, 135

⁷¹² Sugimoto, *op. cit.*, 82

⁷¹³ Larson et al., *op. cit.*, 55

⁷¹⁴ Takeda & Williams, *op. cit.*, 86

⁷¹⁵ Kazuhiro Komatsu & Yōko Matsumoto. *Ainu bunka kyōiku ni mukete* [Vers une éducation culturelle pour les Aïnous]. Samani: Institute for the Study of Languages and Cultures of Ainu, 1997.

politiques nationales japonaises⁷¹⁶. En 1997, la « *Law for the Promotion of Ainu Culture and the Dissemination and Advocacy of Knowledge in Respect of Ainu Traditions* » allait marquer officiellement la fin de la politique de protection telle qu'entendue par le « *Hokkaido Former Aborigine Protection Act* » de 1899, la nouvelle priorité sera de promouvoir la culture Aïnou⁷¹⁷.

En 2007, le Japon décida de voter en faveur de la déclaration de l'ONU des droits de populations indigènes pour éviter d'être critiqué sur cet enjeu au niveau national et international⁷¹⁸. L'article huit stipula que les peuples indigènes ont le droit de protéger leur culture de la destruction, ainsi que le droit de ne pas être assujettis à une assimilation forcée. L'article quatorze impliqua le droit des peuples indigènes d'établir le contrôle de leur système d'éducation, institutionnalisant une formation dans leur propre langue, d'une manière appropriée aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement culturelles. Cet article garantissait aussi le droit d'avoir accès à tous les niveaux et formes d'éducation dispensée par l'État sans discrimination. Cependant, l'article 46 allait délimiter les reconnaissances accordées en encadrant la portée de l'entente. Spécifiant la déclaration ne peut être interprété comme un droit d'encourager toute action qui peut démembrer ou nuire à l'intégrité territoriale, ainsi que l'unité politique des États souverains. Finalement, la reconnaissance des droits Aïnous en tant que peuple indigène du Japon fut officialisée en 2008 avec la « *Resolution calling for the Recognition of the Ainu People as an Indigenous People of Japan* » voté à l'unanimité par les deux chambres de la diète japonaise⁷¹⁹.

Après avoir opté pour l'assimilation par l'éducation de la population Aïnou, la préservation et la promotion sont dorénavant soutenues officiellement. Alors que lors

⁷¹⁶ Larson et al., *op. cit.*, 56

⁷¹⁷ Okada, *op. cit.*, 7.

⁷¹⁸ Larson et al., *op. cit.*, 67; Christopher J. Frey - «Ainu Education and Schooling: Policy, Practice and Possibilities», Chicago : Bowling Green State University, 2010.

⁷¹⁹ Ann-Elise Lewallen, «Indigenous at Last! Ainu Grassroots Organizing and the Indigenous People's Summit in Ainu Mosir». *The Asia-Pacific Journal : Japan Focus*, 6, no 11 (2008) :1-22

de la restauration Meiji, la préservation fut jadis rejetée pour éviter de favoriser la création d'une nation au sein d'une autre nation⁷²⁰. En acceptant d'opter pour la préservation, le Japon est conscient qu'il contribue à la création d'une nation. La reconnaissance de la nation Aïnou n'est cependant pas une finalité, elle établit formellement la relation de minorité ethnique dans un contexte de majorité dominante, ce qui n'est pas une situation simple. La rupture du monisme ethnique au Japon ne garantit pas un dialogue convenable entre les minorités ethniques et le gouvernement central, compte tenu de la domination retentissante de la majorité *Wajin*. L'exemple du modèle patriotique chinois en éducation démontre comment une rhétorique patriotique solide parvient à subordonner efficacement les nombreuses minorités ethniques au bénéfice de la majorité Han.

La tâche de revitalisation culturelle Aïnou reste colossale; la minorité Aïnou fut déjà fortement affectée par l'« hybridisation » et l'assimilation⁷²¹, la décision de poursuivre dans cette direction et tenter d'assumer uniquement l'appartenance à la majorité *Wajin*, pour éviter une certaine stigmatisation latente, reste un défi. Le défi de la revitalisation culturelle de la population Aïnou reste étroitement lié à un regard historique pluraliste du Japon, articulé dans un système éducatif dispensant une formation qui valorise une perspective offrant des alternatives à l'approche homogène et conformiste découlant de l'éducation japonaise. L'identité Aïnou demeure dans un contexte où elle est indissociable à l'identité japonaise; un aïnou résidant à Hokkaido reste considéré comme un Japonais d'origine aïnou. Des défis colossaux persistent quant à la revitalisation linguistique de l'aïnou face à l'extinction; il reste difficilement envisageable pour un enfant d'Hokkaido, d'apprendre la langue vernaculaire qu'est l'aïnou avant la langue véhiculaire que représente le japonais. La valorisation de l'apprentissage d'une langue vernaculaire se heurte aux possibilités limitées découlant de cet outil linguistique. L'apprentissage d'une langue seconde

⁷²⁰ Maruyama, «The Ainu: A Discourse on Being Japanese», 85–109.

⁷²¹ Takeda & Williams, *op. cit.*, 81

comme l'anglais ou le mandarin ouvre davantage de portes pour les élèves du système éducationnel au Japon. Les réponses de la revitalisation culturelle se cachent dans l'élaboration de politiques d'éducation conciliantes qui guideront l'avenir des relations pluralistes dans l'archipel. Un enjeu prioritaire réside dans l'intégration d'un discours critique provenant de la nation Aïnou, pour susciter une réflexion au sein du système d'éducation et de la représentation nationale⁷²², à condition de pouvoir dépasser les limites du contexte local. Jordan relevait que les groupes appartenant à une majorité nominale ne disposent pas du monopole de la vérité, il renchérisait aussi l'apport de groupes minoritaires permettant d'éclairer une perspective essentielle relative à la réalité nationale⁷²³.

L'avancement récent des droits Aïnous peut être perçu comme un progrès dans la dichotomie réactionnaire contre progressive de Tōyama⁷²⁴; or l'interrogation persiste à savoir s'il s'agit réellement d'un nationalisme progressif ou d'une autre adaptation sélective du nationalisme réactionnaire. Le Japon a dû adapter la conception de sa représentation nationale vers la pluralité ethnique, cependant il parvint à établir son objectif de centralisation idéologique de l'interprétation du patriotisme dans l'éducation. Les symboles patriotiques issus de Meiji, contribuant à l'assimilation de la population Aïnou, conservent une signification liée à la destruction culturelle de la culture indigène d'Hokkaido. Un professeur d'origine Aïnou forcé de se lever pour rendre hommage au drapeau et à l'hymne nippon peut-il considérer cela comme une atteinte au droit de ne pas être assujéti à une assimilation forcée ou à la destruction de sa culture⁷²⁵? Est-ce que cela risque de nuire à l'unité politique d'un État nippon souverain? Les peuples indigènes ont fait reconnaître le droit d'établir le contrôle de leur système d'éducation, cependant cela nécessite un certain niveau d'autonomie et

⁷²² Notamment relative aux symboles, tel que l'hymne et le drapeau

⁷²³ Jordan, *op. cit.*, 5

⁷²⁴ Doak, *op. cit.*, 28. ; Tōyama, «Futatsu no nashonarizumu no taikō: sono rekishi-teki kōsatsu,[Opposition de deux nationalisme : enquête historique]», 123, 135

⁷²⁵ Déclaration de l'ONU des droits des populations indigènes en 2007

une voix distincte du centre pouvant briser avec certaines directives d'apparence autoritaire. Les perspectives pour les minorités ethniques ne sont pas favorables lorsque le type d'éducation gravite vers le patriotisme autoritaire. La tendance mondiale pointa vers une résurgence d'une fidélisation nationale accrue à l'aide de l'éducation patriotique autoritaire, nuisant à la possibilité de projeter une vision de l'éducation patriotique se ralliant autour d'un regard postcolonialiste de l'histoire régionale.

6.5 Typologie du patriotisme dans l'éducation japonaise

Selon la typologie du patriotisme dans l'éducation de Westheimer, la Chine reste plus facilement distinguable comme une représentation typique de patriotisme autoritaire, alors que la catégorisation de pays comme le Japon et les États-Unis reste moins clairement discernable. Le bipartisme américain favorisait l'alternance du pouvoir entre deux approches souvent opposées; les partis dominants gravitaient vers des pôles antagoniques de la typologie du patriotisme en éducation. Au Japon, la période ultranationaliste symbolisait indéniablement la manifestation d'un patriotisme autoritaire, alors que la période d'éducation pacifique après la guerre correspondait davantage à un spectre du patriotisme démocratique. La transition entre le niveau de patriotisme démocratique et autoritaire en éducation se veut un processus éprouvant, différents pays seront à divers stades évolutifs du spectre du patriotisme, s'orientant vers différents pôles.

Il peut exister un certain décalage entre les valeurs idéalisées par un pays démocratique et la réalité observable, quant à la liberté d'expression et le niveau de tolérance relatif à la dissidence. Les limites de la liberté d'expression sont particulièrement apparentes dans le milieu scolaire. Dès 1950, le ministre de l'Éducation, Amano Teiyuu, annonça que la présence de l'hymne et du drapeau était

souhaitable, voire espérée (*nozomashii*) lors de cérémonies⁷²⁶. Le taux de conformité à ce souhait se situait à un peu moins de 50 % pour les établissements secondaires seniors, alors qu'il oscillait légèrement au-dessus de 60 % dans les établissements scolaires pour juniors, ce qui demeurerait inacceptable pour le ministère qui visait l'ensemble des établissements⁷²⁷. En 1989, le ministère de l'Éducation va suivre la recommandation du Conseil ad hoc sur l'éducation (*Rinkyōshin*), il procéda à une révision concernant l'utilisation de l'hymne et du drapeau dans les cérémonies. Celles-ci ne seraient plus simplement suggérées, devenant une obligation formelle pour tous les établissements scolaires, sous peine de punir les directeurs résistants⁷²⁸. Les conseils scolaires devaient aussi apposer le nom des établissements scolaires refusant de se conformer sur une liste noire, ce qui affecta la réputation et les occasions favorables de ces établissements; 125 établissements contrevenants furent avertis ou réprimandés deux ans après l'entrée en vigueur des nouvelles règles⁷²⁹.

Le principe de décentralisation décisionnelle donnait plus d'autonomie aux établissements scolaires en matière de gestion budgétaire, cependant le ministère de l'Éducation restait intransigeant sur les directives concernant les symboles patriotiques. L'insistance du ministère de l'Éducation sur cet enjeu contrasta avec les idéaux démocratiques et décentralisateurs en adoptant une ligne stricte, une vision intransigeante, réduisant la capacité décisionnelle des enseignants, des parents et des élèves quant à l'utilisation des symboles nationaux⁷³⁰. Le ministère de l'Éducation détient la possibilité de consulter les groupes d'intérêts jugés pertinents pour éclairer ses décisions, reste que le mécanisme entre le ministère et les autres acteurs demeure consultatif et facultatif; la décision ministérielle est finale et toute contestation

⁷²⁶ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 81

⁷²⁷ Denise Cripps, «Flags and Fanfares: The *Hinomaru* Flag and *Kimigayo* Anthem», dans *Case Studies on Human Rights in Japan*, sous la dir. De Roger Goodman & Ian Neary. (Richmond, Surrey: Curzon Press, 1996), 84.

⁷²⁸ *Ibid.*, 83.

⁷²⁹ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 81

⁷³⁰ *Ibid.*, 87, 89

constitue une défiance de la démocratie établie⁷³¹. Pour forcer la coopération des élèves et du personnel aux cérémonies à utiliser les symboles patriotiques, le gouvernement du PLD avait recours à des menaces et des sanctions, démontrant ainsi les limites du discours qui prône la liberté d'expression et la décentralisation décisionnelle démocratique dans les établissements scolaires japonais⁷³².

Westheimer proposa des exemples servant de référence, tirés du système américain, permettant d'établir des comparatifs relatifs au type de patriotisme favorisé dans l'éducation japonaise sous la gouvernance du PLD. Les exemples tirés des deux systèmes visent à démontrer que les valeurs de tolérance envers la dissidence et la liberté d'expression des enseignants et des élèves dans ce milieu stratégique ne sont pas aussi bien servies que le suggèrent les idéaux érigés. Il est impossible de généraliser ces comportements comme répandus à travers les nations, car ils sont le reflet d'un environnement politique déterminé au sein d'une subdivision étatique favorisant une interprétation particulière du patriotisme. Cependant, il semble clair que certains gestes restreignant la liberté d'expression ne sont pas condamnés et demeurent tolérés puisqu'ils vont favoriser la domination du paradigme patriotique en place.

Au Nouveau-Mexique en 2003, deux enseignants et un conseiller aboutirent en absence administrative forcée, en réponse à une plainte anonyme, après avoir refusé d'exclure des productions s'opposant à la guerre de l'espace sous leur responsabilité, malgré le fait que l'établissement diffusât simultanément des annonces visant le recrutement militaire des élèves⁷³³. La politique invoquée de l'école stipulait : « *The teacher will serve as an impartial moderator and will not attempt, directly or*

⁷³¹ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 82-83

⁷³² *Ibid.*, 80

⁷³³ Westheimer, *op. cit.*, 612-613

indirectly, to limit or control the opinion of pupils on controversial issues»⁷³⁴. Une politique qui encourageait l'appui patriotique à la guerre comme une position impartiale, mais qui condamnait la présence d'opinions opposées comme une expression politique personnelle et déplacée, compte tenu de l'effort national visant à soutenir la guerre. L'interprétation de la direction scolaire provoqua une suspension pour insubordination, aboutissant à une dispute légale, qui se régla favorablement pour le personnel scolaire blâmé. La liberté d'expression des élèves semblait encore moins protégée, car ils sont aux prises avec des niveaux d'autorité supplémentaires, celui des parents et des enseignants. Un élève du Colorado fut suspendu pour avoir affiché une annonce pour un évènement antiguerre protestant de manière pacifique. Une élève de Virginie de l'Ouest s'est fait suspendre pour avoir porté un chandail tournant à la dérision des lignes tirées de l'allégeance au drapeau américain⁷³⁵. Cela fut interprété par le directeur comme un geste faisant disruption aux activités scolaires, parce qu'au moins un autre élève s'est senti attristé que l'élève visée par la suspension soit permise de défilé avec un chandail critiquant le patriotisme américain. L'appareil administratif adoptant un patriotisme autoritaire en éducation va privilégier la protection du discours patriotique et des élèves issus de familles militaires potentiellement sensibles à la critique, plutôt que la liberté d'expression dissidente.

Dans le cas du Japon, l'opposition à des symboles patriotiques lors de cérémonies dans les établissements académiques ne figure pas comme une expression démocratique de liberté individuelle, mais comme une tâche liée à un emploi qui ne laisse place à aucune opinion anormale. En 1999, un professeur de musique fut puni pour avoir failli à accompagner musicalement l'hymne national; il porta la cause

⁷³⁴ American Civil Liberties Union. «ACLU wins settlement for New Mexico teachers punished for posting anti-war materials» (2003). Récupéré le 12 juin 2018 de <https://www.aclu.org/news/aclu-wins-settlement-new-mexico-teachers-punished-posting-anti-war-materials>

⁷³⁵ Westheimer, *op. cit.*, 613

devant le tribunal, cependant la décision ne lui fut aucunement favorable⁷³⁶. En 2003, une commission scolaire de Tōkyō a puni les professeurs qui ne s'étaient pas levés pour le hissage du drapeau lors d'une cérémonie⁷³⁷.

Pour les élèves et les enseignants, la pression à se conformer aux directives relatives au patriotisme relève d'un choix rationnel⁷³⁸ face aux conséquences potentielles. Chaque palier d'autorité supérieur peut tenter de protéger la liberté d'expression ou la circonscrire. S'il y a une cohésion dans le système pour protéger la liberté d'expression ou un manque de cohésion entre les niveaux d'autorité, la liberté d'expression des élèves et des enseignants dans un cadre pédagogique sera probablement défendue. L'alternance du pouvoir caractérisant le bipartisme américain soutenait un certain désaccord entre les niveaux d'autorité assurant que la liberté d'expression soit défendue au moins à certains des niveaux. Cependant, s'il y a un alignement dominant des niveaux d'autorité pour restreindre la liberté d'expression dans le cadre scolaire, le choix non conformiste sera condamné, sans être effectivement défendu comme valeur démocratique essentielle, car la loyauté patriotique prévaudra sur la liberté d'expression. C'est dans ce contexte que peut s'opérer un glissement du type de patriotisme dans l'éducation vers le patriotisme autoritaire. La Chine est assurément un exemple d'alignement conforme des niveaux d'autorité, privilégiant la loyauté au PCC et à la patrie avant à la liberté d'expression. Tandis qu'au Japon, la domination politique du PLD renforça sa capacité d'intégrer ses directives patriotiques à l'ensemble des niveaux organisationnels inférieurs, pouvant ainsi saper l'autonomie de prise de décision pour normaliser un esprit de conformité. Un tel alignement idéologique suggérerait que le refus de se conformer aux directives patriotiques, au nom de la liberté d'expression, ne serait pas soutenu comme un choix légitime par les niveaux d'autorité supérieurs aux enseignants.

⁷³⁶ Ide, *op. cit.*, 448

⁷³⁷ *Ibid.*, 448

⁷³⁸ Rohlen, *op. cit.*, 140.

L'institution secondaire de Tokorozawa révéla un cas intéressant qui reflétait le rapport de force régnant lorsqu'il y a une interaction entre patriotisme et démocratie participative dans le milieu scolaire au Japon⁷³⁹. Depuis la fin des années 1960, cette école secondaire favorisa la participation démocratique des élèves sur un grand nombre d'enjeux concernant les décisions qui affectèrent leur école. Ces élèves demeuraient récalcitrants à l'utilisation des symboles nationaux lors de cérémonies et des assemblées étudiantes démocratiques. Or en 1997, cet établissement verra un nouveau directeur nommé spécifiquement pour appliquer la directive nationale sur la présence des symboles, un processus qualifié de normalisation⁷⁴⁰. Après avoir rencontré de la résistance et un certain échec à la participation de la cérémonie incorporant les symboles nationaux, le directeur va émettre des menaces, dont la base légale restait douteuse, aux élèves et à leurs parents mentionnant que leur inscription était toujours sujette à approbation, conditionnelle à une participation à la cérémonie officielle⁷⁴¹. À court terme, les parents, les enseignants et les élèves parvinrent à retarder l'obligation des cérémonies, ainsi qu'à contribuer au départ du directeur insistant, remplacé par un autre directeur qui a su habilement désamorcer la situation. La campagne médiatique nationale accordée à la situation a attiré une attention indésirable pour la réputation de l'établissement, incitant les élèves juniors à choisir d'obtempérer avec les directives nationales, lors d'un vote démocratique pendant une assemblée, afin d'éviter de nuire à leurs chances d'admission dans des universités réputées⁷⁴². L'argumentaire des élèves de Tokorozawa résonnait avec des cordes distinctes valorisées par l'éducation promouvant la démocratie participative, la liberté d'expression individuelle et l'autonomie institutionnelle. Cependant, la réponse étatique à cette rhétorique fut une flexion du muscle de l'autorité centrale, référant à la primauté de la perspective gouvernementale et de l'uniformisation de l'intérêt

⁷³⁹ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 83-84

⁷⁴⁰ Tomō Yamazaki., «Tokorozawa kōkō – Hinomaru, Kimigayo ha naze ikenai? [Pourquoi est-ce que *Hinomaru* et *Kimigayo* sont rejetés par l'école secondaire de Tokorozawa?] ». *Bungei Shunjū*, (1998) : 194

⁷⁴¹ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 80

⁷⁴² *Ibid.*, 90

patriotique qui surplombent toute autre logique de décentralisation décisionnelle en éducation⁷⁴³.

La compatibilité entre le patriotisme et l'esprit critique reste un sujet délicat, particulièrement en milieu scolaire⁷⁴⁴. Est-ce qu'il y a place pour différentes interprétations politiques ou est-ce que la trame nationale prédomine dans l'optique de dissuader le débat idéologique ? La perception que l'éducation doit éviter de traiter des problématiques politiques permet de renforcer la position officielle, qui se pose comme vision unifiée de la nation, éliminant ainsi une plateforme pédagogique pour la formation d'un esprit critique⁷⁴⁵. La tendance s'opposant à la présence de tout ce qui peut être qualifié de politique en éducation, reste une tentative d'uniformisation du discours national au sein du secteur éducationnel.

L'enseignement d'un patriotisme démocratique peut sembler incompatible avec la conception du patriotisme de plusieurs puissances mondiales, il provient davantage d'initiatives provenant d'organisations non gouvernementales, de petits groupes de pression et d'initiatives individuelles d'enseignants et de chercheurs, plutôt que des publications officielles⁷⁴⁶. Pour qu'un patriotisme autoritaire puisse faire la transition vers un patriotisme démocratique, il devra apprendre à estimer la valeur d'une pluralité de perspectives ouvrant à de nouveaux horizons, gratifiant la possibilité de débattre publiquement ou dans un cadre pédagogique avec ses critiques, plutôt que d'essayer de les faire taire et se conformer à la norme nationale⁷⁴⁷.

⁷⁴³ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 91

⁷⁴⁴ Westheimer, *op. cit.*, 615

⁷⁴⁵ *Ibid.*, 615

⁷⁴⁶ *Ibid.*, 616

⁷⁴⁷ Harry C. Boyte, «A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century». *The Good Society*, 12, no 2, (2003):11; Westheimer, *op. cit.*, 616

CONCLUSION

Ce mémoire tentait de dégager un effort de compréhension relatif aux conditions de réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise après la Seconde Guerre mondiale. L'hypothèse initiale énonçait que la variable dépendante représentée par l'éducation réagissait à la variable indépendante, soit le patriotisme implémenté par la gouvernance. Le mémoire tenta d'établir comment l'évolution historique de l'utilisation du patriotisme, notamment les différentes interprétations du concept, va influencer la direction du système éducatif au Japon. Le rôle historique de l'éducation au Japon révèle une caractéristique saillante quant à la capacité de cautionner ou réorienter les idéologies externes par les dirigeants de la société nippone. L'interférence étrangère provoqua des réformes réactionnaires visant à résorber la déstabilisation indésirable, les incompatibilités ou les conflits idéologiques créés par l'implication de forces et valeurs étrangères en instrumentalisant l'éducation nationale. Les priorités liées au contexte international contribuèrent à déterminer l'intensité, ainsi que le type de valeurs inculquées dans l'éducation patriotique, sous l'optique d'une vision nationaliste répondant aux besoins de la société japonaise.

Durant l'occupation américaine, l'imposition de la constitution de 1947 limita grandement les perspectives politiques du Japon, en plus d'avoir des répercussions sur la légitimité du paradigme pacifiste. Cependant, l'éclosion de la guerre froide et ses effets convainquirent les Américains de renverser leurs alliances établies au Japon, amorçant la purge rouge, qui laissa la place au PLD d'établir les bases du système de 1955. La gouvernance du PLD était coincée dans une période de *statu quo* constitutionnel qui restait la source de l'écart grandissant entre l'unité politique et

nationale⁷⁴⁸. La conception du nationalisme de Gellner par rapport à notre cas spécifique dans l'éducation japonaise, sert à percevoir l'écart divisant l'unité politique et l'unité nationale après la Deuxième Guerre mondiale, accentuant la tension pour établir une congruence tendant vers l'homogénéité dans un effort pour que la culture soit dotée d'un seul toit politique⁷⁴⁹. Le PLD est parvenu à rétablir une structure organisationnelle congruente à sa vision patriotique sous un seul toit politique en éducation. La vision de Gellner percevait « le besoin d'homogénéité qui se reflète dans le nationalisme⁷⁵⁰ » dans « un système éducatif centralisé, une homogénéité culturelle⁷⁵¹ ».

Avec la complicité américaine, l'approche politique graduelle manœuvrée par le PLD a réussi à marginaliser les éléments progressistes qui furent jugés dérangeants, jusqu'à ce que l'appui pour la réforme patriotique atteigne un niveau favorisant sa réémergence populaire. Avec un appui électoral durable, le PLD a su orchestrer un changement considérable des visées du milieu éducationnel, sans générer une déstabilisation intérieure pouvant être révolutionnaire. L'utilisation du modèle de changement institutionnel graduel appelé *layering* s'expliquait par son efficacité dans un contexte où le PLD ne possédait pas encore la capacité et la légitimité de changer directement les règles originales de la constitution japonaise⁷⁵². Il s'agissait alors de parvenir à incorporer l'idée réforme patriotique par les fenêtres d'opportunité présentes. Cependant, l'envers de l'homogénéisation culturelle institutionnalisée reflète un glissement vers le patriotisme autoritaire dans le système d'éducation japonais. S'il veut rester démocratique, le patriotisme en éducation ne doit pas représenter un obstacle à la diversité, au droit à la dissidence et à la valorisation de la pensée critique, au profit de la loyauté patriotique. La loyauté patriotique évoque une

⁷⁴⁸ Gellner, *Nations et nationalisme*, 11.

⁷⁴⁹ *Ibid.*, 11, 69.

⁷⁵⁰ *Ibid.*, 72.

⁷⁵¹ *Ibid.*, 56.

⁷⁵² Mahoney & Thelen, *op. cit.*, 16-17.

relation passionnelle et émotive qui s'oppose parfois au jugement critique et à la raison. Laissant place à un potentiel de dérapage dangereux en matière d'acceptation générale, sans réflexion critique, sous la vertu du bien national.

Au-delà des expériences internes, des facteurs externes vont aussi mettre de la pression quant à la nécessité de réformer l'éducation japonaise. Les principaux modèles historiques du Japon, soit la Chine et les États-Unis, vont tous les deux hautement valoriser l'importance du patriotisme dans leur système éducatif. La réforme patriotique rapide de l'éducation en Chine, suivant les événements de Tiananmen, accentua la pression sur le Japon, mais surtout légitima l'option d'incorporer le patriotisme à son tour. Alors que les Américains poussèrent pour faciliter l'implication militaire du Japon lors d'interventions internationales. Ces deux modèles pour le Japon employaient manifestement les symboles patriotiques dans le système scolaire; le Japon entendait insuffler autant de respect pour la réintégration de ses symboles nationaux dans son système d'éducation.

L'essence de la démocratie japonaise repose sur le respect de l'autorité du gouvernement central, acquis par un gain électoral⁷⁵³. La légitimité électorale du PLD lui confère un pouvoir décisionnel prédominant dans la compétence de l'éducation, alors que l'éducation ne représente qu'un thème parmi tant d'autres lors d'une campagne électorale. L'éducation n'est pas nécessairement l'enjeu déterminant le choix électoral lorsque vient le temps de voter à chaque cycle électoral national. La fonction de l'éducation reste une perspective nationale, pouvant s'adapter aux problématiques et aux défis internationaux à un rythme différent selon le contexte et les croyances dominantes en place. La diffusion d'une représentation nationale cohésive dans le système d'éducation protège continuellement la société de la menace d'idéologies concurrentes au régime sanctionné par l'État. Les États ne peuvent

⁷⁵³ Aspinall & Cave, *op. cit.*, 82-83

garantir la solidité de leurs alliances internationales; l'élection de nouveaux gouvernements peut risquer de créer de l'instabilité, compromettant potentiellement l'ensemble des plans antérieurs. L'alliance entre deux nations reste volatile suivant tout changement drastique au sein d'une des nations impliquées. Cependant, les États peuvent tenter de sécuriser et de solidifier l'appui intérieur en ralliant la population à la cause nationale par le système d'éducation. Les jeunes élèves malléables sont conditionnés à avoir une prédilection patriotique, à protéger les intérêts de la nation et à éviter la contestation du message véhiculé par l'autorité. Le rôle de l'éducation de soutenir une vision cohérente à long terme reste primordial, particulièrement dans l'optique d'entamer des actions politiques considérables et de cristalliser une majorité d'appuis dans le bassin national.

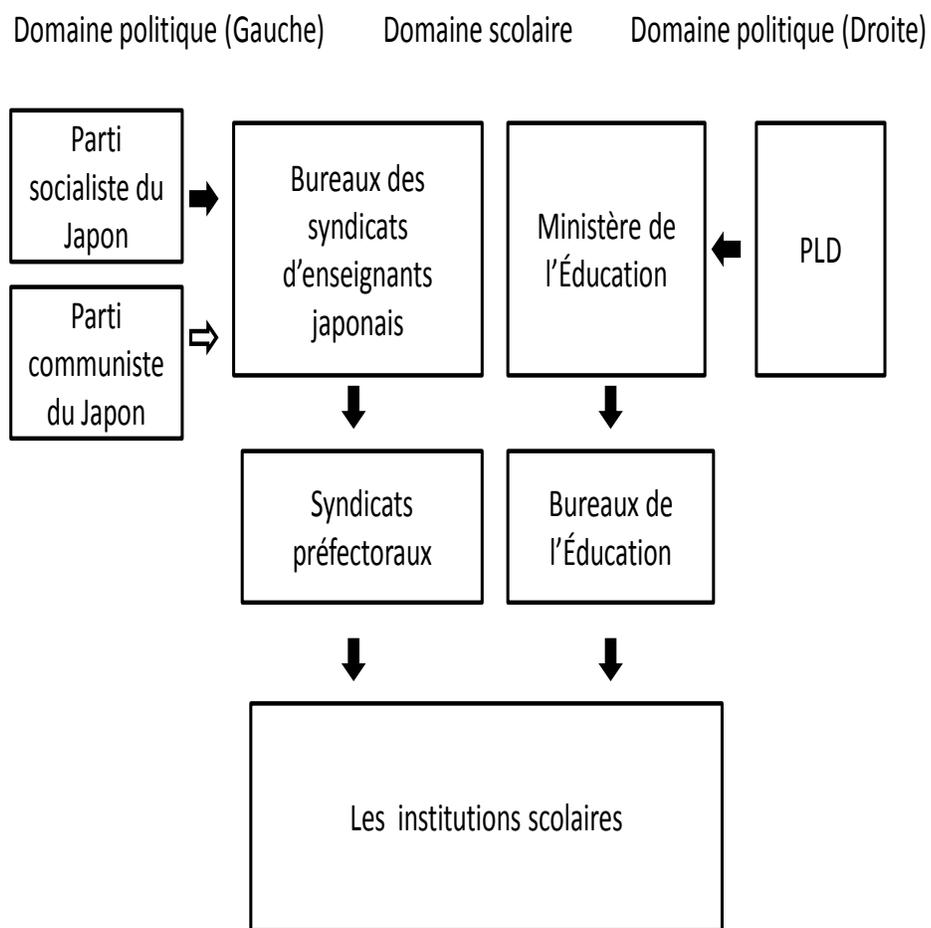
La compréhension de l'évolution historique du patriotisme permet de concevoir la dynamique du processus de légitimation de la réémergence du patriotisme dans l'éducation japonaise, ainsi que l'orientation des tendances concernant cet enjeu. Les dispositions nationales et internationales observées pointent vers une recrudescence d'une conception plus autoritaire du patriotisme dans l'éducation japonaise. Cependant, il faut relativiser la montée du nationalisme et la réémergence du patriotisme dans l'éducation, elles doivent se comprendre comme des enjeux faisant partie de phénomènes mondiaux de plus grande ampleur. Le cas du Japon démontre une volonté du PLD de renforcer le contrôle central éducationnel en matière d'intégration du patriotisme. L'ascendance politique du patriotisme qui déteint sur le secteur d'éducation reflète essentiellement une stratégie de survie nationale.

Les faiblesses principales de ce mémoire résident dans l'utilisation de théories n'étant pas nécessairement les plus récentes, malgré l'effort de fournir un angle d'analyse original sur le sujet. Le mémoire couvre une longue période sur la scène nationale et internationale, gardant le défi d'être concis pour maintenir sa pertinence et faciliter sa lecture. Ceci étant dit, il fut impossible d'approfondir tous les périodes, ouvrages et

théories cités à leur pleine valeur; veuillez consulter les références fournies pour plus de développements sur certains éléments précis. Les différentes théories abordées, provenant de différents champs analytiques, pourraient confondre ou représenter un défi pour le lecteur; l'analyse multidimensionnelle comporte une complexité intrinsèque assumée. Le lecteur peut aussi trouver que le lien entre le patriotisme et l'éducation reste relaté d'une manière plus implicite qu'explicite, ce qui illustre le raffinement des techniques employées pour introduire le patriotisme dans le système éducatif. Ce mémoire s'expose aussi à la critique d'être axée sur une vision historique et un regard externe plus théorique que pratique.

Les astres s'alignent pour que les jeux Olympiques de Tōkyō 2020 représentent une fenêtre d'opportunité unique pour le Japon d'officialiser le tournant de son identité patriotique réassumée sur la scène internationale. Un peu comme Beijing 2008 et Sotchi 2014 ont permis à ces pays de galvaniser l'appui intérieur, en instrumentalisant le patriotisme, pour accomplir certaines ambitions sur l'échiquier mondial. Le retour du patriotisme dans l'éducation japonaise a fourni les bases pour préparer le pays au repositionnement constitutionnel, affectant potentiellement les doctrines Fukuda, Yoshida et l'article IX de la constitution de 1947. L'analyse historique et politique de la dynamique changeante du patriotisme au sein des systèmes éducatifs permet aux chercheurs d'anticiper certaines problématiques politiques et sociales d'ensemble au sein d'une région ciblée. Il sera intéressant de continuer d'étudier la progression du type de patriotisme en éducation par rapport à la détente régionale en Asie. Chose certaine, l'intérêt des chercheurs pour la région asiatique ne diminuera pas de sitôt.

Figure 1.1 — Structure générale du milieu éducationnel et politique en matière de distance interactionnelle selon Rohlen (1984)



Source : Rohlen (1984, 143)

Figure 2.1 Stabilité politique à la tête du Japon, de la Chine et des États-Unis (1945- 1989): De la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin de l'ère Shōw

JAPON	CHINE CONTINENTALE	ÉTATS-UNIS	
Shidehara 1945-1946	Chiang 1943-1949	Roosevelt 1933-1945	
Yoshida 1946-1947		Mao 1949-1976	Truman 1945-1953
Katayama 1947-1948			
Ashida 1948			
Yoshida 1948-1954	Eisenhower 1953-1961		
Hatoyama 1954-1956			
Ishibashi 1956-1957			
Kishi 1957-1960			
Ikeda 1960-1964			Kennedy 1961-1963
Satō 1964-1972			Johnson 1963-1969
Tanaka 1972-1974			Nixon 1969-1974
Miki 1974-1976	Ford 1974-1977		
Fukuda 1976-1978	Hua 1976-1978	Carter 1977-1981	
Ōhira 1978-1980	Deng 1978-1989		
Suzuki 1980-1982			
Nakasone 1982-1987		Reagan 1981-1989	
Takeshita 1987-1989			

Légende :



- Parti ayant la plus grande longévité au pouvoir dans un pays lors de cette période



- Second parti politique ayant le plus de temps au pouvoir lors de cette période

***Excluant le Prince Naruhiko Higashikuni, premier ministre du Japon entre le 17 août 1945 et le 9 octobre 1945.

Figure 2.2 Stabilité politique à la tête du Japon, de la Chine et des États-Unis (1989- 2019) : La période Heisei

JAPON	RÉP. POP. DE CHINE	ÉTATS-UNIS	
Uno 1989	Jiang 1989-2002	G.H.W. Bush 1989-1993	
Kaifu 1989-1991			
Miyazawa 1991-1993		Clinton 1993-2001	
Hosokawa 1993-1994			
Hata 1994			
Murayama 1994-1996			
Hashimoto 1996-1998			
Obuchi 1998-2000			
Mori 2000-2001		Hu 2002-2012	G.W. Bush 2001-2009
Koizumi 2001-2006			
Abe 2006-2007			
Fukuda 2007-2008			
Asō 2008-2009			
Hatoyama 2009-2010	Obama 2009-2017		
Kan 2010-2011			
Noda 2011-2012	Xi 2012- ...	Trump 2017- ...	
Abe 2012- ...			

Légende :



- Parti ayant la plus grande longévité au pouvoir dans un pays lors de cette période



- Second parti politique ayant le plus de temps au pouvoir lors de cette période

Appendice A — Schisme final du *Nikkyōso*

Les faits menant à la fin du *Nikkyōso* peuvent être retracés à un fil d'évènement précis. En 1986, le président du *Nikkyōso*, Ichiro Tanaka, assista à une rencontre soutenant Takeo Nishioka, un vétéran du PLD⁷⁵⁴. Cela illustre la connivence grandissante entre le gouvernement du PLD et le *Nikkyōso*. Une période de paralysie empêcha le *Nikkyōso* de tenir une conférence nationale pour plus d'une année. Un compromis mit fin à la paralysie de l'organisation, il impliqua une politique d'unification de la main-d'œuvre dans la création d'un syndicat national; la conférence nationale de 1988 allait confirmer le sort de l'affiliation avec le *Rengō*. Lors de la journée des travailleurs de 1989, le comité organisateur fut accusé de tenter d'exclure les membres communistes de l'évènement, entraînant l'organisation d'une autre célébration séparée⁷⁵⁵. Toujours en 1989, certains membres décidèrent de se séparer du *Nikkyōso* et de former un syndicat, *Jinichiro*, visant à défendre les droits des travailleurs dans une perspective de lutte de classe.

Le 27 août 1989, un rassemblement à Tōkyō fut à l'origine de la formation d'un syndicat d'enseignants qui allait défendre les valeurs originales de fondation du *Nikkyōso* et qui refusa de s'affilier avec le *Rengō*. Les chefs de 14 syndicats de préfectures y assistèrent, alors que six membres du conseil central du *Nikkyōso* furent présents et exclus du conseil après cet évènement. Lors de la conférence nationale suivante du *Nikkyōso*, certaines préfectures n'envoyèrent aucun délégué ou refusèrent de payer la cotisation⁷⁵⁶. Le conseil central exécutif du *Nikkyōso* expulsa plusieurs personnes relativement à cet épisode⁷⁵⁷. En novembre 1989 s'organisa la conférence

⁷⁵⁴ Aspinall, «Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan », 87.

⁷⁵⁵ *Ibid.*, 87.

⁷⁵⁶ *Ibid.*, 88.

⁷⁵⁷ *Ibid.*, 88.

inaugurale du *Zenkyō* assistée par les dissidents et exclus du *Nikkyōso*, où Mitsuru Mikami devint le premier président de l'organisation⁷⁵⁸. Les syndicats de préfectures devaient faire un choix quant à savoir quelle organisation supporter entre le *Nikkyōso* et le *Zenkyō*. Le *Zenkyō* se présentait comme l'alternative au rapprochement entre le *Nikkyōso* et le Ministère de l'Éducation.

⁷⁵⁸ Aspinall, «Teachers' Unions and the Politics of Education in Japan », 88.

BIBLIOGRAPHIE

Akiba, Motoko & Kazuhiko Shimizu, « Student-Teacher Relationship and *Ijime* in Japanese Middle schools ». Dans *Japanese education in an Era of Globalization*, sous la dir. De Gary DeCoker and Christopher Bjork, 67-81. New York : Teachers College Press, 2013.

American Civil Liberties Union. « ACLU wins settlement for New Mexico teachers punished for posting anti-war materials » (2003). Récupéré le 12 juin 2018 de <https://www.aclu.org/news/aclu-wins-settlement-new-mexico-teachers-punished-posting-anti-war-materials>

Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York/Londres : Verso, 1991.

Apple, Michael W. *Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God and Inequality*. New York : Routledge/Falmer Press, 2001.

Apple, Michael W. *Education and Power*. (2nd ed.). New York : Routledge, 2011.

Apple, Michael W. & Linda K. Christian Smith. *The Politics of the Textbook*. New York : Routledge, 1991.

Arnone, Robert F. «Reframing Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local». Dans *Comparative Education*, sous la dir. De Robert F. Arnone et Carlos A. Torres, 1–23. New York : Rowman and Littlefield, 1999.

Asano, Makoto. «School Reform, Human Rights, and Global Education» *Theory into Practice*, 39, no 2 (2000) : 104–110

Aspinall, Robert W. *Teachers’ Unions and the Politics of Education in Japan*. Albany : State University of New York Press, 2001.

Aspinall, Robert W. « The New ‘Three Rs’ of Education in Japan: Rights, Risk, and Responsibility» *Afrasian Centre for Peace and Development Studies: Working Paper Series*, no 40 (2009) : 1-24

Aspinall, Robert W. & Peter Cave. « Lowering the Flag: Democracy, Authority and Rights at Tokorozawa High School » *Social Science Japan Journal*, 4, no 1, (2001) : 77-93

Ball, Stephen J. « Policy Sociology and Critical Social Research » *British Educational Research Journal*, 23, no 3 (1997) : 257-275

Befu, Harumi. « The Internationalization of Japan and Bunkaron ». Dans *The Challenge of Japan's Internationalization: Organization and Culture*, sous la dir. De Mannari Hiroshi & Befu Harumi, 232- 266. Nishinomiya: Kwansai Gakuin University; New York & Tōkyō: Kōdansha International, 1983.

Berger, Peter L. « Introduction ». Dans *Many globalizations: Cultural Diversity in the Contemporary World*, sous la dir. de Peter Berger and Samuel Huntington, 1-16. New York : Oxford University Press, 2002.

Billig, Michael. *Banal Nationalism*. Londres : Sage publications, 1995.

Bolton, Kristoffer Hornburg. « Moral Education in Japan: The Coming of a New Dawn, Abe's New Moral Education », (Mémoire de maîtrise). Université d'Oslo, 2015. Récupéré de duo-uio research archive, archive de l'Université d'Oslo de <https://www.duo.uio.no/handle/10852/49714>

Boulanger, Éric. « L'ambiguïté de l'identité japonaise en relations internationales et la montée en puissance de la Chine : la fin du pacifisme constitutionnel? » *Relations internationales*, 2, no 154 (2013) : 125-142

Bourdieu, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil, 1997.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron. *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Édition de Minuit, 1970.

Boyte, Harry C. « A Different Kind of Politics: John Dewey and the Meaning of Citizenship in the 21st Century » *The Good Society*, 12, no 2, (2003):1-15

Brubaker, Rogers. « In the Name of the Nation: Reflections on Nationalism and Patriotism ». Dans *The Many Faces of Patriotism*, sous la dir. De Phillip Abbott, 37-52. Plymouth : Rowman & Littlefield Publishers, 2007.

Bukh, Alexander. « Japan's History Textbooks Debate: National Identity in Narratives of Victimhood and Victimization » *Asian Survey*, 47, no 5 (2007): 683-704

- Burkman, Thomas W. «The Urakami Incidents and the Struggle for Religious Toleration in Early Meiji Japan» *Japanese Journal of Religious Studies*, 1, no 2/3 (1974) : 143-216
- Castells, Manuel. «Four Asian Tigers and a Dragon Head: State Intervention and Economic Development in the Asia Pacific Rim». Dans *State and Society in the Pacific Rim*, sous la dir. De Richard Appelbaum & Jeffrey Henderson, 33-70. London : Sage, 1992.
- Cave, Peter. « Educational Reform in Japan in the 1990s: 'Individuality' and Other Uncertainties» *Comparative Education*, 37, no 2 (2001): 173-191
- Ching, Leo T. S. «Give Me Japan and Nothing Else! Postcoloniality, Identity and the Traces of Colonialism» *The South Atlantic Quarterly*, 99, no 4 (2000) : 763-788
- Cohen, Michael D., James G. March & Johan P. Olsen. « A Garbage Can Model of Organizational Choice» *Administrative Science Quarterly*, 17, no 1 (1972) : 1-25
- Cole, Lili & Judy Barsalou. « United or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging From Violent Conflict» *United Institute of Peace: Special Report*, no 163 (2006) : 1- 16
- Comité central du Parti communiste chinois, «Resolution on Certain Questions in the History of our Party since the Founding of the People's Republic of China », 27 juin 1981. Récupéré de USC US-China Institute archive, archive de l' *University of Southern California* de china.usc.edu/chinese-communist-party-central-committee-%E2%80%9Cresolution-certain-questions-history-our-party-founding
- Coski, John M. *The Confederate Battle Flag*. Cambridge : Harvard University Press, 2009.
- Cotterill, Simon. « Ainu Success: the Political and Cultural Achievements of Japan's Indigenous Minority» *The Asia-Pacific Journal*, 9-12, no 2 (2011) : 1-27
- Coulby, David & Evie Zambeta. *Globalization and Nationalism in Education*. London : RoutledgeFalmer, 2005.
- Cox, Gary P. « Review of *the Russo-Japanese War in Global Perspective: World War Zero*» *Journal of Military History*, 70, no 1 (2006) : 250–251
- Cripps, Denise. « Flags and Fanfares: The *Hinomaru* Flag and *Kimigayo* Anthem ». Dans *Case studies on Human Rights in Japan*, sous la dir. De Roger Goodman & Ian Neary, 76-108. Richmond, Surrey: Curzon Press, 1996.

- Crowley, Meredith & Dan Ciuriak, « Weaponizing Uncertainty » C.D. Howe Institute, (Juin 2018). Récupéré le 23 juin 2018 de SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3192398
- Cummings, William K. *Education and Equality in Japan*. Chicago : University of Chicago Press, 1983.
- Dean, Mitchell. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London : Sage Publications, 1999.
- Dépelteau, François. *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2000.
- Doak, Kevin M. *A History of Nationalism in Modern Japan: Placing the People*. Leiden/Boston: Brill, 2007.
- Dower, John W. & Tetsuo Hirata « Japan's Red Purge: Lessons from a Saga of Suppression of Free Speech and Thought » *The Asia-Pacific Journal - Japan Focus*, 5, no 7 (2007): 1-7
- Dufourmont, Eddy. *Histoire politique du Japon (1853-2011)*. Coll. Parcours Universitaire. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2012.
- Duke, Benjamin C. *Japan's Militant Teachers: a History of the Left-wing Teachers' Movement*. Honolulu : University Press of Hawaii, 1973.
- Durkheim, Emile. *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford : Oxford Paperbacks, 2008.
- Eisner, Elliot W. «Curriculum Ideologies». Dans *Handbook of Research on Curriculum: a Project of the American Educational Research Association*, sous la dir. De Philip W. Jackson, 302–325. New York : MacMillan Publishing Company, 1992.
- Emori, Sumumu. *Ainu no rekishi. Nihon minshu no rekishi chiiki-hen* [Histoire des Aïnous. Histoire du peuple japonais, édition régionale]. Tōkyō: Sansei-do, 1987.
- Flottman, Augustus. « The Meiji Education System: Developing the Emperor's Ideal Subject », Undergraduate Honors Theses, University of Colorado, 2012. https://scholar.colorado.edu/honr_theses/287

Frey, Christopher J. «Ainu Education and Schooling: Policy, Practice and Possibilities», Chicago : Bowling Green State University, 2010.

Fujioka, Nobukatsu. *Ojyoku no kingendaishi: ima kokufuku no toki* [Histoire d'humiliation moderne : à présent le temps de la subjugation]. Tōkyō: Tokuma Shoten, 1996.

Fujita, Hidenori. *Gimu kyōiku wo toinaosu* [Repenser l'éducation obligatoire]. Tōkyō: Chikuma shobo, 2005.

Gayle, Curtis Anderson. «Progressives Representations of the Nation: Early Post-War Japan and Beyond» *Social Science Japan Journal*, 4 (2001): 1-19

Gellner, Ernest. *Thought and Change*. Londres : Weidenfeld and Nicolson, 1964.

Gellner, Ernest. *Nations et nationalisme*. (Bénédicte Pineau trad.) New York : Cornell University Press, 1983/Paris : Payot, 1989.

Gordon, Andrew. *A Modern History of Japan: From Tokugawa times to the Present*. New York : Oxford University Press, 2003.

Gordon, Andrew. «Social Protest in Imperial Japan: The Hibiya Riot of 1905» *The Asia-Pacific Journal*. 12, 29, no 3, (2014) : « sans page ». Récupéré le 18 mars 2018 de <https://apjif.org/2014/12/29/Andrew-Gordon/4150/article.html>

Gotō, Michio. *Shūshukusuru nihongata taishū shakai – keizai guroobarisumu to kokumin no bunretsu*[Contraction de la société de masse japonaise – le schisme entre le globalisme économique et le peuple]. Tōkyō: Junposha, 2001.

Gotō Michio. « *Kokuminkokka nashonarizumu sensō* [État-nation, nationalisme et guerre] ». Dans *Sensō to gendai 4 : nashonarizumu to sensō*, sous la dir. De Michio Gotō and Saburō Yamashina. 15-76, Tōkyō: Otsuki Shoten, 2004.

Gotō, Michio. *Poriteiiku Vol.10: Gendai nihon no waakingu pua* [Politique vol. 10 : Travailleurs pauvres dans le Japon contemporain]. Tōkyō: Shumpōsha, 2005.

Gramsci, Antonio. *Antonio Gramsci, Selections from Political Writings (1910 - 1920)*, New York: International Publishers, 1977.

Halsey, Albert Henry, Hugh Lauder, Phillip Brown & Amy Stuart Wells. *Education, Culture, Economy, and Society*. Oxford : Oxford University Press, 1997.

Hamashita, Takeshi. «Changing Regions and China: Historical Perspectives» *China Report*, 37, no 3, (2001): 333-351

Hannerz, Ulf. *Transnational Connections : Culture, People, Places*. London : Routledge, 1996.

Hardacre, Helen. *Shinto and the State, 1868-1988*, Princeton : Princeton University Press, 1991.

Hardacre, Helen. *Shinto : a History*. Oxford : Oxford University Press, 2016.

Harootunian, Harry D. «The Economic Rehabilitation of the Samurai in the Early Meiji Period» *Journal of Asian Studies*, 19, no 4 (1960): 433-444

Harvey, David. *The New Imperialism*. Oxford : Oxford University Press, 2003.

Harvey, David. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford : Oxford University Press, 2005.

Hashikawa Bunzō. *Nashonarizumu - sono shinwa to ronri* [nationalisme – ce mythe et sa logique]. Tōkyō: Kinokuniya, 1968.

Havens, Thomas R.H. *Fire Across the Sea: The Vietnam War and Japan 1965-1975*. Princeton : Princeton University Press, 1987.

Hays Gries, Peter. « China's "New Thinking" on Japan » *The China Quarterly*, no 184 (2005), 831-850

Hobsbawm, Eric. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.

Hoffman, Stuart D. « School Texts, the Written Words, and Political Indoctrination: a Review of Moral Education Curricula in Modern Japan (1886–1997) » *History of Education*, 28, no 1 (1999) : 87–96

Honda, Yuki. *Wakamono to shigoto* [Jeunesse et travail]. Tōkyō: Tōkyō daigaku shuppan, 2005.

Hood, Christopher P. *Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy*. London : Routledge, 2001.

Howell, David L. «Ainu Ethnicity and the Boundaries of the Early Modern Japanese State» *Past & Present*, no 142 (1996) : 69-93

Hu, Fang Yu. «Taiwanese Girls' Education, 1897-1945: An Analysis of Policy and Practice in a Gendered Colonial System» *Eras*, 13, no 1 (2011): 1-30

Huber, Thomas M. *Strategic Economy in Japan*. Boulder CO : Westview Press, 1994.

Ichikawa, Shōgo. *Kyōikukihonhou wo kangaeru* [Réflexions sur la loi fondamentale en l'éducation]. Tōkyō: Kyōiku kaihatsu kenkyūjo. 2003.

Ide, Kanako. «The Debate on Patriotic Education in Post-World War II Japan» *Educational Philosophy and Theory*, 41, no 4 (2009) : 442-452

Ikemoto, Taku. «Moral Education in Japan: Implications for American Schools». 1996. "sans page" Récupéré le 15 septembre 2017 de <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/papers/thes595.htm>

Irie, Yōko. *Textbooks Are Dangerous*. Tōkyō: Iwanami Publishing, 2002.

Ishii, Yuri. *Development Education in Japan: a Comparative Analysis of the Contexts for Its Emergence and Its Introduction into the Japanese School System*. Londres/New York : Routledge Falmer, 2003.

Itoh, Mayumi. «Japan's Neo-Nationalism: The Role of the Hinomaru and Kimigayo Legislation». *Japan Policy Research Institute Working Paper*, no 79 (2001) : "sans page" Récupéré le 14 Septembre 2017 de <http://www.jpri.org/publications/workingpapers/wp79.html>

Jackson, Philip W. *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. New York : MacMillan Publishing Company, 1992.

Jessop, Bob. « Restructuring the Welfare State, Re-orienting Welfare Strategies, Re-Visioning the Welfare Society ». Dans *What constitutes a good society?*, sous la dir. De Bent Greve, 54–76. New York : St. Martin's Press, 2000.

Johnson, Gary R. « The Evolutionary Roots of Patriotism ». Dans *Patriotism in the Lives of Individuals and Nations*, sous la dir. De Daniel Bartal and Ervin Staub, 45-90. Chicago : Nelson-Hall, 1997.

Jordan, Alfred. «The Bias of Patriotism» *International Journal of Ethics*, 15, no 1 (1904) : 1-27

- Kariya, Takehiko. « *Dakiawase kaisei ni dō taisho suru ka* [Comment traiter avec l'amendement composé pour la loi fondamentale sur l'éducation] » *Sekai*, Juillet (2006) : 100–107
- Kasahara, Hikaru, «Manipulation Hidden Behind “*Kokoro no nōto*” and Government's Intervention in Children's Minds» *Women's Asia* 21, no 11 (2003):49-51
- Kato, Naoko. « War Guilt and Postwar Japanese Education » (Mémoire de maîtrise). University of British Columbia, 2002. Récupéré d'Open Library UBC, archive de l'Université de Colombie-Britannique de <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/831/1.0055563/1>
- Kawachi, Takashi. «A New Backlash against American Influence» *Japan Echo*, 25, no 2 (1998) : 44-47
- Kayama Rika. *Puchi nashonarizumu shōkōgun: wakamono-tachi no nippon shugi* [syndrome du petit nationalisme : principe de la jeunesse du Japon]. *Chūkō shinsho rakure*, no 62. Tōkyō: Chūō Kōron Shinsha, 2002.
- Keltikangas–Jarvinen, Liisa. *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. [Tempérament—L'individualité d'une personne] Helsinki : WSOY, 2015.
- Khadga, K.C. «Maruyama Masao and Modern Japanese Political Thought» *International Journal of East Asian Studies*, 4, no 1 (2015) : 27-34
- King-Hall, Robert. *Shushin: The Ethics of a Defeated Nation*. New York : Columbia University Teachers college, 1949.
- Kliver, Randolph & Ian Weber. «Patriotism and the Limits of Globalization: Renegotiating Citizenship in Singapore » *Journal of Communication Inquiry*, 27, no 4 (2003): 371-388
- Koichi, Mori. «The Emperor of Japan: a Historical Study in Religious Symbolism». *Japanese Journal of Religious Studies*, 6, no 4 (1979) : 522-565
- Komatsu, Kazuhiro & Yōko Matsumoto. *Ainu bunka kyōiku ni mukete* [Vers une éducation culturelle pour les Aïnous]. Samani: Institute for the Study of Languages and Cultures of Ainu, 1997.
- Kondo, Takahiro & Xiaoyan Wu. «A Comparative Study of “Patriotism” as a Goal of School Education in China and Japan» *Journal of Social Science Education*, 10, no 1 (2011) : 23-32

Koschmann, Victor, J. «Maruyama Masao and the Fate of Liberalism in Twentieth-Century Japan» *Journal of Japanese Studies*, 36, no 1 (2010) : 219-223

Kristof, Nicholas. « Japan's Full Story » *Foreign Affairs*, 76, no 6 (1997) : 140-145

Kurihara, Kenneth K. « Japan's Educational System» *Far Eastern Survey*, 13, no 4 (1944) : 35-38

Lai, Huang-Wen. «The Turtle Woman's Voices: Multilingual Strategies of Resistance and Assimilation in Taiwan Under Japanese Colonial Rule» (Mémoire de maîtrise). University of Massachusetts, 2007. Récupéré le 13 septembre 2017 de scholarworks.umass, archi de l'Université du Massachusetts de <http://scholarworks.umass.edu/theses/60/>

Larson, Erik, Zachary Johnson & Monique Murphy, «Emerging Indigenous Governance: Ainu Rights at the Intersection of Global Norms and Domestic Institutions». *Alternatives: Global, Local, Political - Disrupting States: International Discourses of indigenous Rights and Responsibilities*, 33, no 1 (2008): 53-82

Lee, Jeong-Kyu «Japanese Higher Education Policy in Korea during the Colonial Period (1910-1945) » *Education Policy Analysis Archives*, 10 (2002) : 1-17

Lewallen, Ann-Elise. « Indigenous at last! Ainu Grassroots Organizing and the Indigenous People's Summit in Ainu Mosir» *The Asia-Pacific Journal: Japan Focus*, 6, no 11 (2008) : 1-22

Li, Xue. « *Zhongri guanxi nengfou chaoyue lishi wenti?* [Est-ce que la relation sino-japonaise peut surmonter la question historique?] » *Zhanlue yu guanli* [Journal de Stratégie et Gestion], no 4, (2003) : 28-33

Liddicoat, Anthony J. « Internationalising Japan: Nihonjinron and the Intercultural in Japanese Language-in-education Policy » *Journal of Multicultural Discourses*, 2, no 1, (2007): 32-46

Lie, John. *Multiethnic Japan*. Cambridge : Harvard University Press, 2001.

Lincicome, Mark. «Nationalism, Imperialism, and the International Education Movement in Early Twentieth-Century Japan» *Journal of Asian Studies*, 58, no 2 (1999) : 338-360

Lincicome, Mark. «Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan» *Comparative Education Review*, 37, no 2 (1993):123-151

Luke, Allen et Carmen Luke. « A Situated Perspective on Cultural Globalization ». Dans *Globalization and Education*, sous la dir. De Nicholas C. Burbules et Carlos A. Torres, 279–297. New York : Routledge, 2000.

Lutz, William M. *Double-Speak : From Revenue Enhancement to Terminal Living: How Government, Business, Advertisers and Others Use Language to Deceive You*. New York : Harper & Row, 1989.

Machiavel, Nicolas. *Le Prince*. (Jean-Vincent Périès, trad.) Cap-Saint-Ignace : Boréal, 1532/1995.

MacIntyre, Alasdair. « Is Patriotism a Virtue? » The Lindley Lecture, University of Kansas, March 26, 1984.

Maher, John. «Linguistic Minorities and Education in Japan» *Educational Review*, 49, no 2 (1997) : 115–127

Mahoney, James & Kathleen Thelen. « A Theory of Gradual Institutional Change ». Dans *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency and Power*, sous la dir. De James Mahoney and Kathleen Thelen, 1-37. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.

Maruyama, Masao. *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*. Oxford : Oxford University Press, 1969.

Maruyama, Masao. *Studies in the Intellectual History of Tokugawa Japan*. Princeton : Princeton University Press, 1974.

Maruyama, Masazumi. « The Ainu: A Discourse on Being Japanese ». Dans *The Emerging Monoculture: Assimilation and the 'Model Minority'*, sous la dir. De E.M. Kramer, 85–109. Westport: Praeger, 2003.

Marvin, Carolyn and David W. Ingle. *Blood Blood Sacrifice and the Nation : Totem Rituals and the American Flag*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

McCullough, David. «Moral and Social Education in Japanese Schools: Conflicting Conceptions of Citizenship» *Citizenship Teaching and Learning*, 4, no 1 (2008): 1-14

McMullin, Neil Francis « Oda Nobunaga and the Buddhist institutions » (Thèse de doctorat). University of British Columbia, 1977. Récupéré d'open.library.ubc.ca, archive de l'Université de la Colombie-Britannique de <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/831/items/1.0094163>

McVeigh, Brian. «Linking State and Self: How the Japanese State Bureaucratizes Subjectivity through Moral Education» *Anthropological Quarterly*, 71, no 3 (1998): 125-137

Mehlinger, Howard D. « International Textbook Revision: Examples from the United States' » *Internationale Schulbuchforschung*, 7, no 4 (1985) : 287-298

Ministère de l'Éducation, Culture, Sports, Sciences et Technologies. « *Kaisei zengo no kyōiku kihonhō no hikaku* [Comparaison entre la loi fondamentale sur l'éducation originale et la révision] ». Ministère de l'Éducation, Culture, Sports, Sciences et Technologies, Japon, 2007. Récupéré le 15 Septembre 2017 de http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/index.htm

Miyajima, Toshimitsu. *Ainu minzoku to Nihon no rekishi* [L'histoire du peuple Ainu et du Japon]. Tōkyō: Sanichishobō, 1996.

Miyake, Akiko. *Kokoro no nōto wo kangaeru*. [Considérons *kokoro no nōto*] Iwanami booklets no 595. Tōkyō: Iwanami Shoten, 2003.

Mori, Kōichi. «The Emperor of Japan: a Historical Study in Religious Symbolism» *Japanese Journal of Religious Studies*, 6, no 4 (1979) : 522-565

Morris-Suzuki, Tessa. «*Henkyo kara nagameru : Ainu ga keiken suru kindai* [Vue de la périphérie : l'expérience Aïnou dans l'ère moderne]». Tōkyō: Misuzu shobo. 2000.

Morita, Toshio. *Rinkyōshin to Nihonjin, Nihon bunkaron* [Conseil ad hoc sur l'éducation et theories concernant les Japonais et la culture japonaise]. Tōkyō: Shin Nihon Shuppansha, 1988.

Morito, Tatsuo. « Educational Reform and its Problems in Post-War Japan » *International Review of Education*, 1, no 3 (1955) : 338-351

Mowry, George E. «The First Roosevelt» *The American Mercury*, (1946) : 578-584

Murphy-Shigematsu, Stephen. «Expanding the Borders of the Nation: Ethnic Diversity and Citizenship in Japan». Dans *Diversity and Citizenship Education*, sous la dir. De James Banks, 303-332, San Francisco : Jossey-Bass, 2004.

Nagai, Michio. *Westernization and Japanization: The Early Meiji Transformation of Education*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1971.

Nahm, Andrew C. *Introduction to Korean History and Culture*. Séoul : Hollym, 1993.

Narushima, Takashi. «*Kyōiku kihonhō kaisei anchikujyō hihan : zenbun* [Critique de la proposition d'amendement de la loi fondamentale sur l'éducation, article par article] » *Sekai*, (2006) : 108–118

Nathanson, Stephen. «In Defense of "Moderate Patriotism"» *Ethics*, 99, no 3 (1989) : 535-552

Nozaki, Yoshiko & Mark Selden. «Japanese Textbook Controversies, Nationalism, and Historical Memory: Intra- and Inter-national Conflicts » *The Asia-Pacific Journal: Japan focus*, 7, no 5/24, (2009): 1-6

Office of the Historian, Bureau of Public Affairs, United States Department of State. Récupéré le 15 novembre de history.state.gov

Ogawa, Masahito. *Kindai Ainu Kyōiku Seidoshi Kenkyū* [L'étude du système d'éducation moderne Ainou]. Sapporo : Hokkaido Daigaku Tosho Kankyokai, 1997.

Oguma, Eiji. *Nihon-jin no kyokai* [Frontière du Japonais]». Tōkyō: Shinyo-sha, 1998.

Okada, Mitsuharu Vincent. «The Plight of Ainu, Indigenous People of Japan» *Journal of Indigenous Social Development*, 1, no 1 (2012) : 1-14

Okano, Kaori & Motonori Tsuchiya. *Education Contemporary Japan : Inequality & Diversity*. New York : Cambridge University press, 1999.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *Economic Survey of Japan 2005*. Paris : OECD, 2005. Récupéré le 15 Septembre 2017 de <http://www.oecd.org/japan/economicsurveyofjapan2005.htm>

Oshitani, Yoshio. *Kokoro no nōto no katsuyō de 21 seiki no dōtokukyōiku wo tsukurō*. [Avec notes du coeur, produisons une éducation morale du 21e siècle]. *Miyagi taikai jyūroku* [publication du congrès de Miyagi], 38e congrès national sur la recherche portant sur l'éducation morale à l'école primaire, (2002) : 8–18

Partch, Richard Douglas. «The Nixon “Shocks”: Implications for Japan’s Foreign Policy in the 1970’s», (Mémoire de maîtrise). Portland State University, 1972, 188p.

Passin, Herbert. *Society and Education in Japan*. New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965.

Pastreich, Emanuel. «Sovereignty, Wealth, Culture, and Technology: Mainland China and Taiwan Grapple with the Parameters of "Nation State" in the 21st Century» *Program for Arms Control, Disarmament, and International Security (ACDIS)*, 2003. Récupéré le 14 Septembre 2017 de <http://hdl.handle.net/2142/33>

Peng, Huan-Sheng & Jo-Ying Chu. «Japan's Colonial Policies – From National Assimilation to the Kominka Movement: a Comparative Study of Primary Education in Taiwan and Korea (1937–1945)» *Paedagogica Historica - International Journal of the History of Education*, 53, no 4, (2017): 441-459

Penney, Matthew & Bryce Wakefield. «Examining Accounts of Japanese Neo-Nationalism» *Pacific Affairs*, 81, no 4 (Hiver 2008/2009) : 537-555

Peters, Richard Stanley. *Ethics and Education*. Londres : Allen & Unwin, 1966.

Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery, Patrick & Peter M. Taubman. *Understanding Curriculum : An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York : Peter Lang, 1995.

Podeh, Elie. «History and Memory in the Israeli Educational System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbooks (1948-2000)» *History and Memory*, 1, no 12 (2000): 65–100

Poukka, Païvi. «Moral Education in the Japanese Primary School Curricular Revision at the Turn of the 20th Century: Aiming at a Beautiful Kokoro» (Thèse de doctorat). Université d'Helsinki, 2011, Récupéré de Helda, archive de l'Université d'Helsinki <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25716/moraledu.PDF>

Puolimatka, Tapio. *Kasvatus ja filosofia* [Éducation et philosophie]. Helsinki : Kirjayhtymä, 1995.

Puolimatka, Tapio. *Opetusta vai indoktrinaatiota: Valta ja manipulaatio opetuksessa*. [Enseigner ou endoctriner : pouvoir et manipulation en éducation] Helsinki : Kirjayhtymä, 1998.

Puolimatka, Tapio (1999). *Kasvatuksen rajat ja mahdollisuudet. Minuuden rakentamisen filosofia*. [Les limites et possibilités de l'éducation. Philosophie de construction personnelle.] Helsinki : Kirjayhtymä, 1999.

Pyle, Kenneth B. « Reading the New Era in Asia: The Use of History and Culture in the Making of Foreign Policy » *Asia Policy*, no 3 (2007) : 1–11

Reischauer, Edwin O. *Histoire du Japon et des Japonais : des origines à 1945*. Lonrai : Éditions du Seuil, 1970.

Renan, Ernest. *Qu'est-ce qu'une nation?* Paris : Pierre Bordas et Fils Éditeur, 1991.

Rescrit impérial sur l'éducation. (1890). Récupéré le 25 novembre de <http://archives.mepasie.org/fr/annales/rescrit-imperial-sur-la-c-ducation-1>

Rohlen, Thomas P. « Conflict in Institutional Environments: Politics in Education ». Dans *Conflict in Japan*, sous la dir. D'Ellis S. Krauss, Thomas P. Rohlen et Patricia G. Steinhoff, 136-174. Honolulu : University of Hawaii Press, 1984.

Rose, Nikolas S. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1999.

Rosenbluth, Frances M., Jun Saito, Annalisa Zinn. «Japan's New Nationalism: The International and Domestic Politics of an Assertive Foreign Policy». Dans *Japan and the World: Japan's Contemporary Geopolitical Challenges*, sous la dir. De Masaru Kohno & Frances M. Rosenbluth, 229-250. New Haven : Yale Council on East Asian Studies, 2008.

Rozman, Gilbert. «Sino-Japanese Relations: Mutual Images and the Balance Between Globalization and Regionalism» *Woodrow Wilson International Center - Asia Program Special Report*, 113 (2003): 8-13

Saunavaara, Juha «Occupation Authorities, the Hatoyama Purge and the Making of Japan's Postwar Political Order » *The Asia-Pacific Journal - Japan Focus* 7, 39, no 2 (2009) : 1-16

Schatz, Robert T., Ervin Staub & Howard Lavine. «On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism» *Political Psychology*, 20, no 1 (1999):151-174

Schoppa, Leonard. *Education Reform in Japan: A Case of Immobilist Politics*. Londres/New York : Routledge, 1991.

Schoppa, Leonard. « The Two-Edged Sword of Nationalism ». Dans *Japan's Vision for East Asia: Diplomacy amid Geopolitical Changes*, sous la dir. De Shihoko Gotō, 31-43. Woodrow Wilson International Center for Scholars: Asia Program, 2014.

- Shanafelt, Robert. «The Nature of Flag Power: How Flags Entail Dominance, Subordination, and Social Solidarity» *Politics and the Life Sciences*, 27, no 2 (2008): 13-27
- Shimazu, Naoko. *Nationalisms in Japan*. Abingdon: Routledge, 2006.
- Shimbori, Michiya. «The Fate of Postwar Educational Reform in Japan» *The School Review*, 68, no 2 (1960) : 228-241
- Shively, Donald H. & Carmen Blacker. *Tradition and Modernization in Japanese Culture*. Princeton : Princeton University Press, 1971.
- Siddle, Richard M. *Race, Resistance and the Ainu of Japan*. New York : Routledge, 1996.
- Smethurst, Richard J. *A Social Basis for Prewar Japanese Militarism*. Berkley: University of California, 1974.
- Smith, Anthony D. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford : Basil Blackwell, 1986.
- Snook, Ivan A. *Indoctrination and Education*. London; Boston : Routledge and K. Paul, 1972.
- Song, Un Sun. *A Sociological Analysis of the Value System of Pre War Japan as Revealed in the Japanese Government Elementary School Textbooks, 1933-1941*. Ann Arbor: Michigan University Microfilms, 1958.
- Staub, Ervin. *The Roots of Evil: The Origins of Genocide and Other Group Violence*. (New York : Cambridge University Press, 1989)
- Staub, Ervin. «Blind Versus Constructive Patriotism: Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action». Dans *Patriotism in the lives of individuals and nations*, sous la dir. De Daniel Bar-Tal & Ervin Staub , 213–228. Chicago : Nelson-Hall, 1997.
- Sugimoto, Yoshio. « Making Sense of Nihonjinron » *Thesis Eleven*, no 57 (1999) : 81-96
- Swale, Alistair. *The Political Thought of Mori Arinori: A Study of Meiji Conservatism*. London : Routledge, 2000.
- Tamura, Eiichirō. *Nihon no kyōiku to nashonarizumu* [Éducation japonaise et nationalisme]. Tōkyō: Akashi Shoten, 1988.

- Takahashi, Tetsuya. *Kokoro to sensō* [Coeur et guerre]. Tōkyō: Shōbunsha, 2003.
- Takahashi, Tetsuya. *Kyōiku to kokka* [Éducation et État]. Tōkyō: Kōdansha, 2004.
- Takayama Keita. «Japan's Ministry of Education "Becoming the Right": Neo-liberal Restructuring and the Ministry's Struggles for Political Legitimacy» *Globalisation, Societies and Education*, 6, no 2, (2008) : 131–146
- Takeda, Nazumi & James H. Williams. «Pluralism, Identity, and the State: National Education Policy Towards Indigenous Minorities in Japan and Canada» *Comparative Education*, 44, no 1 (2008): 75-91
- Terawaki, Ken. *21 seiki no gakkō* [École du 21e siècle]. Tōkyō: Shinchōsha, 2001.
- Thakur, Yoko H. «Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945–1952» *History of Education Quarterly*, 35, no 3 (1995) : 261-278
- Thurston, Donald R. *Teachers and Politics in Japan*. Princeton : Princeton University Press, 1973.
- Thurston, Donald R. «The Decline of the Japan Teachers Union» *Journal of Contemporary Asia*, 19, no 2 (1989) : 186-205
- Tolstoy, Leo. *Patriotism or Peace*. nonresistance.org, 1896.
- Tokitsu, Kei. *An Analysis of Watashitachi No Doutoku in Elementary School: Focusing on a Relationship Between Political Discourse and Content of Watashitachi No Doutoku*. (Hiroshima : Hiroshima Bunka Gakuen University Press, 2015)
- Tōyama, Atsuko. *Kōkawaru gakkō, kōkawaru daigaku* [Voici comment l'école va changer, voici comment l'université va changer]. Tōkyō: Kōdansha. 2004.
- Tōyama, Shigeki. «Futatsu no nashonarizumu no taikō: sono rekishi-teki kōsatsu[Opposition de deux nationalisme : enquête historique] » *Chūō Kōron*, (1951):119-135
- Triandis, Harry. *Culture and Social Behavior*. New York : McGraw-Hill, 1994.
- Université du Québec à Montréal. *Guide de présentation des mémoires et des thèses*. Version 1.3, 2016. Récupéré le 13 mars 2017 de <http://www.guidemt.uqam.ca/>

- Uyehara, Cecil H. *The Subversive Activities Prevention Law of Japan*. Brill: Academic Publishers, 2009.
- Volkan, Vamik D. *Bloodlines: From Ethnic Pride to Ethnic Terrorism*. New York : Farrar, Straus & Giroux, 1997.
- Walker, Decker F. « Methodological Issues in Curriculum Research ». Dans *Handbook of Research on Curriculum: a Project of the American Educational Research Association*, sous la dir. De Philip W. Jackson, 98-118. New York : MacMillan Publishing Company, 1992.
- Wang, Zheng. « National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign » *China International Studies Quarterly*, no 52 (2008): 783–806
- Watanabe, Osamu. *Kigyō shihai to kokka* [Contrôle corporatif et l'État]. Tōkyō: Aoki Shoten, 1991.
- Watanabe, Osamu. *Kōdō seichō to kigyō shakai* [Croissance économique rapide et société corporative]. Dans *Nihon no jidai shi vol 27*, sous la dir. D'Osamu Watanabe, 7-127. Tōkyō: Yoshikawa kōbunkan, 2004.
- Wei-Ming, Tu. *Confucian Traditions in East Asian Modernity: Moral Education and Economic Culture in Japan and the Four Mini-Dragons*. Cambridge : Harvard University Press, 1997.
- Westheimer, Joel. « Politics and Patriotism in Education ». *Phi Delta Kappan*, 87, no 8 (2006) : 608-620
- White, Ralph K. *Fearful Warriors : A Psychological Profile of U.S.-Soviet Relations*. New York : Free Press, 1984.
- Whiting, Allen. *China Eyes Japan*. Berkeley : University of California Press, 1989.
- Whitty, Geoff, Sally Power & David Halpin. *Devolution and Choice in Education*. Camberwell: Australian Council for Educational Research, 1998.
- Willis, David Blake, Satoshi Yamamura & Jeremy Rappleye. «Frontiers of Education: Japan as "Global Model" or "Nation at Risk"? » *International Review of Education*, 54, no 3/4 (2008) : 493-515

Wu Zeying, Zena. « The Effects of Patriotic Education on Chinese Youths Perceptions of Japan », (Mémoire de maîtrise). Université Lingnan, 2012. Récupéré de Lingnan archive collection, archive de l'Université Lingnan de http://commons.ln.edu.hk/pol_etd/10/

Yahuda, Michael. *The International Politics of the Asia-Pacific*. 3rd & revised ed. Londres/New York : Routledge, 2011.

Yamada, Masahiro. *Kibō kakusa shakai* [Les aspirations d'une société stratifiée]. Tōkyō: Chikuma Shobō, 2007.

Yamasaki, Yoko. «The Impact of Western Progressive Educational Ideas in Japan: 1868–1940» *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 39, no 5 (2010): 575-588

Yamazaki, Masato. *Jimintō to kyōiku seisaku* [PLD et politique éducative]. Tōkyō: Iwanami Shoten, 1986.

Yamazaki, Tomō. «Tokorozawa kōkō – hinomaru, kimigayo ha naze ikenai? [Pourquoi est-ce que *Hinomaru* et *Kimigayo* sont rejetés par l'école secondaire de Tokorozawa?] » *Bungei Shunjū*, (1998) : 194-200

Young, John M. L. *The Two Empires in Japan: A Record of the Church-State Conflict*. Philadelphia, Pennsylvania: The Presbyterian and Reformed Publishing Company, 1961.

Zhao, Suisheng. «A State-Led Nationalism: The Patriotic Education Campaign in Post-Tiananmen China» *Communist and Post-Communist Studies*, 31, no 3 (1998): 287-302

