

LES ÉCOLES DES IMMIGRANTS JAPONAIS

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET ORIENTATION JAPONISANTE

Hiromi SHIBATA*

« L'anxiété et l'émotion... [de retour au Brésil]. Malgré 50 années au Brésil je ne me sens pas tout à fait brésilien... Toutefois, à Viracopos¹, mes petits-enfants et mes enfants m'attendent... Ils m'attendent dans ma seconde patrie »

(Témoignage d'un immigrant japonais, en novembre 1982).

Comme cela se passe habituellement dans les processus migratoires, le changement d'un pays à l'autre n'est pas vécu par ceux qui migrent comme définitif. Le fait d'émigrer ne signifie pas obligatoirement couper ses racines d'avec la patrie d'origine ; toutefois la longue permanence dans la nouvelle terre va peu à peu modifier les rapports d'appartenance. On peut trouver l'expression de ce changement dans le témoignage ci-dessus : l'auteur est un immigrant japonais qui, 50 ans après son arrivée au Brésil en 1932, dans le navire Manila-maru, a réussi à réaliser sa première visite au Japon. La rencontre avec ses parents, la visite à sa province natale, le retour de souvenirs ont rempli les deux mois de promenade, mais cela a éveillé en lui sa conscience d'immigrant japonais au Brésil. Le Japon d'avant-guerre, celui dont il se rappelait, était très différent du pays qu'il revoyait. Son regard de Japonais né et instruit dans l'Ère Meiji n'aimait pas les mannequins occidentalisés qu'il trouvait exposés dans les vitrines des

* Titulaire d'une maîtrise et doctorante dans le programme de post-graduation de la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo en Histoire de l'Éducation et Historiographie.

¹ Aéroport de Viracopos, situé dans la ville de Campinas, à 99 km de São Paulo.

magasins, ni la culture américanisée. La confrontation avec la nouvelle réalité japonaise a fait naître en lui le sentiment d'appartenance à la terre brésilienne et la conscience d'y avoir une « deuxième patrie ». Il y avait en effet ses descendants, enfants et petits-enfants et aussi de nombreux souvenirs.

Cette histoire est celle de la majorité des immigrants japonais arrivés au Brésil dans la période précédant la Seconde Guerre mondiale. Venus avec leurs enfants², ils ont très tôt ressenti la nécessité de prendre soin de leur éducation ; ceci a déterminé les voies de leur établissement dans le pays. Ainsi, pour prendre soin de l'éducation des enfants, ils ont créé les moyens de leur insertion dans la société brésilienne. Pour ces immigrants, venus d'un pays où l'instruction était valorisée, l'éducation des enfants constituait un point important. Et, afin de fixer les bases de cette éducation, ils se sont établis dans les domaines de l'agriculture, puis du commerce et la grande majorité d'entre eux s'est installée au Brésil, en s'adaptant aux comportements et habitudes des Brésiliens et en faisant de la terre d'immigration une « deuxième patrie ». Mais comment éduquer les enfants ? Où ? Les enfants devraient-ils fréquenter les écoles brésiennes pour devenir des citoyens brésiliens ? Ou devraient-ils recevoir une éducation japonaise pour devenir de petits japonais ? Car, si un jour ils rentraient au Japon, ils devraient être capables de vivre comme les descendants du peuple japonais, communiquer avec leurs parents et respecter leurs ancêtres. En outre, comment soigner l'éducation des enfants en terre brésilienne sans laisser de côté l'enseignement de la langue japonaise et, à travers elle, les comportements, les habitudes et l'histoire de leurs ancêtres ? C'est certainement l'un des dilemmes qu'ont dû vivre les immigrants de la période précédant la Seconde Guerre mondiale, face à

² Face à l'exigence d'une immigration familiale, la présence d'enfants est devenue un aspect caractéristique du processus d'immigration japonais au Brésil. En conséquence, dans les années de 1930, entre les groupes étrangers qui apportaient le plus d'enfants, les Japonais étaient en seconde position, après les Portugais.

l'incertitude sur l'avenir de la famille et leur permanence au Brésil, à une époque où l'idée du retour était encore envisageable.

Construire et maintenir des écoles pour leur propre compte n'a pas été une tâche facile. Catalogués comme immigrants à partir de 1908, les Japonais au Brésil ont eu jusqu'à la Seconde Guerre mondiale une histoire empreinte de confrontations entre l'expansion économique et les tensions politiques aggravées par des discours racistes, surtout pendant les années 1930. Concernant l'éducation, dans un pays où l'enseignement n'était pas encore obligatoire en raison d'une série d'entraves restrictives qui perduraient aux niveaux social et économique, il existait peu d'écoles primaires entretenues par le gouvernement brésilien, surtout dans les zones agricoles. Le ministère de l'Éducation a été créé seulement en 1930 et l'école primaire n'est devenue obligatoire qu'à partir de la Constitution de 1934. Le Recensement scolaire de 1934 avait révélé qu'à São Paulo seuls 33 % des enfants d'âge scolaire fréquentaient l'école.

Néanmoins, tous ces obstacles n'ont pas empêché les immigrants japonais de créer leurs écoles. Au contraire, en s'appropriant l'espace offert par les lacunes du service scolaire au Brésil et en s'appuyant sur la libre initiative prévue par la Constitution en vigueur, celle de 1891, les Japonais installés au Brésil et appuyés par le gouvernement de Tokyo, ont pris en main la construction de leurs propres écoles, ainsi que le faisaient déjà les immigrants allemands et italiens. Le résultat a été la formation d'un réseau d'écoles japonaises qui s'est diffusé rapidement dans les états de São Paulo, Paraná et Mato Grosso et qui a fini par constituer l'une des cibles de la politique nationaliste de l'*Estado Novo* (1937-45) en raison des inquiétudes de ceux qui soutenaient des positions xénophobes à l'encontre des Japonais.

Sept ans après l'ouverture du processus d'immigration, la première école japonaise apparaît dans la capitale « pauliste », c'est « l'École Primaire Taisho » fondée en 1915. À la suite du processus engagé par Taisho, vont se développer « l'École Primaire de Cotia » (1916), dans la banlieue de la

capitale, « l'École Primaire Hirano » (1917), à l'intérieur de la zone Nord-Ouest et « l'École Primaire Katsura » (1917), sur le littoral d'Iguape. En 1938, on comptait 476 écoles primaires créées par les immigrants Japonais dans l'État de São Paulo³. Ces écoles restreignaient leurs fonctions aux besoins de leur communauté et toutes les disciplines du curriculum étaient enseignées dans une langue étrangère, le japonais. En dépit du fait que certaines d'entre elles avaient déjà inclus l'enseignement de la langue portugaise dans leur programme scolaire, toutes étaient identifiées, simplement, comme des « écoles japonaises » ou des « écoles étrangères ».

C'est l'univers de ces écoles créées par les immigrants japonais dans l'état de São Paulo avant la Seconde Guerre mondiale que nous désirons aborder ici. La question principale concernant ce réseau d'écoles provient de leur perception comme faisant partie prenante d'une politique d'immigration japonaise qui avait intérêt à assurer la fixation des immigrants sur la nouvelle terre. Les structures de soutien mises à la disposition des migrants et les stratégies adoptées par les Japonais au Brésil pour assurer la continuité de l'enseignement de la langue japonaise occupent une place primordiale dans la présente analyse. En outre, l'analyse du matériel didactique fourni aux enfants dans ces écoles incite à réfléchir sur la manière dont la langue, la culture et le pouvoir se sont articulés à ce moment précis et nous permet de mettre en évidence le rôle de l'école dans le processus de construction des identités.

Les particularités de ce contexte historique, pauliste et japonais, donnent un rôle prépondérant à ces écoles en ce qui concerne l'articulation d'une identité ethnique sur la base de critères nationaux japonais. Leur organisation administrative et programmatique orientée vers l'enseignement de la langue japonaise et, donc, vers le culte des traditions, de la religion, de la vénération des symboles et des ancêtres, leur a légué une spécificité éducative : « être japonais ».

³ Conformément le journal *Jihô - Notícias do Brasil*, du 1^{er} octobre 1938, p. 5.

DANS LE QUOTIDIEN DES JAPONAIS LE SOUVENIR DE *KYOIKU CHOKUGO*

Dans la mémoire d'une grande partie des immigrants japonais venus au Brésil durant l'entre-deux guerres on trouve le rappel de *Kyoiku Chokugô* (Décret Impérial sur l'Éducation de 1890). Nombreux sont les romans écrits par des immigrants japonais qui se rapportent à ce document. José Nagamine qui appartient à la première génération de descendants de Japonais nés au Brésil, quand il trace le profil général de l'immigration, en se fondant sur les caractéristiques de ses parents, rappelle l'obsession que les Japonais avaient pour le travail, la discipline et la droiture de comportement, en plus de la responsabilité vis-à-vis de la famille, l'éducation des enfants et l'esprit de solidarité. Selon Nagamine (2000, p. 16).

« Ces valeurs constituaient une question d'honneur pour l'immigrant japonais, celui qui les transgressait était mal vu dans la colonie et presque marginalisé. Parfois, je suis tenté de chercher ou d'identifier dans ces sources éloignées [...] du Décret Impérial, les racines historiques des explications d'au moins quelques caractéristiques de la personnalité de mes parents [...] ».

Beaucoup d'immigrants, encore aujourd'hui, sont capables d'évoquer le texte intégral du document édité à partir d'un ordre impérial de 1890, pendant l'Ère Meiji (1868-1912), qui proposait d'établir les principes du système d'éducation japonais. Dans un passage de ce document on trouve les mots suivants adressés par l'Empereur à ses sujets :

« Vous, Nos Vassaux, soyez fidèles à vos parents, affectueux avec vos frères et sœurs ; en tant que maris et épouses soyez en harmonie, en tant qu'amis soyez vrais ; vivez dans la modestie et la modération ; étendez votre bienveillance à tous ; engagez-vous dans les études et cultivez les arts ; et en même temps, développez les facultés intellectuelles et les pouvoirs moraux dans la perfection des intérêts communs ; respectez toujours la Constitution et observez les lois ; en cas d'urgence, offrez-vous courageusement à l'État ; et, ainsi, gardez et préservez la prospérité de notre trône Impérial [...] ».
(Keenleyside, 1937, p. 100)

Inspirée par le *bushido* –ancien code des samourai– la structure hiérarchique qui était proposée à la société japonaise obéissait à des critères qui prenaient en compte des vertus comme la loyauté, la dignité et l'honneur, typiques des anciennes relations existantes entre suzerains et vassaux, dans la période féodale japonaise (1603-1868). Transposés au XIX^e siècle, ces critères ont défini les relations de l'individu avec la famille et l'État (l'Empereur). En effet, deux aspects ressortent à la lecture du Décret : le premier, dérivé du shintoïsme, est fondé sur l'idée d'une ancestralité divine et la perpétuation de la lignée des empereurs ; le second implique une vision confucéenne de comportement personnel digne, inspiré par des vertus de loyauté, honnêteté, bienveillance et de dévotion filiale. En identifiant les vertus confucéennes et les principes éthiques avec l'État, les leaders cherchaient à réunir la nation autour de l'empereur, révélant ainsi la nature politique du message du Décret.

Avec la Restauration Meiji (1868), l'éducation a été élevée à la condition d'instrument fondamental de la politique nationale, l'école primaire a été rendue obligatoire et s'est vu confier la mission d'instruire l'individu à la condition de « sujet » capable d'assumer sa dette envers la famille, l'État et la collectivité. L'éducation scolaire est devenue non seulement le droit de l'individu, « mais aussi sa troisième dette avec la nation, à côté du service militaire et du paiement d'impôts » (Aso et Amano, 1972, p. 32). La loyauté est devenue la première vertu à cultiver dans les écoles primaires de l'État à travers le respect aux quatre symboles nationaux : le *kimi ga yo* (hymne national), le drapeau, les portraits impériaux et la lecture du *Kyoiku Chokugô* par le directeur de l'école.

Tournés vers la formation de « bons Japonais », donc porteurs de vertus, les livres didactiques, nationalisés en 1903, ont commencé à inculquer des directives morales à travers les enseignements contenus dans le *Shushin* (sélection d'éducation morale et civique japonaise). Les livres d'Histoire et de Géographie cherchaient à affirmer les origines divines de l'Empire et la nécessité du peuple japonais de se réunir pour garantir la continuité de la dynastie impériale, condition fondamentale du bien-être de

la collectivité. Il était important que soit assimilée l'idée que la nation était la « grande famille » et son fondateur, l'Empereur. Ainsi, les vassaux et l'Empereur étaient-ils unis dans une relation qui impliquait l'attachement moral et l'obligation filiale, c'est-à-dire, la dévotion d'un fils envers son père.

En même temps, ces valeurs sont devenues fondamentales pour la propagation de la politique nationale –*kokutai*– et pour l'expansion de l'impérialisme japonais qui visait la Chine et la Corée. C'est autour de cette conception nationaliste que les livres didactiques diffusaient des notions comme : « Le Japon n'a pas besoin d'être comme un grand peuple, il l'est déjà » (Ferro, 1981, p. 220).

Le *Kyoiku Chokugô* a synthétisé les bases de la pensée scolaire japonaise et ce jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Il est important de mettre en relief ces principes shintoïstes et confucéens qui se trouvent à l'origine de ce que nous connaissons comme « l'esprit japonais »⁴ ou *nihon seishin*, et qui ont fait partie du bagage culturel apporté par les immigrants entrés au Brésil jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Et si nous considérons que la plupart des immigrants, entrés durant cette période, avaient déjà connu la scolarisation primaire⁵, il est possible d'établir des relations entre la formation scolaire d'origine et la pensée qui a guidé ces immigrants dans le processus d'expansion et de création de leurs écoles à São Paulo.

Bien que l'on ait perçu des changements dans la transposition de ces principes vers un nouvel espace social, il faut noter que certains d'entre eux

⁴ Sur l'origine de « l'esprit japonais », consulter Sakurai 2000, p. 97-104.

⁵ Selon la Commission de Recensement de la Colonie Japonaise de São Paulo (1964), sur un total de 33.044 chefs de familles migrantes, entrés dans la période antérieure à la guerre, 74,2 % présentaient une scolarisation primaire, 22,45 % une formation secondaire et 2,8 % une formation supérieure.

ont été réaffirmés et sont devenus des marques distinctives des Japonais au Brésil. L'engagement pour l'éducation de leurs enfants peut être considéré comme l'une d'elles. À ce propos, il est révélateur d'observer que la « grande question » mise en débat par les journaux des immigrants japonais, en 1918, était le destin de l'éducation des enfants. Il est encore plus intéressant de remarquer le grand nombre d'articles sur ce sujet et l'espace qu'il a occupé dans les éditoriaux des journaux *Jihô* et *Nippak Shimbun*, spécialement à partir des années 1920, quand s'est accru dans le pays le nombre d'enfants accompagnant leurs parents migrants. Il n'est peut-être pas exagéré d'affirmer que, très tôt, le *Jihô*⁶, périodique de grande circulation entre les immigrants de São Paulo et qui exprimait le positionnement du Consulat Japonais, expliquait clairement que l'éducation des enfants faisait partie des plans de fixation des migrants au Brésil. Étant donné le cadre précaire qui caractérisait l'éducation à São Paulo, l'entreprise d'éducation scolaire de ces enfants était envisagée comme une responsabilité que les groupes eux-mêmes devaient assumer.

LA FONCTION SOCIALE DES ÉCOLES JAPONAISES ET LES STRUCTURES D'APPUI

Les nombres corroborent la « nipponité » de la société de São Paulo dans la période antérieure à la Seconde Guerre mondiale. Selon le Recensement Démographique de 1940, sur un total de 144.523⁷ Japonais installés au Brésil, 133.216 (91.48 %) se trouvaient dans l'état de São

⁶Périodique hebdomadaire et imprimé en langue japonaise, selon Handa (1987, p. 606), le *Jihô* avait pour devise l'instruction des immigrants. Dans la période consultée, de 1917 à 1933 et de 1937 à 1941, nous trouvons 158 observations afférentes à l'éducation. Le nombre d'articles sur des questions scolaires discutées entre des immigrants et leurs associations s'élargit significativement à partir de 1927, et culmine au cours de l'année de 1938, avec les observations sur la fermeture des écoles, en application des lois nationalistes de l'*Estado Novo*. Pour connaître les débats sur l'éducation, engagés entre deux périodiques de grande circulation, *Jihô* et *Nippak*, consulter Shibata, 1997, p. 25-35.

⁷ Ce chiffre regroupe des personnes de nationalité japonaise (140.693) et des Japonais naturalisés Brésiliens (3.830), les uns et les autres nés du Japon. Cf. IBGE, 1956, p. 1-2.

Paulo. Ajoutons à cela la prolifération des écoles japonaises dans l'état, dont le rythme de croissance prenait des proportions significatives. Dans la période de plus grande expansion, de 1932 à 1938, il a atteint une augmentation équivalente à 300 unités, correspondant au chiffre de 170 % de croissance et totalisant 476 écoles⁸. L'impact de ces chiffres trouve leur écho dans les mots du Ministre de l'Éducation, Gustavo Capanema, qui disait en 1938, « il y a plus d'écoles japonaises [au Brésil] qu'en Chine et en Mandchourie »⁹.

La singularité de ces nombres est liée au caractère particulier pris par le processus migratoire japonais au Brésil. Comme le signale Sakurai (2000, p. 85), l'originalité de l'immigration japonaise au Brésil est d'avoir été subventionnée et stimulée initialement par le gouvernement de São Paulo et, ultérieurement, à partir de 1924, par le gouvernement japonais. Pour cet auteur, la particularité de l'entreprise nipponne tient, donc, à son caractère étatique ou, mieux encore, à la tutelle du gouvernement japonais qui, au moyen d'une chaîne de relations remontant jusqu'aux plus hauts échelons de la structure de l'État japonais a participé explicitement au processus de fixation des immigrants, pour qu'il réussisse en tous points.

⁸ Les nombres ici considérés se fondent sur des sources japonaises : Aoyagui (1941) ; Document de création de la Ligue des Amis de l'École Japonaise de São Paulo, plus connue comme *Fukeikai*, daté de 1932 et Journal *Jihô* du 1^{er} octobre 1938, p. 5. Bien que les diverses sources présentent de petites imprécisions par rapport au nombre d'écoles japonaises domestiques, il est possible d'observer que, dans un espace de six ans, l'augmentation des écoles a suivi un rythme significatif de croissance. Il convient encore de souligner que ces registres incluent seulement les écoles qui possédaient des constructions propres pour leur fonctionnement. On ne considère pas celles qui fonctionnaient dans des résidences particulières, à caractère provisoire, comme cela semble avoir été la règle pour beaucoup d'immigrants habitant des secteurs plus éloignés des concentrations japonaises. Si nous regardons par ce prisme, les moyens de diffusion de l'éducation japonaise s'élargissent de façon notable.

⁹ *Jihô-Notícias do Brasil*, 7 décembre 1938, p. 3.

Nous entendons que cette « tutelle » a été fondamentale pour la mise en place d'initiatives qui à travers une démarche efficace et organisée, proprement japonaise, a donné aux immigrants et à leurs écoles une grande visibilité dans la société brésilienne. Il convient d'observer que, depuis le début du processus migratoire, une convergence d'intérêts entre les migrants et le gouvernement japonais a contribué à la création d'un cadre national favorable à la concentration de Japonais à São Paulo et a, en même temps, rendu possible la grande expansion de leurs écoles.

Bien que les déficiences rencontrées dans le milieu de l'éducation scolaire à São Paulo, face au manque d'écoles et d'enseignants spécialement dans les zones agricoles, aient constitué un espace pour les initiatives japonaises, notre objectif sera d'examiner les structures d'appui offertes par le gouvernement japonais qui ont facilité aux migrants l'organisation de leurs écoles.

Si, d'un côté, les migrants, dans la perspective d'une immigration transitoire, ont cherché les moyens d'offrir une école à leurs enfants, de l'autre côté, les investissements japonais, faits dans le pays à partir des années 30, sont venus appuyer leurs objectifs. À partir de 1924, avec la fin des subventions de São Paulo et le début de la subvention japonaise au processus migratoire, dans un cadre national déjà marqué par des restrictions à la présence de Japonais dans le pays¹⁰, on voit clairement les intérêts et les efforts du gouvernement japonais pour assurer l'immigration vers le Brésil et pour stimuler les entreprises de colonisation.

¹⁰ En 1923, le projet de loi n. 391, présenté à la Chambre par le député minier Fidelis Reis, a eu l'intention d'établir un quota pour limiter à 5 % l'entrée de « jaunes » dans le pays, et d'interdire l'entrée de colons noirs nord-américains au Brésil. Les discussions autour de ce projet –abandonné en 1925– traduisaient la pensée courante dans le pays, sous l'influence des événements nord-américains. Après un long processus de restrictions contre la présence de Japonais sur le territoire nord-américain, le gouvernement des États-Unis en effet a fini par interdire l'entrée de nouveaux immigrants asiatiques à partir de 1924.

En 1927, est créée la BRATAC (Société Colonisatrice du Brésil), agence représentative du gouvernement japonais au Brésil, dans le but d'établir des noyaux pour orienter et stimuler la production de matière première pour le Japon - surtout le coton. Les années 30 vont enregistrer un grand essor de la culture du coton, surtout à partir de 1936, avec la création de la BRAZCOT (Société Cotonnière Brasil-Japão)¹¹, qui acquiert des terrains à Marília (SP), et commence à subventionner l'exportation, le financement et l'écoulement du coton des régions de la Alta Paulista et de Sorocabana. Pour stimuler le peuplement et l'acquisition de lots, la BRATAC fournissait tout le service d'infrastructures, constitué de banques et de coopératives pour aider à la production dans les petites propriétés, mais aussi des dispensaires médicaux, la construction de routes et de ponts, le matériel nécessaire à la production ainsi que l'aide pour la construction et l'organisation des écoles, en offrant ressources financières, matériel didactique et enseignants.

Dans le sillage de ces investissements, les écoles se multiplient, répondant à l'impulsion reçue par le secteur économique. Nous observons alors les résultats suivants¹² :

- à Marília (SP), sur les 42 écoles créées entre 1928-1939, 31 se sont formées dans la phase de plus grande expansion cotonnière de la région, entre 1934-37 ;

¹¹ Cf. Mita, C. (1986, p. 29), BRATAC a été créé par le Décret-loi 3.708 de 1919 comme représentatif du gouvernement japonais avec le droit d'agir au Brésil pendant la période de trente ans.

¹² Pour la comparaison entre l'expansion économique et celle des écoles, nous prenons comme référence le relevé des écoles de *L'annuaire du Brésil*, dont l'association scolaire Ligue des Amis de l'École Japonaise (*Fukeikai*) et l'agence représentative du Consulat Japonais de São Paulo sont responsables et qui a été publié dans le Cahier Spécial du Journal *Jihô* (« Des Observations du Brésil »), 1932, p. 108-118. Les données postérieures à cette publication, s'appuient sur les écoles trouvées dans l'ouvrage de Terakado ; Komatsu ; Okazaki (1941, p. 108-141).

- dans la zone nord-ouest de l'état, l'entreprise colonisatrice avec l'aide du capital japonais a commencé en 1924, avec la formation du noyau Alliance (Martinópolis, 1927). En 1932, 3.700 familles d'immigrants existaient déjà, parmi lesquels 56,7 % étaient propriétaires. Des 81 écoles japonaises existantes cette année-là, 58 avaient été établies entre 1927 et 1931 ;
- dans la zone Sorocabana, la première implantation a eu lieu à partir de 1910, mais la grande occupation s'est produite seulement à partir des années 30 avec les incitations pour la plantation de coton dans la région. Les écoles se sont développées à partir de 1929 ;
- dans la région de Vale do Ribeira, un des premiers pôles de fixation des immigrants au Brésil, c'est à partir de 1917 qu'ont commencé à arriver les migrants en grand nombre, avec l'intervention directe de la Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha, plus connue comme la société « KKKK ». Sa période de plus grande expansion s'est développée entre 1921-27. Dans la période comprise entre 1925 et 1928 nous trouvons une expansion significative d'écoles japonaises dans la région. Sur un total de 19 écoles construites dans le Vale et les environs, 13 sont apparues au cours de cette période.

Les données ci-dessus permettent d'établir une relation entre l'entreprise capitaliste japonaise et l'expansion des écoles. En général, l'expansion des écoles japonaises a accompagné le mouvement d'ascension économique des migrants. En tant que colons et migrants nouvellement arrivés, il n'était pas facile d'atteindre l'objectif de garantir une éducation à leurs enfants¹³. Dans ces conditions, la perspective de trouver une école

¹³ Pour les enfants qui sont entrés très tôt avec les parents dans les exploitations agricoles de café, par manque d'écoles, la vie adulte a commencé très tôt après l'enfance ; ils se sont consacrés aux travaux domestiques ou même aux tâches agricoles ; ils ont coexisté avec les difficultés de communication, d'alimentation, de confort ainsi qu'avec les problèmes liés aux maladies comme le paludisme, par exemple. Néanmoins, malgré le manque d'écoles, l'apprentissage de la langue japonaise n'a pas été abandonné, et nombreuses sont les histoires de jeunes qui ont fréquenté ce qu'ils appelaient les *nitiyo gakko*, c'est-à-dire, les leçons données le dimanche. Quelques-uns ont pu recevoir des leçons de langue portugaise avec l'aide de voisins italiens et espagnols qui dominaient déjà bien cette langue.

était directement liée aux occasions offertes par les possibilités de fixation, d'acquisition de terres et d'ascension économique. Ainsi, en rendant plus aisée la fixation de l'immigrant à travers les facilités offertes par le financement et les orientations techniques nécessaires au système productif, le capital japonais a, lui aussi, contribué à l'augmentation du nombre d'écoles.

Favorisés par ces avantages, les noyaux coloniaux d'Alliance, de Bastos et de Tietê, établis par la BRATAC, sont devenus des pôles d'attraction pour les immigrants. En 1930, une année après sa création, Bastos comptait déjà trois écoles japonaises qui s'occupaient d'environ 93 élèves. En 1935, dans la phase de plus grande prospérité de la culture du coton dans la région, Bastos comptait 681 familles et 9 écoles japonaises. Dans ces écoles on trouvait 21 enseignants japonais, 12 Brésiliens et 1.345 élèves (Terakado ; Komatsu ; Okazaki, 1941, p. 157).

Comme les immigrants, les sociétés japonaises tiraient, elles aussi, bénéfice de la fondation d'écoles. Il convient d'observer que pour les objectifs de la colonisation il ne suffisait pas de fixer l'immigrant, il fallait aussi le maintenir enraciné dans le pays d'origine, en assurant, ainsi, un retour positif pour leurs investissements au Brésil. Cultiver l'appartenance ethnique s'est révélé être la ressource idéale. D'un côté, la conscience d'appartenance ethnique entre les immigrants installés dans le pays contribuerait au maintien de liens de solidarité et de prédispositions pour une production orientée vers le Japon. D'un autre côté, pour les immigrants, qui s'inquiétaient du retour, ils avaient intérêt à maintenir vivante leur condition de Japonais, en cultivant les liens avec la société d'origine.

C'est de là que découle le rôle important attribué à l'école japonaise qui, soucieuse de la préservation de « l'esprit japonais », a fini par donner une signification à l'ensemble de l'organisation sociale des immigrants au Brésil. Outre qu'elle assurait la conservation de « l'esprit japonais », l'école

a aussi été un facteur de regroupement des immigrants et un espace pour promouvoir la coopération et la cohésion interne du groupe. En tant qu'instance sociale, sa fonction pédagogique a extrapolé les limites de l'école proprement dite, atteignant d'autres sphères d'intérêt, et l'enseignement de la langue japonaise s'est fixé moins sur l'apprentissage de la grammaire que sur l'appréciation de l'expression littéraire, dont l'objectif a été de transmettre la sensibilité nippone. Cultiver la « nipponité » comme principe fondamental de l'identification ethnique et, donc, de la distinction par rapport aux autres groupes, a été un fait déterminant dans la définition du rôle de l'école auprès des immigrants, des autorités consulaires et des sociétés japonaises installées dans le pays.

LES ASSOCIATIONS SCOLAIRES ET LA STRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT

La conservation et le maintien de ce rôle d'éducation justifient les actions du consulat du Japon, qui a créé des associations pour centraliser et uniformiser les procédures scolaires. Le plan tracé visait à la double scolarisation des enfants. Selon ce plan, l'éducation des descendants devrait résulter de la combinaison entre l'apprentissage de la langue originaire, qui serait reçu dans une école ethnique, comme forme d'incorporation de « l'esprit japonais », et l'enseignement de la langue portugaise, dans une école brésilienne, comme forme d'adaptation au nouveau milieu. Il s'agissait de soigner la formation de « bons Brésiliens¹⁴ », en fonction de vertus traditionnelles japonaises. A travers les extraits d'articles du journal *Jihô*, il est possible de couvrir la trajectoire des écoles japonaises et

¹⁴ Cf. Le statut du *Fukeikai*, trouvé dans le document « des débuts du Zaihaku Nihonjin Kyoiku-Kai jusqu'à la fondation de São Paulo Nihonjin Gakko Fukeikai » sous la responsabilité de l'association scolaire « Ligue des Amis de l'École Japonaise » à São Paulo (*Fukeikai*), publié à São Paulo, s/d. Dans l'item correspondant, nous trouvons aussi les instructions sur les formes de collecte des contributions annuelles, la relation des membres intégrants du corps administratif de la Ligue et le modèle du formulaire à être rempli par les écoles à fin de régularisation dans l'état.

d'observer que la légalisation de l'enseignement de la langue japonaise, à travers la défense de la double scolarisation, a constitué une stratégie solide pour maintenir les traits nippons des écoles des migrants.

Les associations scolaires créées à l'initiative du Consulat japonais à São Paulo, à partir de 1927, ont joué rôle important dans l'organisation et dans l'orientation de l'enseignement en fonction de ces intérêts japonais. Bien que, à partir des années 1930, les restrictions à l'enseignement de la langue étrangère aient augmenté dans le pays, les écoles japonaises ont connu, pendant la même période, leur phase de grande expansion, soutenues par ces associations qui prenaient les bonnes mesures pour assurer leur fonctionnement.

Deux d'entre elles ont eu une action plus importante : la Ligue des Amis de l'École Japonaise de São Paulo, connue comme *Fukeikai*, ou association de parents, créée en 1929, et l'Association de Diffusion de l'Enseignement Japonais au Brésil, ou *Fukyūkai*, qui en 1936 a remplacé la précédente¹⁵. Créées à l'initiative du Consulat japonais de São Paulo et réglementées par la législation brésilienne, donc reconnues sur le territoire national, ces associations scolaires ont joué le rôle de principale agence de l'éducation japonaise dans le pays, en assumant le contrôle de la distribution des ressources financières envoyées par le gouvernement japonais, qui étaient utilisées pour du matériel d'enseignement et d'orientation sur l'hygiène, pour l'organisation de bibliothèques, pour recruter et former des enseignants, pour le paiement de salaires et pour la distribution de livres didactiques japonais. Elles étaient aussi destinées à encourager la construction d'écoles et l'entretien des logements pour les élèves (*kishikusha*). En outre, les contributions des associés, les mensualités scolaires et les donations complétaient le tableau des ressources de l'école.

¹⁵ Sur les Associations Scolaires créées par le gouvernement japonais, voir Handa, 1987, p. 281-290, CEHIJB, 1992, p. 125-128 et Shibata, 1997, p. 93-107.

À partir des années 1930, l'association éducative a commencé à centrer son attention sur la procédure de recrutement et de formation des enseignants, en particulier dans un cadre où les restrictions au fonctionnement des écoles étrangères augmentaient dans le pays et étaient accompagnées d'une législation d'enseignement spécifique pour traiter de cette question et de l'enregistrement des écoles. En fait, l'ensemble de prescriptions imposées aux écoles étrangères¹⁶ indiquait déjà les voies de la nationalisation des écoles primaires dirigées par des immigrants. La création d'un commissariat affecté spécifiquement à la surveillance des écoles privées, à partir de 1932, a engendré des problèmes pour les étrangers. Néanmoins, les effets majeurs des mesures adoptées à São Paulo ont été ressenties par les Japonais à partir de la promulgation du Code d'éducation, créé en 1933 et qui, à travers la réglementation de la formation des enseignants des écoles étrangères, a commencé à exiger d'eux une évaluation de leur connaissance « pratique » de la langue portugaise au moyen d'un « examen » devant un jury désigné par le Secrétariat à l'Éducation de l'état. Donc, à la fin des années 1930, le grand problème qui s'est posé aux écoles japonaises fut celui de l'urgence de la régularisation de leur cadre de professeurs, constitué pour la plupart de Japonais qui ne comprenaient pas la langue portugaise.

L'examen des mesures prises par la *Fukeikai*, depuis 1932, permet de prouver la constante préoccupation des Japonais sur la régularisation de cette situation. De même, c'est cette préoccupation qui a orienté les actions de la *Fukyukai*, à partir de sa création, en 1936. Pour assurer le fonctionnement des écoles, ces deux associations scolaires ont commencé à s'occuper de l'enregistrement des écoles, de l'adéquation du matériel didactique et de l'organisation de cours de langue portugaise pour les

¹⁶ On définissait comme « école étrangère » celle qui était subventionnée par un gouvernement étranger, dirigée par un directeur également étranger et qui donnait l'enseignement dans la langue du pays d'origine, en se définissant comme « école privée ». Cf. Annuaire d'Enseignement de l'état de São Paulo, 1917, p. 336.

enseignants. À titre d'incitation une aide financière a été offerte aux écoles, et on a introduit un critère de rémunération qui différenciait les salaires des enseignants en fonction de leur qualification, en privilégiant dans la hiérarchie ceux qui étaient licenciés par les Écoles Normales du pays.

Malgré les nouvelles réglementations dans le pays, il faut remarquer que les changements introduits par la *Fukeikai* ont aussi été liés à l'augmentation de l'entrée d'immigrants et à la suite d'expansion des écoles japonaises dans l'état, qui n'a pas toujours été accompagnée par le recrutement efficace d'enseignants. La qualification de ce corps professionnel qui accumulait les fonctions de directeur d'école, enseignant et chef de la communauté faisait déjà l'objet de la préoccupation des Japonais. Les multiples attributions dévolues au maître japonais se trouvent confirmées par l'article d'un enseignant, publié par le journal *Jihô*, en 1931 :

« [...] que soient envoyés au Brésil, des enseignants avec un minimum de 5 ans d'expérience dans l'enseignement ; que ces personnes suivent le cours de formation des enseignants ou soient au moins informées sur le secteur de l'éducation au Brésil ; que les personnes qui sont envoyées au Brésil, ne soient pas jeunes, car elles doivent être respectées et obéies par les colons. [...] L'enseignant est le responsable de la préservation, et de l'administration de l'école, de l'enseignement, du pensionnat et doit même assumer des fonctions féminines. C'est pourquoi il a besoin d'avoir pour le moins 5 ans d'expérience pour obtenir des résultats satisfaisants. Et s'il n'est pas un homme de bien, l'école aura toujours des problèmes et il ne pourra pas non plus exercer le rôle de coordinateur des membres du noyau colonial » (*Jihô*, 29/3/1931, p. 1).

La déclaration d'un représentant consulaire, divulguée par la revue *Reimei*, en 1937, tente de mettre en évidence le rôle attribué aux directeurs d'école, en les désignant comme « les vrais agents du gouvernement », conscients de leur fonction d'« inspecteurs », et révèle

également l'existence au Consulat de dissonances fortes, en milieu immigrant, spécialement face à la mention d'une association d'enseignants :

« Je crois que l'Association d'Enseignants est apparue pour la formation et l'amélioration de la classe elle-même. Néanmoins, je vois qu'il y a une tendance, dans la société *nikkei* de ce pays, à regarder tout ce qui est nouveau comme susceptible de contrarier le gouvernement [japonais]. Il doit y avoir à cela quelque raison. Néanmoins, dès lors que l'Association d'Enseignants est sérieuse et son attitude pertinente, il n'y aura pas de raison pour craindre la controverse » (*Reimei*, oct.1937, p. 15)¹⁷.

La référence à l'Association d'Enseignants amène à supposer que l'espace des discussions sur la situation des maîtres japonais n'était plus une exclusivité du Consulat japonais. Tout porte à croire que le régime de rémunération ainsi que l'éloignement de maîtres considérés comme opposés à l'esprit de la *Fukyukai* ont été des conséquences de l'action de ce groupe d'enseignants. Il reste à connaître les liens entre les autres mouvements issus des milieux immigrants, pendant les années 30, et la création de cette Association d'Enseignants, aspect qui extrapole les limites de cet article.

La formation de forces en désaccord avec le consulat japonais et la *Fukyukai* était une manifestation des changements qui se produisaient dans les relations entre les immigrants et leurs représentants locaux¹⁸. Mais le

¹⁷ *Reimei* ou revue *Alvorecer*, publiée en japonais à São Paulo, a été le premier magazine publié par la nouvelle association créée en 1937, la *Fukyukai*. Il s'agissait d'une revue destinée à offrir des orientations pour les enseignants. Au moyen de ses articles, on peut connaître les opinions qui touchaient aux questions scolaires au Brésil ; on entre également en contact avec les directives de l'Association et, par conséquent, avec la pensée du Consulat japonais.

¹⁸ Dès le début des années 1930 on voit apparaître les forces discordantes face au consulat et à l'association scolaire, quand on observe l'augmentation du flux d'immigrants et de leurs descendants vers les centres urbains ou vers la capitale. En désaccord avec les directives de l'association scolaire, les immigrants en particulier qui se déplaçaient vers la capitale sentent plus tôt la nécessité de l'apprentissage de la langue portugaise, révélant de cette façon que la défense de la double scolarisation atteignait d'autres niveaux et que

fait que se soient produites des modifications dans l'association scolaire elle-même a aussi été souligné. À partir de 1936, avec la *Fukyukai*, l'accent a été mis sur le rôle de l'association pour la diffusion de l'enseignement de la langue japonaise et le caractère interventionniste du gouvernement japonais dans les questions qui impliquaient l'éducation des descendants est devenu plus clair. Pour la surveillance et le contrôle des écoles, ont été créées 36 unités régionales distribuées entre les villes de l'intérieur de l'état et dont les directeurs¹⁹, élus parmi les membres de la localité, se chargeaient de faire un rapport mensuel sur les activités des écoles au siège de la *Fukyukai*, dans la capitale. La sélection d'enseignants elle-même a commencé à souffrir du désaccord de ceux qui se démarquaient de l'esprit de l'association. Et comme partie des subventions des enseignants, particulièrement des noyaux coloniaux, venait à travers la *Fukyukai*, les directeurs des régionaux avaient aussi le pouvoir d'intervenir dans ces nominations.

En effet, la création des associations scolaires - *Fukeikai* et *Fukyukai* - et leurs diverses réorganisations, témoignaient tout autant des difficultés à poursuivre l'enseignement de la langue japonaise dans le pays face à la législation nationaliste que de l'intérêt pour sa conservation. Il faut remarquer qu'à côté d'une intensification de l'activité auprès des entités scolaires, les investissements japonais augmentaient aussi dans l'état, à partir des années 30, comme on l'a vu précédemment. Donc, la grande expansion des écoles japonaises se produit dans un scénario déjà marqué par

l'espace des discussions sur l'éducation des enfants n'était plus une exclusivité du consulat japonais.

¹⁹ Les directeurs régionaux étaient en général élus entre les représentants des associations locales (*nihonjinkai*), et choisis parmi les personnes de plus grande influence sociale et économique du noyau ou de la collectivité. Et ils ne représentaient donc pas toujours ceux qui s'occupaient directement des questions scolaires de la localité.

des contraintes dans l'état, mais en même temps soutenue par la présence des intérêts japonais en question. À côté de cela, les immigrants, désireux de pouvoir disposer d'une éducation japonaise pour leurs enfants, offraient l'appui nécessaire à la concrétisation des objectifs japonais tournés vers leur propre pays.

Il convient de souligner que, stimulées par la « tutelle » japonaise auprès des entités scolaires créées par le consulat japonais, d'autres associations locales sont apparues à l'initiative des immigrants eux-mêmes, dans le but de subventionner les écoles des hameaux avec des matériels scolaires, des ressources financières et une offre de cours pour les professeurs.

Avec le temps, dans le cadre des relations entre les immigrants, leurs écoles et les autorités japonaises, on a vu s'esquisser une hiérarchie des positions qui, dans la réalité, reproduisait la structure sociale existant au Japon, avec tout en haut le Consulat Japonais, la grande autorité nipponne installée au Brésil :



En établissant des directives communes pour les écoles, en stimulant la construction des bâtiments et en offrant des subventions pour leur fonctionnement, ainsi qu'en promouvant la formation des enseignants, ces associations ont fini par constituer un authentique système scolaire japonais sur le territoire brésilien. De là découle sa grande visibilité face aux

autorités brésiliennes, spécialement celles qui ne voyaient pas d'un bon œil l'expansion des Japonais dans le pays. Dans l'espace ouvert par la société de São Paulo et dans la rencontre entre les objectifs des immigrants et ceux des autorités japonaises, l'éducation des descendants à la façon japonaise est devenue une réalité au moins jusqu'au début de l'*Estado Novo* et même, plus particulièrement, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

KIRITSU ! REI ! CE QUE L'ON APPRENAIT DANS L'ÉCOLE JAPONAISE ?

L'organisation des programmes de *nihon gakkō* suivait le modèle de l'école primaire du Japon. Ainsi, la grande majorité fonctionnait sur une durée de cours de 6 ans, ou 8 ans pour certaines ; dans ce cas, les deux ans supplémentaires équivalaient aux cours complémentaires du Japon (*kōto*). Les matières enseignées étaient : Langue japonaise, *Shūshin* (éducation morale), Arithmétique, Géographie et Histoire du Japon, Sciences, Éducation Physique et Musique. Quelques écoles enrichissaient en outre le curriculum vitae avec d'autres disciplines pratiques, comme coupe et couture, techniques agricoles etc.

Les livres didactiques étaient japonais, reçus à travers le consulat japonais, qui les importait du Japon. Initialement, on utilisait les 12 volumes du *Shōgakkō Kokugō Tokuhon* (Livres en langue japonaise pour les écoles primaires), qui suivaient la norme en vigueur dans l'école primaire au Japon, sur une durée de six ans. À partir des années 1930, le *Nihongō Tokuhon* (Livre en langue japonaise) a été introduit : organisé en 8 volumes, il était plus adapté à la réalité brésilienne et permettait ainsi de conclure les études au long des quatre séries de l'école primaire qui existait au Brésil. Tous les élèves recevaient des leçons de *kendō*, art martial qui remontait au temps des *samourais*, basé sur le maniement d'épées en bambou ou en bois. Au delà-du développement physique, ces leçons cherchaient à cultiver chez les enfants et les adolescents les habitudes de loyauté.

On stimulait aussi les arts scéniques, dont les sujets principaux étaient tournés vers les épopées ou les légendes populaires japonaises. Les élèves également formés à la rhétorique avec des textes produits dans les leçons de langue japonaise. À des dates commémoratives, après les hymnes nationaux brésilien et japonais (*Kimi ga yo*), on ouvrait des espaces pour la *gakugeikai* (présentations artistiques et culturelles), moment où les œuvres analysées étaient présentées et les rédactions lauréates, exposées verbalement par les auteurs eux-mêmes en présence des parents et des autres membres de la communauté.

Dans le quotidien des leçons à l'école japonaise, une pratique est restée inoubliable. La leçon commençait toujours avec l'entrée du maître qui, après s'être installé sur une estrade face à la classe prononçait les paroles suivantes : « *Kiritsu!* » (action de se lever). Et tous se levaient, bien droits, presque rigides. « *Rei!* » (salutation à l'enseignant). Tous s'inclinaient, en faisant la révérence au maître. Après ce salut, commençait la leçon, chacun assis à sa place respective. En général, le maître tenait une baguette de bambou et circulait entre les chaises en bois, pour examiner les exercices ou la lecture réalisée par les élèves. On demandait toujours à l'élève de se lever, au moment de la lecture.

Il est important de rappeler que l'objectif de l'enseignement de la langue nippone était de transmettre la sensibilité à la culture japonaise. Ainsi, l'enseignant ne s'inquiétait pas beaucoup de l'apprentissage de la grammaire japonaise, mais beaucoup plus du développement de certaines attitudes, du respect à la hiérarchie, de la discipline, de la responsabilité, de la coopération, de la solidarité et de la dévotion aux parents et aux héros qui s'étaient illustré dans les guerres, dans les légendes et dans l'histoire du Japon.

Les leçons de littérature constituaient les moments culminants où tous les héros évoqués dans les mythes et les légendes japonaises devenaient vivants, surtout à travers l'extraordinaire rhétorique du maître, répétée par les élèves conjointement ou individuellement, à divers moments. Avec ces

pratiques quotidiennes, les leçons de *nihon gakkō* étaient bien différentes des leçons données dans l'école brésilienne, où prédominaient la rigidité du contenu, la mémorisation et la punition. Et l'apprentissage de la langue japonaise devenait la condition fondamentale pour l'accès aux histoires curieuses évoquées par les lectures faites dans la salle de classe. De cette manière, le monde social des parents finissait par être absorbé par les enfants et enraciné dans leur formation au moyen de l'apprentissage de la langue japonaise.

LES HISTOIRES D'ENFANT, LE *SHUSHIN* ET LA CONDITION D'« ÊTRE JAPONAIS »

Les histoires marquées de récits fantastiques faisaient partie du répertoire de lectures, comme de *Momotaro* (le garçon de la pêche), *d'Issunbōshi* (le garçon nain), le *Hanasaka Jiji* (le vieux des fleurs), le *Saru tu le Kani* (le singe et le crabe). Il s'agissait d'histoires et de fables d'origine japonaise transmises de père en fils et reproduites dans les livres didactiques scolaires dans le but d'enseigner la morale et l'éthique aux enfants.

Selon l'évaluation de Namekata (1996), *Saru Kani Gassen* (la bataille entre le singe et le crabe) ressemblait à une fable car elle racontait une situation vécue par des animaux mais avec des références à la vie humaine. Le crabe avait une *onigiri* (une boulette de riz japonaise) et le singe une semence de kaki. L'astucieux singe propose l'échange et bientôt il mange l'*onigiri*. Le crabe plante la semence et quand les *kaki* sont nés il demande au singe de l'aider à ramasser les fruits de l'arbre. Le singe lui lance les fruits dans la tête et le tue. Les amis du crabe, révoltés par l'attitude du singe, lui infligent une grande punition. Comme dans toute fable, la moralité contenue dans le *Saru Kani Gassen* consistait à transmettre le message selon lequel l'envie et la méchanceté entre les êtres humains ne servaient à rien car la punition était inévitable.

Momotaro (le garçon de la pêche) est une histoire concernant un garçon qui est apparu à l'intérieur d'une pêche trouvée par une vieille dame qui faisait la lessive à côté d'un fleuve. Elevé par un couple de vieilles personnes, le garçon se transforme en un homme doté d'une force extraordinaire. Un jour, *Momotaro* décide de partir pour combattre les démons qui pillent et tuent des personnes du village et demande à la mère de lui préparer les *kibidangos* (petits gâteaux). Pendant le trajet en direction du château des *onis* (démons) il associe à cette aventure un chien, un singe, un faisan, tous attirés par la renommée des *kibidangos*. L'aventure de *Momotaro* se produit dans un cadre fictionnel où sont inclus : l'apparition de *Momotaro*, les défis relevés avec l'aide des animaux amis et aussi le pouvoir magique des *kibidangos*. À la fin de l'histoire, *Momotaro* atteint son objectif en vainquant les démons et en récupérant toutes les richesses précédemment volées aux habitants du village.

Issunbôshi (le garçon nain) conte la trajectoire fabuleuse d'un garçon lilliputien qui, avec l'aide d'un petit marteau magique (*uchide no kozuchi*), réussit à vaincre *I'oni* (démon) et réalise son plus grand désir : grandir. La grande fantaisie débute avec la naissance de *I'Issunbôshi* à partir d'une verrue du doigt de la mère.

Hanasaka Jiji est une histoire d'enfant qui tourne autour de la vie de deux hommes vieux et voisins : l'un bon et l'autre mauvais et envieux. Tandis que l'un des hommes obtenait tout grâce aux pouvoirs magiques d'un petit chien fidèle, l'autre, convoitant les bénéfices reçus par le premier, faisait tout pour obtenir des résultats semblables en utilisant, toutefois, des stratagèmes désapprouvés par la morale dominante, comme voler, détruire etc. L'objectif du récit est de montrer que « le mal ne profite pas ». Même mort, le chien continuera à aider l'homme bon qui recevra une récompense du seigneur féodal, tandis que le mauvais sera conduit à la ruine.

Initialement ces histoires appartenaient à la littérature pour adultes, elles ont ensuite été adaptées au public enfantin, car dans leur version

originale, les conceptions manichéennes étaient moins perceptibles. En vérité, l'accent mis sur l'éthique manichéenne avait pour but de transmettre aux enfants des leçons de morale, en leur apprenant à respecter l'ordre social dominant qui ne devait pas être contrarié, sous peine de punitions. Néanmoins, les histoires expliquaient clairement, aussi, que les étapes de cette hiérarchie n'étaient pas totalement infranchissables. L'élévation sociale serait permise aux personnes ayant des « dons exceptionnels », comme *Issunbôshi*, d'origine modeste mais porteur des valeurs éthiques et morales exigées par cet ordre social et, donc, récompensé à la fin de l'histoire, avec le droit à l'ascension sociale, grâce au mariage avec la fille du seigneur féodal qu'il servait.

De manière semblable, le garçon *Momotaro* était porteur de dons exceptionnels, il était montré aux enfants comme un bon fils, reconnaissant à ses parents pour leur dévouement. En outre, il faut souligner la contribution de l'histoire de *Momotaro* à l'incorporation de comportements qui valorisaient des initiatives comme les partenariats, les associations, pour franchir des obstacles communs. La présence du chien, du singe et du faisan a été significative dans la victoire contre les démons, chacun jouant un rôle conforme à ses caractéristiques particulières et tous unissant leurs efforts pour la conquête du bien-être de la communauté.

Comme dans les histoires enfantines, les leçons du *Shushin* transmettaient les enseignements de la morale et de l'éthique japonaise. Le *Shushin* était une sélection de 6 volumes, constitués de 159 leçons qui reproduisaient des aspects de la morale japonaise à travers des exemples extraits du quotidien de la vie familiale et communautaire du Japon. Dans le *Shushin*, les histoires épiques remplaçaient les fables. Elles exaltaient certains personnages historiques, particulièrement de l'Ère Tokugawa et des débuts de la Restauration Meiji.

En tant que matériel didactique officiel des écoles primaires japonaises, les volumes du *Shushin* ont été introduits dans le contexte de l'édition du

Décret Impérial sur l'Éducation de 1890, pendant la Restauration Meiji. Sous l'influence de Motoda Eifu, tuteur confucéen de l'empereur Meiji, des règles concernant l'enseignement de l'éthique, soulignant les vertus de l'harmonie, de la loyauté et de la dévotion filiale, ont été divulguées dans les écoles comme une partie des directives étatiques incluses dans les orientations de l'éducation japonaise de l'époque.

L'analyse de ces documents entraîne quelques commentaires. Du premier au troisième tome, nous trouvons des leçons sur les aspects du quotidien des enfants ruraux. On cherche à y vanter la solidarité de groupe, l'héroïsme, le courage et les bonnes relations familiales. Du quatrième au sixième tome, le sujet principal est le civisme, avec en particulier le dévouement au travail, la vénération à la famille impériale, aux symboles et aux lieux nationaux. La leçon principale du tome 1 apprend à « être de bons élèves » parce que « de bons élèves reçoivent des prix ». Le tome 2 a pour leçon principale « d'être un bon enfant », ce qui signifiait le respect des leçons proposées par l'enseignant et un bon comportement avec les collègues. À partir du livre 3, la leçon principale apprend à « être un bon Japonais ».

En bref, le *Shushin* vante les valeurs traditionnelles japonaises comme : *on* - dévotion filiale, reconnaissance aux parents, aux frères, aux amis et à l'empereur ; *wa* - harmonie dans les relations sociales liée à la confiance mutuelle ; le respect de la hiérarchie, c'est-à-dire la conscience que chacun a une fonction dans la hiérarchie sociale et que la bonne performance de la collectivité dépend de l'acceptation de cet ordre social. À travers ces exemples, le *Shushin* cherche à montrer que des personnes simples, néanmoins porteuses de vertus, pouvaient être récompensées. À la différence des histoires occidentales qui cherchent une fin avec récompense personnelle, la fin heureuse pour le personnage japonais ne se limitait pas aux conquêtes individuelles, mais elle aspirait à l'harmonie dans les relations sociales. Leurs histoires viennent accompagnées d'une forte conscience communautaire qui contribue à la reproduction d'une vertu tant personnelle que sociale.

Ces valeurs éthiques japonaises, réglées sur le respect à la hiérarchie sociale et la reconnaissance des différences, ont été reproduites au Brésil par les immigrants comme normes de conduite sociale au niveau de la vie familiale, du quotidien des relations de travail et des relations entre les diverses associations japonaises. Dans les écoles, les histoires japonaises, leurs légendes et fables, les leçons du *Shushin*, les leçons pratiques de *kendô* et d'arts scéniques jouaient le rôle de schémas explicatifs pour une réalité sociale construite par les parents. L'objectif de l'école était d'instruire les enfants pour être des citoyens brésiliens, mais sans oublier leur ascendance et leur appartenance à l'ethnie japonaise. L'enseignement de la langue japonaise était une façon de préserver cette identité. L'atmosphère de l'école devait être japonaise, mais il était également important de cultiver l'idée qu'être membre de cette ethnie était un privilège.

LA FERMETURE DES ÉCOLES JAPONAISES

NATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET SECONDE GUERRE MONDIALE

Pourtant, à partir de l'*Estado Novo*, l'exaltation de l'enseignement de la langue japonaise et du respect des ancêtres se heurte aux lois de nationalisation de l'enseignement au Brésil. L'essor des écoles japonaises tirait à sa fin avec les lois exigeant l'enseignement de toutes les matières en langue portugaise et imposant, également, des restrictions à l'apprentissage de la langue étrangère.

Le scénario établi par la Constitution Fédérale de 1891 se présentait comme un « tissu patchwork » réunissant une multiplicité d'écoles avec des projets propres tournés vers la promotion de leurs particularités culturelles et ethniques. Dans ces écoles, l'enseignement était donné dans la langue étrangère, avec des enseignants et des directeurs également étrangers, qui ne parlaient pas la langue portugaise. En conséquence, il y avait un grand nombre de Brésiliens natifs qui n'utilisaient pas la langue portugaise à la

maison. Parmi les trois langues étrangères les plus parlées par des Brésiliens natifs se trouvaient l'allemand, l'italien et le japonais.

Les années 1930 furent propices à l'introduction de changements. Dans un tableau marqué par la croissance de l'exigence scolaire, devant l'urbanisation et l'industrialisation, de larges secteurs de la société s'organisaient en mouvements revendicatifs marqués par un caractère nationaliste, requérant la présence de l'État dans les questions scolaires et le début d'une réglementation de l'éducation nationale. En même temps, les débats politiques qui questionnaient la grande concentration d'étrangers dans des secteurs stratégiques du pays prenaient de l'ampleur. La présence de noyaux coloniaux d'Allemands et de Japonais dans les états de Rio Grande Do Sul, de Santa Catarina, de Paraná et de São Paulo dérangeait déjà certains secteurs agraires nationaux. À São Paulo, la « nipponité » de l'état avait déjà été motif de discussions entre des hommes politiques et certains secteurs agraires depuis les années 1920. Dans les années 1930, les craintes par rapport à la présence du « péril jaune²⁰ » ont commencé à servir d'argument pour mettre en question la continuité du processus migratoire japonais vers le Brésil.

Pour neutraliser les influences étrangères dans les « colonies », le gouvernement Vargas a mis en exécution le programme de nationalisation,

²⁰ Ce que l'on appelait « péril japonais » ou « péril jaune » a été au centre des discussions de l'Assemblée Constituante de 1934, impliquant des considérations d'ordre ethnique et eugénique. En établissant le quota de 2 % pour l'entrée d'étrangers par rapport au nombre total de membres du groupe s'étant fixés au Brésil, pendant les 50 années précédentes, la Constitution de 1934 (alinéa 6° de l'article 121) a cherché à restreindre l'entrée de Japonais dans le pays. Des questions comme l'interdiction de l'immigration japonaise, qui s'étaient produites au Pérou, en 1922, et aux États-Unis, en 1924, et l'expansion de l'impérialisme japonais dans le Sud-Est asiatique, en particulier après l'occupation militaire de la Mandchourie (1932), n'occulent pas les préoccupations politiques qui se trouvaient au centre des débats de nature raciste. Outre qu'il était supposé « inassimilable », l'immigré japonais devenait une menace pour l'intégrité nationale du pays. Concernant le « péril jaune » voir : Sakurai, 2000 ; Lesser, 2001 ; Hatanaka, 2002 ; Dezem, 2005.

à travers une action commune du ministère de la Justice, de la Guerre, du Travail et de l'Éducation, en laissant tomber une législation spécifique qui envisageait une politique migratoire de caractère plus large, combinant l'immigration et l'assimilation. Une fois ajustée la politique migratoire, la tâche de promouvoir l'assimilation de la population étrangère revenait au programme de nationalisation de l'enseignement (Schwartzman, 1983, p. 349).

Successivement, un ensemble de décrets lancés après 1937 ont cherché à discipliner la vie de l'étranger dans le pays. Le caractère contradictoire de la législation nationaliste était révélé, néanmoins, dans l'étroitesse des conditions offertes pour l'application de la loi. À partir de l'édition des décrets fédéraux de 1938²¹, le projet nationaliste a montré son degré d'intolérance avec les minorités ethniques installées dans le pays, en créant des mécanismes qui cherchaient de plus en plus à élargir les exigences nationales et à éliminer les bases de l'aide au fonctionnement des écoles étrangères. Dans le cas japonais, ces décrets vont atteindre les structures de soutien des écoles représentées par les associations scolaires. Il convient d'observer que le Décret-loi 383/38, a interdit la réception de subventions

²¹ Visant les écoles étrangères des noyaux coloniaux, ont été émis : le Décret-loi 383 du 18/4/38, qui en plus d'interdire l'activité politique à des étrangers, a interdit la réception de subventions, contributions ou aides des gouvernements étrangers et a élargi ces interdictions aux écoles maintenues par des étrangers ; le Décret-loi 406 du 4 mai, qui a statué sur l'entrée des étrangers, l'organisation de l'enseignement des écoles agricoles et a créé le Conseil d'Immigration et la Colonisation (CIC) ; le Décret-loi 3010 du 20 août qui a réglementé l'organisation de l'enseignement dans les écoles agricoles et les compétences du CIC ; le Décret-loi 948 du 13 décembre, qui a centralisé dans le CIC les mesures pour promouvoir l'assimilation des étrangers ; le Décret-loi 868/38 qui a créé la Commission Nationale d'Enseignement Primaire qui a établi les directives de base de la nationalisation de l'enseignement dans les écoles étrangères et le Décret-loi 1545/39 qui a fixé les normes pour l'adaptation des descendants d'étrangers au milieu national en impliquant les diverses sphères publiques et les institutions liées à l'état.

étrangères, rendant difficile le travail des associations et le maintien des écoles. En conséquence, pour obéir au Décret 3010/38 et sous l'orientation du consulat japonais de São Paulo, *Fukyukai*, connue comme Association de Diffusion de l'Enseignement Japonais au Brésil, a modifié ses statuts et commencé à être appelée Brésil *Bunkyo Fukyû-kai*, c'est-à-dire, Association de Diffusion de la Culture Japonaise au Brésil. Les écoles identifiées habituellement comme *Shogakko*, ou écoles primaires, sont alors devenues des *Shogakusha*, écoles d'études préliminaires.

Le Décret-loi 406/38, connu aussi comme « loi de nationalisation de l'enseignement », qui visait à l'assimilation des Brésiliens, fils d'immigrants, en interdisant l'enseignement de la langue étrangère aux moins de 14 ans et en statuant que, dans toutes les écoles des zones agricoles, l'enseignement de « n'importe quelle discipline » devrait être donné en langue portugaise, a fini par vider la plus grande partie des écoles japonaises des noyaux coloniaux. Quant à la formation de l'enseignant, le Décret 3010/38 a cherché à rendre impraticable la continuation du travail du maître japonais en réservant la charge de professeur du primaire aux « natifs brésiliens ».

Il n'est peut-être pas exagéré d'affirmer que, pour les associations, ces mesures, qui signifiaient le retrait de l'enseignement de la langue japonaise aux descendants, ont représenté la perte d'une grande partie des conquêtes obtenues dans le pays, si ce n'est la principale. En définitive, toute la structure montée, du consulat jusqu'aux écoles, avait pour objectif la formation de « bons Brésiliens », comme nous l'avons vu précédemment. Toutefois, nous remarquons à travers des articles du *Jihô* qui ont circulé dans cette période, une disposition tactique de la *Fukyukai* à ne pas s'opposer aux autorités brésiliennes, tout en cherchant de nouvelles alternatives pour que soit donnée une continuité à l'enseignement de la langue japonaise au moyen de la mobilisation des associations japonaises locales. En novembre 1938, pendant la « Conférence des écoles », réalisée

dans la ville de Lins (SP)²², les représentants locaux ont discuté des voies de la nationalisation de l'enseignement et sous l'orientation de la *Fukyukai* ont décidé d'adopter comme alternative, la diffusion de l'enseignement de la langue d'origine dans les foyers et la « méthode itinérante » qui consistait à l'enseigner clandestinement à de petits groupes d'élèves de moins de 14 ans, prenant leurs leçons à des horaires moins susceptibles d'être surveillés.

Il convient, encore, de relater les changements subis par la *Fukyukai*, dans ce contexte, comme le signale Ando²³ (1949, p. 306-308) :

« La *Fukyû-kai*, reflétant la politique expansionniste outre-mer du Japon dans la période qui a suivi l'incident de la Mandchourie, a été réorganisée et élargie par Shigemi Ishii, envoyé par le ministère des Affaires Étrangères japonais, dans le but d'intensifier l'enseignement de la langue japonaise et la culture de "l'esprit japonais" (*nihon seishin*) [...] La *Fukyû-kai*, transformée par cette idéologie d'Ishii, en complète résonance avec la situation de l'époque, a réussi, en quelques années, à donner une couleur uniforme à toute la colonie avec des nuances nationalistes et réactionnaires ».

À partir de cette directive et avec l'objectif de contrôler et de surveiller les écoles, quelques enseignants ont été amenés du Japon et envoyés vers les principaux secteurs de concentration japonaise comme coordinateurs scolaires. Selon l'optique d'Ando, grâce à l'activité de ces enseignants la tendance nippone de l'éducation des descendants s'est accentuée, favorisée par la diffusion des idées nationalistes japonaises qui a occupé l'espace des écoles, des noyaux coloniaux, de la *kishikusha*

²² *Jihô*, 30 novembre 1938, p. 3.

²³ Kiyoshi Ando est venu au Brésil comme immigrant et il est l'auteur du livre *Burajiru no Rekishi (Histoire du Brésil)* à l'investigation du *Fukyukai* soucieux de l'adéquation du matériel didactique, dans la période de la nationalisation de l'enseignement. Ont été également élaborés à ce moment *Burajiru no Rekishi (Géographie du Brésil)* et *Minha Pátria*, tous écrits en japonais, et cherchant à rendre les contenus de l'histoire et de la géographie du Brésil plus accessibles aux enseignants et aux élèves.

(logement des élèves) et des cours de langue portugaise dispensés aux maîtres japonais.

C'est dans cette sphère que se constitue le tableau de l'oppression, avec d'un côté, la répercussion de la pensée nationaliste japonaise et, d'un autre, les restrictions à l'enseignement de la langue japonaise par le Brésil, qui ont été interprétées par une grande partie des immigrés des noyaux coloniaux, comme une action brésilienne pour détruire la « race japonaise ». Dans cet espace prend forme l'ethnocentrisme japonais qui s'exprime à travers les mots d'un jeune de Bastos (SP) : « sans la langue japonaise il n'y plus de quoi s'en enorgueillir, même pour nous autres, porteurs du *Yamato Minzoku* (race japonaise) que le monde admire, et qui avons le *kokutai* (caractère fondamental du Japon) sans équivalent dans le monde » (Mita, 1981, p. 85).

Ce ne fut donc pas par hasard que les écoles des noyaux de Bastos, contrôlées par la *Fukyukai*, sont devenues les cibles des mesures fédérales. Outre la haute concentration de Japonais et du caractère « estadual »²⁴ de la BRATAC, qui exploitait la région, les stratégies adoptées par les immigrants locaux pour continuer l'enseignement de la langue japonaise étaient interprétées comme des mesures de résistance à la campagne de nationalisation. En conséquence, les visites d'agents de l'armée brésilienne et de la Commission d'Immigration et Colonisation étaient constantes. Elles provoquaient des détentions d'immigrants et de descendants liés aux écoles, suivies par la saisie de matériels à usage scolaire comme duplicateurs miméo, radios, appareils photo, films, livres et autres écrits²⁵. En fait, l'univers évalué par Ando (1949) comprenait les écoles des noyaux coloniaux, c'est-à-dire celles qui se trouvaient sous la sphère d'influence de

²⁴ Par référence à l'état fédéré de São Paulo et non « étatique », référence à l'état fédéral (note de la rédaction des C.B.C.).

²⁵ Sur la performance des autorités policières contre les Japonais, à São Paulo, particulièrement, dans les villes de Bastos, de Lins, de Penápolis et de Bauru, voir Mita, 1986 ; Dezem, 2000 ; Takeuchi, 2002.

la *Fukyukai*. Il est important de signaler que sur les 36 institutions scolaires régionales contrôlées par l'association scolaire, 35 étaient des écoles de l'intérieur de l'état où se trouvait la plus grande concentration japonaise. Hors de cette sphère, nous trouvons entre les immigrants et leurs descendants la formation de forces en désaccord avec le consulat japonais et la *Fukyukai*, et représentative des changements qui se produisaient à l'intérieur même du groupe. Ceux-ci découlaient des processus d'industrialisation et d'urbanisation que l'on a observés dans le pays à partir des années 1930 et qui se sont reflétés dans le mouvement de différenciation socio-économique enregistré entre les immigrants eux-mêmes.

Malgré les efforts faits, en décembre 1939, à travers l'accord entre le gouvernement fédéral et Ademar de Barros, le responsable nommé pour São Paulo, la majorité des écoles primaires japonaises de l'état ont été fermées. Néanmoins, le recours à l'éducation japonaise s'est maintenu de diverses manières. Parallèlement aux restrictions nationalistes, l'enseignement de la langue japonaise est devenu clandestin ou « itinérant », s'abritant dans les foyers familiaux et l'éducation au sein de la famille a commencé à être préservée.

Il faut remarquer qu'on n'a pas fermé toutes les écoles. Dans quelques villes, la répression de l'État Nouveau contre l'école primaire japonaise s'est fait peu ressentir. Dans la capitale, l'école Taisho, établie en 1915, a subi des contrôles mais a réussi à régulariser son cadre d'enseignants. De la même manière, à Cotia (SP), secteur de grande concentration de Japonais, l'école primaire japonaise a continué à fonctionner. Dans toutes les écoles, le souvenir de la fermeture est associé aux effets de la guerre.

À partir de janvier 1942, avec la rupture des relations diplomatiques entre le Brésil et les pays de l'Axe, les écoles, les associations et les résidences de ceux qu'on a appelés les « amis de l'Axe » ont été soumises à des enquêtes et à l'action arbitraire de la police locale. La suspension du

processus migratoire japonais vers le Brésil, la confiscation des biens, l'évacuation de la population japonaise de Santos et du quartier *Liberdade*, dans la capitale, ainsi que le retrait du pays des représentants du Consulat Japonais ont contribué à nourrir l'état de tension qui envahissait les Japonais habitant dans la capitale et à l'intérieur de l'état, préoccupés d'éviter les conflits et les délations.

L'interdiction faite aux Japonais d'utiliser leur langue et de se réunir, outre les restrictions à la libre circulation dues à l'imposition des laissez-passer, étaient des aspects du régime d'exception auquel ils ont été exposés en raison de la guerre.

Nous pourrions affirmer que, sous l'*Estado Novo*, les Japonais ont vécu une situation d'impasse liée aux « restrictions » imposées par la politique nationaliste brésilienne, mais ce fut le conflit mondial, accompagné « d'interdictions », qui a mené à son paroxysme la crise vécue par les immigrants dans la période antérieure. Si les décrets du gouvernement Vargas ont contribué au déclin des anciennes *nihon gakko*, en les ajustant à la réalité nationale à travers l'introduction de l'enseignement de la langue portugaise, les répercussions du conflit armé dans les milieux d'immigrants, au cours de la Seconde Guerre ont fini par provoquer l'effondrement de ces écoles. Des enseignants ont été dénoncés et faits prisonniers, les locaux scolaires ont été abandonnés ou transformés en écoles officielles et du matériel scolaire a été détruit.

CONSIDÉRATIONS FINALES

L'histoire des *nihon gakko* ne laisse pas de doute quant au lien existant entre la langue, la culture et les autres dimensions de la vie sociale des immigrants. En fait, la transmission des règles morales japonaises basées sur le respect de la hiérarchie, la coopération et la confiance mutuelle reproduites comme des normes de conduite sociale, dans la vie familiale et dans le quotidien des relations de travail, ne pouvait se produire qu'à travers la langue japonaise. Les normes sociales, qui ont été enseignées dans

les écoles au moyen des leçons du *Shushin*, des contes et des légendes enfantines, dans le contact avec la société brésilienne se sont constituées en normes du comportement ethnique du groupe japonais.

Dans la logique des intérêts en jeu, entre immigrants et autorités japonaises installées dans le pays, les écoles sont devenues des « lieux » chargés de significations relationnelles et identitaires, qui ont eu pour but de légitimer un ordre social précis et souhaité. Dans ce contexte, le monde social des parents a été intériorisé par les enfants et enraciné dans les pratiques quotidiennes, à travers l'apprentissage développé dans les écoles. L'école avait un but explicite : former des Japonais.

Dans ce jeu d'intérêts, les associations scolaires ont joué le rôle désiré, en stimulant la communication entre les écoles pour l'adoption de procédures concernant la méthode d'enseignement, les matières étudiées, le matériel didactique et les formes de réalisation des commémorations civiques brésiennes et japonaises. Intégrés dans des activités communes, les immigrants trouvaient des espaces pour continuer à cultiver les traditions japonaises et à se rappeler les dates importantes de leur calendrier civique comme l'anniversaire de l'empereur et les commémorations de la Nouvelle Année. Le lieu où se déroulaient celles-ci était le *kaikan*, espace ouvert dont l'école formait le centre et où étaient réalisées les cérémonies culturelles, sociales et sportives qui avaient pour objectif la conservation de « l'esprit japonais ».

Réellement, la signification de l'apprentissage de la langue s'inscrivait dans la compréhension du fait que la pensée japonaise, ainsi que ses principes et ses vertus ne pourraient être atteints qu'à travers la maîtrise de la langue d'origine. On liait l'école et l'enseignement de la langue à un processus qui ouvrait la voie pour la valorisation des origines ethniques. C'est pourquoi ces écoles, dans la période qui a précédé la guerre, étaient plus connues entre les immigrants comme *nihon gakko*, littéralement « écoles du Japon » ou « écoles japonaises » et non pas comme, *nihongo*

gakko, écoles où la langue nipponne est enseignée comme langue étrangère. Le sens de la première expression suggère l'idée de complétude, parce qu'il incorpore, outre l'enseignement de la langue originaire, le sentiment de solidarité de groupe, de cohésion et de préservation de son identité, c'est-à-dire que langue et culture japonaise fusionnaient.

Pendant, l'accent mis sur la solidarité ethnique finit par devenir une barrière pour l'assimilation, en plaçant le groupe d'immigrants dans un état de moindre prédisposition à s'identifier avec la société nationale brésilienne. La fermeture des écoles japonaises et les effets de la Seconde Guerre mondiale ont placé les immigrants dans un contexte nouveau.

Avec la fin de la guerre, une réforme politique et scolaire a changé la trajectoire des écoles au Japon en marquant la fin de la déification de l'Empereur et du *Kyoiku Chokugô*. Au Brésil, dans les dix ans qui ont suivi la fin de la guerre, quelques écoles japonaises, soutenues par des associations locales, ont repris leurs activités. Les matériels didactiques utilisés furent ceux qui avaient été récupérés de la période d'avant-guerre et l'enseignement de la langue japonaise s'est orienté vers la transmission de la culture et des valeurs traditionnelles du Japon aux descendants sans être destiné, désormais, à la formation de Japonais.

Nous comprenons bien qu'il y a tout un système de valeurs qui interfère sur le processus des relations interethniques et que le champ des relations sociales s'ouvre à mesure que s'élargit le contact avec la société nationale. C'est dans ce cadre, donc, que nous avons inséré le processus d'expansion et de déclin de ce modèle d'écoles japonaises tournées vers le Japon.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDO, Kiyoshi (1949) : « Nipponjin Bunkyo Fukyû-kai » [Société Japonaise de Diffusion de l'Enseignement], (in) KOUYAMA, Rokuro [dir.] *Imin Yonjûnenshi* (História dos 40 Anos da Imigração). Traduction Katsunori Wakisaka. São Paulo :[s.n.], p. 307-309.

- AOYAGUI, Ikutaro (1941) : *Brasil ni Okeru Nipponjin Hattenshi [História da Expansão Japonesa no Brasil]*. Traduction Alice Matsuo. São Paulo, Comissão de Publicação Associação Latino-Americana, Tome II, p. 194-206.
- ASO, Makoto et AMANO, Ikuo (1972) : *Education and Japan's Modernization*. Tokyo, Ministry of Foreign Affairs.
- BITTENCOURT, Circe M. F. (1990) : *Pátria, civilização e trabalho : o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo, Loyola.
- CEHIJB [Comissão de Elaboração da História dos 80 Anos da Imigração Japonesa no Brasil] (1992) : *Uma Epopéia Moderna : 80 anos de Imigração Japonesa no Brasil*. São Paulo, Hucitec/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa.
- DEZEM, Rogério (2005) : *Matizes do « Amarelo » : a gênese dos discursos sobre os orientais no Brasil (1878-1908)*. São Paulo : Humanitas (Collection Histórias da Intolerância, 4).
- FERRO, Marc (s. d.) : *Falsificações da História*. Lisboa, Europa-América.
- HANDA, Tomoo (1987) : *O Imigrante Japonês : história de sua vida no Brasil*. São Paulo, T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros.
- HATANAKA, M. L. E. (2002) : *O Processo Judicial da « Shindo-Remmei » : um fragmento da história dos imigrantes japoneses no Brasil*. São Paulo, Fundação Japão.
- IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] (1956) : *Distribuição territorial dos japoneses presentes no Brasil em 1950*. Rio de Janeiro, IBGE, (Estudos Demográficos, 152). p. 1-5.
- KEENLEYSIDE, M. A Hugh et THOMAS, M. A. A. F. (1937) : *History of Japanese Education and Present Educational System*. Tokyo, The Hokuseido Press.
- LESSER, Jeffrey (2001) : *A Negociação da Identidade Nacional : imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. Tradução Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo, UNESP.
- MITA, Chiyoko. *Bastos : uma comunidade étnica japonesa no Brasil*. 1986. Doctorat, Université de São Paulo, São Paulo, 1986.
- NAGAMINE, José M. (2000) : *A inculturação brotando da terra : memórias de um casal de imigrantes japoneses de Okinawa, Japão*. São Paulo, [s.n.].

NAMEKATA, Márcia Hitomi (1996) : « Tipologia dos Mukashi Banashi Japoneses », (in) *Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa*, 7, São Paulo, Anais... São Paulo, Centre d'Études Japonaises de l'Université de São Paulo, p. 73-80.

SAKURAI, Célia (2000) : *Imigração Tutelada. Os japoneses no Brasil. 2000*. Doctorat, Université de Campinas.

SHIBATA, Hiromi (1997) : *As Escolas Japonesas Paulistas (1915-45) : a afirmação de uma identidade étnica*. Master, Université de São Paulo.

SCHWARTZMAN, Simon [dir.] (1983) : *Estado Novo, um Auto-retrato (Arquivo Gustavo Capanema)*. Brasília, CPDOC/FGV, UnB (Collection Temas Brasileiros, 24).

TAKEUCHI, Marcia Yumi (2002) : *O perigo amarelo em tempos de guerra, 1939-1945*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (Collection Inventário DEOPS).

TERAKADO, Yoshio ; KOMATSU, Miyoshi ; OKAZAKI. (1941) : *Pa Entyosen Kyoiku [História da Educação da Alta Paulista]*. Tradução Yoko Ishihara. [s.l.], Nipakusha.