



HAL
open science

Diversité Nationale dans le Mode d'Articulation Entre le Système Éducatif et le Système Productif: Comparaison France-Japon

Hiroatsu Nohara

► **To cite this version:**

Hiroatsu Nohara. Diversité Nationale dans le Mode d'Articulation Entre le Système Éducatif et le Système Productif: Comparaison France-Japon. Bulletin de la Société Franco-Japonaise de Gestion, 1996, 13, pp.25-48. halshs-02965100

HAL Id: halshs-02965100

<https://shs.hal.science/halshs-02965100>

Submitted on 13 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Décembre 1995

***Diversité Nationale dans le Mode d'Articulation Entre le
Système Educatif et le Système Productif : Comparaison
France-Japon***

Hiroatsu Nohara

Chercheur au CNRS - LEST (Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail)

Aix-Marseille University, LEST-CNRS

Chercheur à la Maison Franco-Japonaise à Tokyo

Email : hiroatsu.nohara@univ-amu.fr

Ce texte, qui correspond à une communication faite au Colloque International « Les Systèmes Productifs en France et au Japon » organisé les 21 et 22 Avril 1994 à l'Université de WASEDA, Tokyo, a été transformé en article paru dans le « Bulletin de la Société Franco-Japonaise de la Gestion » ISSN 0915-1206 :

Hiroatsu Nohara (1996), Diversité Nationale dans le Mode d'Articulation Entre le Système éducatif et le Système Productif : Comparaison France-Japon, Bulletin de la Société Franco-Japonaise de la Gestion N°13, Tokyo, pp. 25-48.

Introduction

Dans tous les pays industrialisés, le développement de la compétence de la main-d'œuvre est un processus qui implique l'interaction complexe entre l'acquisition de savoirs dans l'appareil scolaire et les pratiques de l'organisation du travail dans l'entreprise. Notre approche de "l'effet sociétal" vise à saisir un tel processus dans un contexte national donné, en essayant d'articuler les niveaux -micro et macro- qui contribuent mutuellement à constituer un ensemble cohérent. Cette position méthodologique privilégie l'analyse des rapports qui se nouent entre l'école et l'entreprise à travers l'histoire ou à partir des pratiques des acteurs dans une société donnée. Ainsi, elle nous conduit à souligner la spécificité nationale dans la forme d'interdépendance entre le système éducatif et le système productif, et finalement la singularité de la société salariale dans chaque pays.

Ce présent texte n'a pas, toutefois, l'ambition d'examiner l'ensemble des problématiques -très complexes- associées à un tel sujet. Dans un premier temps, nous chercherons à caractériser comparativement les systèmes éducatifs en France et au Japon. Nous nous interrogerons, dans un deuxième temps, sur la façon dont la nature de relation entre l'école et l'entreprise retentit, dans chaque pays, sur la modalité -particulière- de construction de la professionnalité. En conclusion, nous réfléchirons sur la forme de hiérarchie qui marque différemment la société salariale en France et au Japon.

I - Caractérisation des Systèmes Educatifs en France et au Japon

Le système scolaire et le système productif sont deux entités ayant des logiques de fonctionnement qui s'entrecroisent. Lorsque l'on s'intéresse à la formation des compétences, ces deux systèmes ne sont pas isolables l'un de l'autre : l'un ne prend sens que mis en rapport avec l'autre et vice versa. Cependant, de telles interdépendances n'apparaissent pas souvent suffisamment prises en compte par les spécialistes de l'éducation et ceux du travail ou des entreprises, qu'ils soient économistes ou sociologues. Il est vrai que les théories de l'éducation ou de l'entreprise n'ont que rarement montré la capacité de traiter les interdépendances complexes entre les différents champs sociaux, qu'il s'agisse de la théorie du capital humain ou de celle de la reproduction sociale. Dans un cas, l'éducation est traitée comme pur investissement sans que l'on s'interroge sur les relations entre formes d'acquisition des savoirs et formes d'organisation du travail ; dans l'autre ces relations sont saisies de façon quelque peu déterministe, comme si ces dernières ne faisaient que redoubler les effets des premières. Ces constats nous amènent alors à considérer les rapports entre l'école et l'entreprise comme "construit social" et donc objet d'analyse.

Dès lors, les comparaisons internationales telles que nous avons définies précédemment semblent constituer une méthodologie ayant une forte valeur heuristique. En particulier, l'approche sociétale nous fournit des outils analytiques intéressants permettant de saisir, dans sa complexité, le processus de construction des interdépendances entre l'école et l'entreprise.

Dans cette première partie, nous nous focaliserons, cependant, sur le fonctionnement du système scolaire pour une raison didactique. Nous essaierons d'abord d'esquisser les caractéristiques du système scolaire en France qui connaît une très rapide évolution. Ensuite, nous décrirons quelques particularités du système japonais.

I-1. Le système éducatif français

Tout comme au Japon, l'Éducation en France est une institution fortement centralisée et gérée par l'État ; elle s'enracine profondément dans l'histoire même de la nation. De ce fait, les choix éducatifs, les effectifs scolaires jusqu'au Bac ou la nature de formation (combinaison des enseignements généraux et professionnels) dépendent de la politique de l'État. Toutefois celle-ci évolue, en prenant en compte les demandes sociales (reproduction des groupes sociaux, désir de la famille dans le domaine de la promotion sociale etc...) et la logique économique des besoins en main-d'œuvre.

Par ailleurs, la structure d'emplois ou de qualifications ne résulte pas simplement d'une pure confrontation entre l'offre et la demande. Elle est soumise aux logiques productives liées au type-français de développement économique. Informé de la qualité de la main-d'oeuvre disponible sur le marché du travail, le système productif (ou l'entreprise) met en forme activement son utilisation sous les contraintes de productivité et de coûts, et de compétences disponibles.

Le système scolaire et le système productif sont également hiérarchisés en eux-mêmes par des strates qui impliquent à la fois rupture et continuité. Ainsi, elles sont liées précisément par un ensemble de correspondances entre les différents niveaux qui les constituent. Ces relations apparaissent solides et relativement stables, du moins à moyen terme, puisqu'elles sont implicitement ou explicitement légitimées par les compromis entre les différents acteurs sociaux (employeur, syndicat ou famille etc...). Une telle stabilité n'est pas, cependant, synonyme d'inertie. Au contraire, elle est constamment soumise à des forces de transformation qui s'expriment à travers des impératifs productifs, sociaux ou démographique etc...

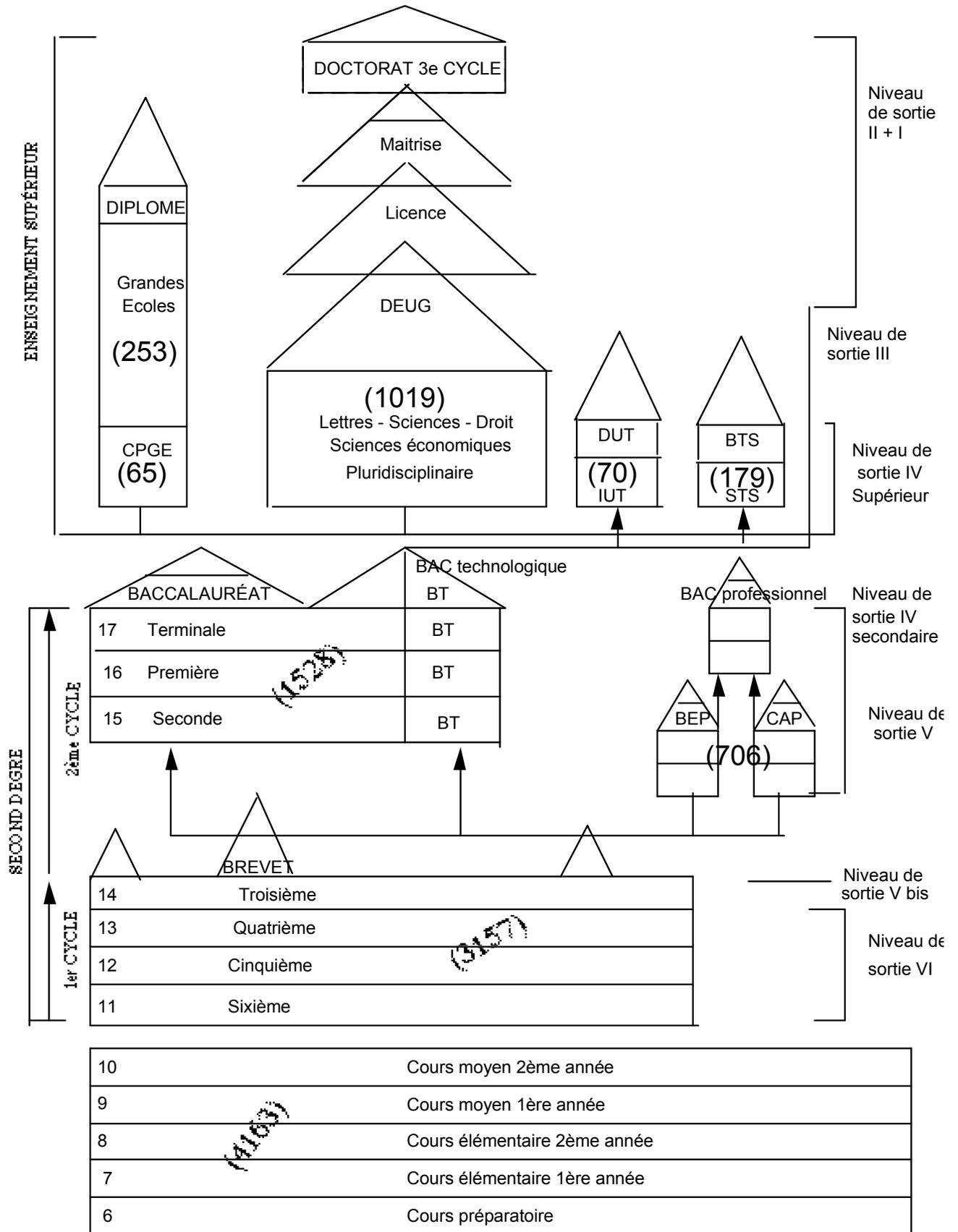
La forme qu'ont prises les relations entre ces deux systèmes renvoie à des éléments culturels, historiques ou encore socio-économiques -propres à la société française- dans lesquelles elles se sont constituées. Sans évoquer l'ensemble de ces interdépendances, nous essaierons de caractériser rapidement le système éducatif en France, avant d'examiner sa transformation au début des années 90.

A) Hiérarchie des formations

Considéré globalement, le système scolaire français se caractérise par une logique de niveaux qui combine, dans une même échelle, formation générale, technique et supérieure. Mais le système français donne traditionnellement plus d'importance à la filière "générale" qui conduit à l'Université ou aux Grandes Écoles à partir du Baccalauréat plutôt qu'à la filière "technologique", des Bacs professionnels. En dépit d'une "démocratisation" récente de certains segments éducatifs (bac et bac + 2) sous la poussée démographique et des besoins de l'économie, ce système demeure marqué par une forte sélectivité, ce qui correspond à une manière d'extraire l'élite par le mérite scolaire. En revanche, les formations professionnelles et techniques, en dehors de la formation d'ingénieur [1], sont considérées comme résiduelles ou même comme une voie d'échec. Cette faible légitimité des formations professionnelles est inséparable d'une dévalorisation, dans la société, du travail d'exécution, en général, du statut ouvrier en particulier.

Cette caractérisation générale du système scolaire va de pair avec des phénomènes particuliers à la France.

SCHÉMA I
LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS EN 1990



Nota : Les chiffres entre parenthèses sont les contingents scolarisés (en milliers)

1) Le choix scolaire des élèves est fondamentalement conditionné par l'obtention préalable d'un certain niveau **d'enseignement général** ou la réussite d'épreuves à caractère académique. Ceci traduit un style d'enseignement qui privilégie l'abstraction et les raisonnements déductifs au détriment des approches inductives et empiriques nécessaire à la constitution d'une culture industrielle, ce qui désavantage considérablement l'apprentissage technique dans l'enseignement secondaire. Un certain académisme prévaut également dans l'enseignement supérieur, comme au Japon.

2) Ce système scolaire engendre un taux d'échec scolaire (abandon d'étude sans obtention des diplômés) qui est considéré comme élevé parmi les pays industrialisés. Ainsi, plus de 13 % des jeunes sont sortis du système scolaire en 1989 sans avoir de diplôme, soit près de 100 000 effectifs sur 770 000. Ce taux d'échec était de 25 % dans une même classe d'âge en 1978. De même, le taux d'échec à l'Université est assez élevé : en 1989 près de 30 % des sortants n'ont obtenu aucun diplôme universitaire supérieur au baccalauréat. Cette situation scolaire fait que de nombreux actifs français n'ont pas de certification scolaire : les actifs déclarant ne posséder aucun diplôme (ou CEP seulement) s'élevaient à près de 60 % au début des années 70, et à 45 % en 82 : ils représentent encore environ 34 % en 91 (enquête emploi). Même s'il existe une équivalence -informelle- entre le niveau scolaire atteint et le diplôme, cette absence de certification scolaire rend opaque le fonctionnement du marché du travail, notamment pour la catégorie ouvrière, et accentue l'importance du marché interne (ancienneté).

3) La coexistence des filières générales et professionnelles, dans un même cursus scolaire fonctionne en affaiblissant l'identité de l'enseignement professionnel et technique, puisque toutes les formes de formation tendent à être évaluées à partir de l'étalon unique qui est le baccalauréat [2]. Mais cette coexistence a aussi pour fonction de brouiller quelque peu, sauf au sommet de la hiérarchie scolaire, la lisibilité du système scolaire : on a tendance, en effet, à multiplier les "passerelles" entre les filières, ou juxtaposer des filières, en en créant des nouvelles. Cette situation contribue à rendre complexe les stratégies éducatives des élèves, en même temps qu'elle déstabilise souvent la valeur de "signal scolaire" vis-à-vis du marché du travail.

B) Tensions récentes sur le système éducatif

Comme dans d'autres pays industrialisés, le système scolaire en France est soumis actuellement à des tensions démographique fortes. En particulier, la demande sociale croissante envers l'enseignement supérieur impose une mutation profonde des appareils de formation supérieure et semble altérer la nature des relations formation-emploi-qualification qui prévalait jusqu'à présent.

On observe que l'allongement de la scolarité s'est accéléré surtout depuis le début des années 80 : le nombre des bacheliers s'élève à 220 000 en 1980 et à 384 000 en 1991. Le taux d'obtention du baccalauréat d'une classe d'âge donnée passe ainsi de 26 % en 1980 à 48 % en 1991. Une grande majorité de ces bacheliers poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur [3], ce qui correspond à la croissance continue des effectifs inscrits dans des formations supérieures (1,18 millions en 1980 à 1,70 millions en 1991). Cette poussée scolaire se traduit naturellement en montée de qualification en termes de diplômes. Comme le montre le tableau I, la structure des flux de sortie se modifie assez considérablement.

Tableau I
Flux de sortie par niveau de formation initiale

| Niveaux | VI | V | IVsec. | IV + III | II + I | Total |
|---------|------|------|--------|----------|--------|------------------|
| 1980 | 13 % | 49 % | 11 % | 17 % | 10 % | 100 % 805 000 |
| 1991 | 11 % | 31 % | 10 % | 30 % | 18 % | 100 % 814 000 |

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, INSEE

Nota : Niveau II + I : sorties avec un diplôme BAC + 4 ans ou plus

Niveau III : Sorties avec un diplôme BAC + 2 ans

Niveau IV : Sorties avec BAC

Niveau IV secondaire : sorties des classes terminales du lycée

Niveau V : sorties avec un diplôme professionnel de cycle court

Niveau VI : sorties des niveaux collège (Middle School)

Cette transformation se caractérise par la montée en puissance des titulaires de diplômes supérieurs, en particuliers celle des diplômés issus des filières dites "professionnalisées" (DUT, BTS etc...). Bénéfique à l'économie, ce mouvement comporte des risques de tensions. Par exemple la formation du niveau Bac + 2, qui destine les étudiants à la catégorie de technicien, semble bien correspondre, par sa qualité, à l'attente des entreprises confrontées à la nécessité d'innovation technologique. Cependant, l'augmentation soudaine de ces diplômés déstabilise quelque peu l'équilibre de l'offre et de la demande, et plus fondamentalement l'organisation de la carrière des techniciens. Mieux formés et plus professionnels, ces nouveaux techniciens ont une grande exigence d'autonomie, de responsabilité et de promotion. Or, ils sont de plus en plus soumis à la rigidité hiérarchique et à une sélectivité accrue en matière de passage au statut cadre. Le risque est alors de voir apparaître des conflits autour de "déficit de l'incitation" -dans les pratiques traditionnelles de la gestion- qui freinerait leur effort d'apprentissage, le développement de leur compétence.

Par delà cette évolution quantitative des flux, le système scolaire lui-même fait preuve d'une capacité d'innovation depuis le début des années 80. En effet, les gouvernements successifs mènent, face à la poussée démographique et aux nouveaux besoins de l'économie, une politique volontariste de la réforme éducative. Elle consiste notamment à renforcer davantage la formation professionnelle -à l'instar du modèle dual en Allemagne, à introduire une série d'innovation (la formation en alternance entre école et entreprise, la réhabilitation de l'apprentissage etc) et à rapprocher le contenu de l'enseignement des besoins réels des entreprises. On peut estimer que ces efforts d'innovation contribuent à valoriser la formation professionnelle et à renforcer la co-production de la compétence entre les établissements scolaires et les entreprises. Toutefois, tout se passe en France comme si une telle valorisation nécessitait la création des nouvelles strates scolaires correspondant à des nouveaux diplômes ou à des nouvelles filières. Ce qui montre combien le modèle de la hiérarchie scolaire articulée étroitement sur la hiérarchisation des emplois reste prégnant. L'exemple des "nouveaux ingénieurs" issus de la filière Descomps est illustratif de ce phénomène. Cette filière par voie d'apprentissage vise à former les ingénieurs-technologues destinés à la production, fonction délaissée par les ingénieurs diplômés. Une nouvelle formation de ce type

tend à créer une nouvelle catégorie intermédiaire entre les ingénieurs et les techniciens supérieurs.

II.2. Le système scolaire japonais

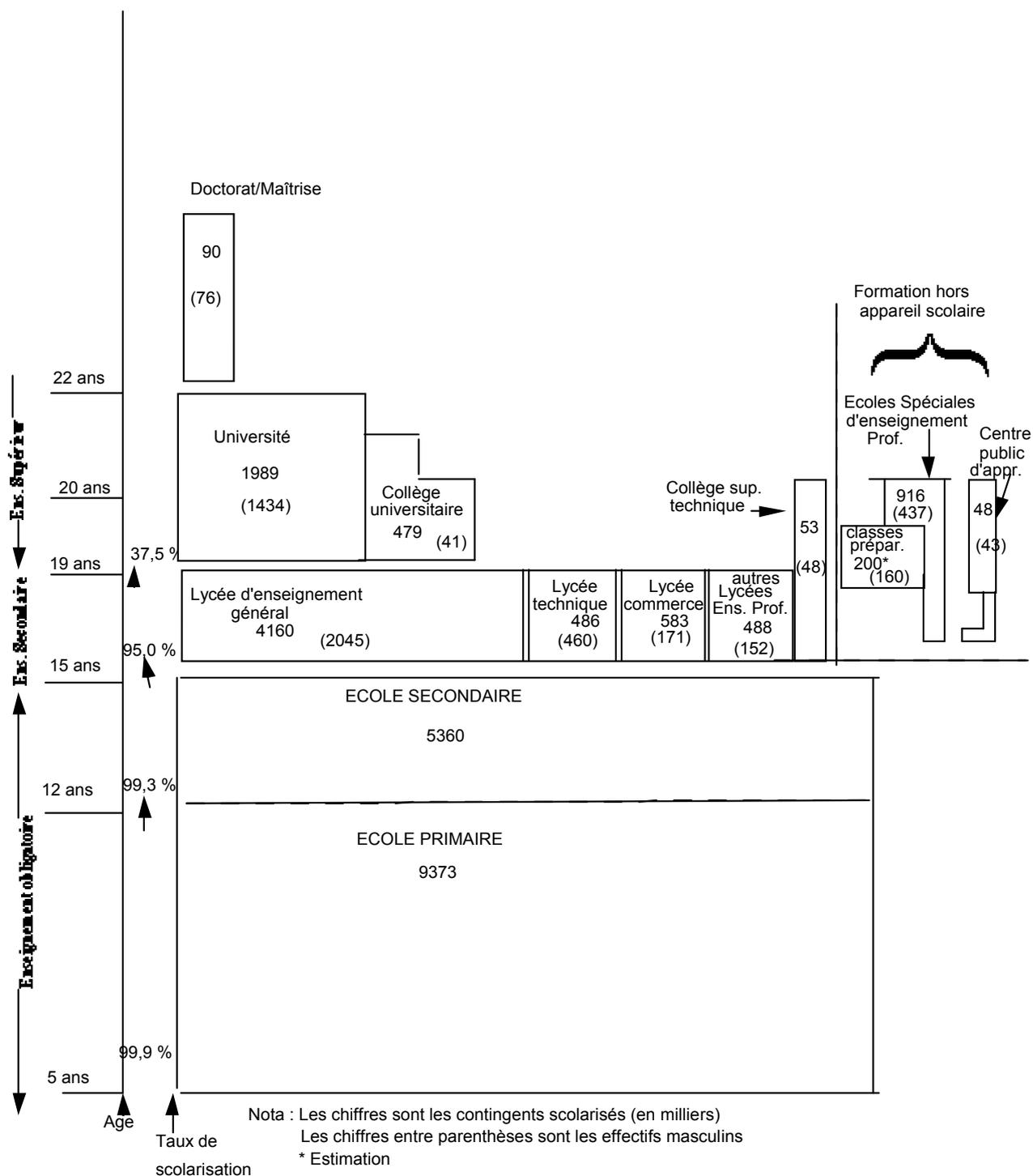
L'organisation du système scolaire japonais se construit d'abord sur le tronc commun de scolarité 6 - 3 - 3 (années) correspondant respectivement à l'école élémentaire, à l'école secondaire et au lycée. A ce tronc commun s'ajoute ensuite l'éducation supérieure dans laquelle co-existent l'université (4 ans de scolarité) et le collège (2 ans de scolarité). Ce système éducatif dans son ensemble paraît présenter une simplicité dans l'organisation des filières scolaires et une uniformité de l'enseignement à chaque étape scolaire.

L'éducation obligatoire se divise en deux étapes scolaires ; six années de scolarité dans l'école primaire et trois années de scolarité dans l'école secondaire entre lesquelles le passage -automatique- s'organise selon la circonscription académique, à laquelle appartiennent les élèves. Cette éducation obligatoire scolarise, tous les enfants de la cohorte d'âge située entre 6 et 14 ans (le taux de scolarisation est de l'ordre de 99,9 %), et dispense un enseignement général uniforme au moyen de "manuels" standardisés par le ministère de l'éducation nationale.

Le passage de l'éducation obligatoire à l'éducation secondaire (le taux de passage s'élève à 94%) suppose par contre à la fois : le concours, organisé par chaque établissement scolaire secondaire, sur la base des connaissances générales acquises durant 9 ans de scolarité obligatoire ; la différenciation des orientations scolaires entre la formation générale et la formation professionnelle. Malgré l'existence des filières professionnelles à ce niveau de l'éducation secondaire, le contenu de l'enseignement, fondé en substance sur la formation générale et théorique, ne diffère pas considérablement, d'autant plus que la fin d'études secondaires est sanctionnée par un système unique de diplômes qui donnent à tous les élèves la possibilité d'accès aux examens d'entrée organisés par chaque établissement universitaire. En d'autres termes, il n'existe pas de diplômes professionnels associés à la classification professionnelle qui devraient assurer la correspondance entre la formation initiale et le marché de l'emploi.

La construction de l'éducation supérieure n'est évidemment pas sans rapport avec la formation scolaire antérieure : les établissements universitaires sélectionnent leurs étudiants par voie de concours basé sur les connaissances générales ; ils continuent à dispenser une formation théorique dans les deux filières qui déterminent dès le départ leurs durées de scolarité. Entre l'université (4 ans) et le collège (2 ans) il existe une différence non seulement scolaire mais aussi sociale. Cette éducation supérieure composée des "universités de masse" (le taux d'accès à l'enseignement supérieur est de 37%) contribue certes à une certaine "démocratisation" de l'institution universitaire et au développement des mobilités sociales, mais ne peut concrétiser une spécialisation professionnelle débouchant sur une carrière professionnelle précise dans le marché du travail. Au contraire, la fonction de l'éducation supérieure semblerait ici résider dans la sélection et la formation des compétences potentielles et la distribution de cette potentialité sur le marché du travail. Cette situation universitaire montre une logique scolaire fondamentale qui est caractérisée par une autonomie relative de la formation initiale vis-à-vis du marché du travail.

SCHEMA 2
LE SYSTÈME ÉDUCATIF JAPONAIS EN 1990



Outre ce schéma global de l'organisation scolaire, soulignons quelques traits caractéristiques sous-jacents à ce système scolaire.

1) La régularité des mouvements scolaires est très marquée, dans le sens où sont extrêmement réduits le redoublement scolaire et l'abandon d'étude ; le taux de déperdition apparent (redoublement et abandon d'étude) s'élève à moins de 1% au cours de 9 ans de scolarité obligatoire, à 4-5% au cours de 3 ans de scolarité secondaire, et 10-12% durant 4 ans de scolarité supérieure. Ainsi, la socialisation au sein de l'appareil éducatif se fonde sur une progression scolaire sans échec majeur du moins durant chaque étape scolaire, bien que deux ajustements scolaires radicaux s'effectuent au moyen des concours, soit à la fin de l'éducation obligatoire, soit à la fin de l'éducation secondaire. Ces ajustements ne traduisent pas cependant une sélection définitive, dans la mesure où le système unitaire peut permettre le rattrapage. Une telle progression scolaire régulière et normative implique donc une organisation de la sélection scolaire, combinée de la sélectivité et de la récupération, qui ne manque pas d'exercer une certaine influence à la fois sur la signification d'échec scolaire et sur la gestion du travail dans les entreprises (4)

2) L'homogénéité de l'enseignement à chaque étape scolaire n'implique pas nécessairement, surtout au delà de l'éducation obligatoire, une égalisation des niveaux de classe. Au contraire, cette homogénéité, fondée sur la formation générale commune, tend à engendrer une hiérarchie des établissements scolaires et une concurrence scolaire très vive. La sélection scolaire s'opère donc à travers la hiérarchisation des établissements scolaires -signe scolaire des potentialités professionnelles vis-à-vis du marché du travail- qui se substitue à la spécialisation des filières scolaires. L'appareil scolaire paraît fonctionner sur une régulation subtile entre l'homogénéité de l'éducation au sein d'une étape scolaire et la différenciation des établissements (la sélection inter-établissements).

3) La charge éducative représente globalement un investissement très coûteux, et nécessite une prise en charge importante par la famille. Ce problème est en partie lié à la coexistence des établissements scolaires privés et publics. Les établissements privés qui doivent s'autofinancer scolarisent 1,2% d'élèves dans l'éducation obligatoire, 28% dans l'éducation secondaire et 77% dans l'éducation supérieure. Cette structure éducative traduit une augmentation sensible de la charge éducative notamment au niveau de l'enseignement supérieur. L'investissement éducatif ainsi requis pour l'éducation supérieure, susceptible d'ailleurs de renforcer les inégalités sociales, n'a pas apparemment empêché une explosion d'effectifs dans l'éducation supérieure au cours de ces 30 dernières années : le taux d'accès à l'enseignement supérieur est passé de 10,3% en 1960 à 37% en 1990. Cette dynamique sociale sur l'éducation caractériserait en dernier ressort les rapports de l'appareil scolaire vis-à-vis de la société japonaise.

Résumons maintenant nos propos concernant le rôle de l'école japonaise dans la formation professionnelle.

A certains égards la situation actuelle du système éducatif du Japon pourrait se comparer à celle de la France, si l'on s'en tient à la structure d'ensemble du système éducatif, en particulier à l'importance accordée à la formation générale et à la faiblesse relative de l'enseignement technique. Ce dernier constitue cependant, à partir de l'enseignement secondaire, l'une des filières du système éducatif : lycées techniques dans le secondaire ;

facultés d'ingénierie dans le supérieur (BAC + 4 ou 6). De plus, s'y ajoutent les collèges supérieurs techniques (5 ans de scolarité) qui se situent au niveau BAC + 2. Enfin, l'apprentissage (sous la responsabilité du Ministère du Travail) se divise en formation professionnelle pratique (centres publics d'apprentissage) et en apprentissage effectué par des écoles d'entreprise. Formellement, le Japon s'est donc doté de toutes les filières de formations techniques et professionnelles que l'on trouve dans les pays industrialisés. Toutefois, un examen rapide des statistiques révèle, depuis les années 60, une désaffection de la majorité des jeunes pour ces différentes formations au profit de ce qui apparaît de plus en plus comme la "voie royale" : le lycée d'enseignement général et l'accès à l'université.

Ces enseignements généraux fournissent les connaissances de base à partir desquelles les entreprises (ou les plus grandes d'entre elles) pourront développer les formations professionnelles correspondant à leurs besoins. Dans l'ensemble, on s'accorde d'ailleurs à reconnaître le caractère relativement académique des enseignements aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur.

Tout se passe comme si, surtout à partir des années 60-70, un partage des rôles s'était peu à peu établi entre l'école et l'entreprise, entre le système éducatif à qui revient la formation générale et les entreprises qui *de facto* prennent en charge l'essentiel de la formation professionnelle. Ceci ne doit pas pour autant faire tenir pour négligeables les enseignements techniques déjà évoqués. Ils dispensent des formations théoriques de base, à chaque niveau (secondaire et supérieur), que les entreprises utilisent comme autant de "signaux" de potentialités lors de leur recrutement.

II – Construction de la Professionnalité dans l'Entreprise

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'approche sociétale nous permet de traiter les rapports entre système éducatif et système productif, dans la mesure où elle considère que ni l'entreprise, ni l'école ne sont des entités isolables participant l'une et l'autre au développement de la société. Chaque pays construit, à sa façon, des formes -particulières- d'interdépendances entre l'école et l'entreprise. Se constituent, dès lors, entre elles un ensemble des rapports sociaux qui contribuent à la construction sociale des acteurs, qu'il s'agisse de l'ouvrier qualifié, du contremaître ou de l'ingénieur, et des relations qu'ils entretiennent entre eux.

Nous allons nous attacher ici à examiner comment, dans chaque pays, l'entreprise organise le développement de compétence de ses salariés et leur hiérarchie professionnelle compte tenu de la nature des ressources humaines que l'école met à sa disposition.

II-1 Insertion, Organisation du travail et Apprentissage au Japon

Parmi les pays industrialisés, le Japon est celui qui recourt le moins au chômage des jeunes comme moyen de régulation de l'emploi ⁽⁵⁾. Le passage des jeunes entre l'école et l'entreprise paraît se dérouler relativement mieux ici qu'ailleurs, même si la condition de leur insertions se dégrade, ces derniers temps, à cause de la crise économique prolongée. Ce meilleur résultat au Japon ne provient cependant ni de la capacité du système scolaire comme producteur de qualification bien adaptée à la réalité industrielle, ni de la rationalité de

l'entreprise dont une des stratégies consiste à recruter massivement des jeunes débutants sans expérience professionnelle. Ces flux de passage sont grandement facilités par la constitution d'une quasi-institution dans les relations récurrentes entre l'école et l'entreprise. En effet, dans les lycées comme dans l'université des accords d'embauche sont passés avec les employeurs selon des procédures semi-officielle mais relativement formalisées : l'établissement scolaire sélectionne ses meilleurs éléments pour les proposer à certaines des entreprises avec lesquels il a déjà établi des liens particuliers depuis longtemps. Ces liens sont d'autant plus forts que la sélection aura été bien faite, et que les entreprises auront connu des succès dans l'insertion professionnelle des jeunes. Ces relations institutionnalisées entre l'école et l'entreprise sont elles-mêmes contrôlées par le Ministère du Travail qui veille au respect de certaines règles. Une telle modalité de transition permet, en améliorant grandement l'insertion professionnelle, de réduire le chômage des jeunes.

Au delà de cette généralité, soulignons quelques aspects intéressants de l'insertion professionnelle au Japon.

1) Le système scolaire ne produit pas des diplômes -généraux ou spécifiques- qui sont capables de soutenir la correspondance entre la qualification, l'emploi et le salaire. Contrairement à la France, la certification scolaire atteste seulement du "potentiel" (l'ingénieur débutant BAC + 4 commence sa carrière salariale à un niveau proche de salaire du jeune ouvrier). Les relations institutionnalisées entre les établissements scolaires et les entreprises jouent alors le rôle réducteur d'incertitude quant à la potentialité des candidats.

2) Le système scolaire crée une offre des diplômés relativement homogène à cause de l'absence des ruptures scolaires fortes. Par exemple, le diplôme BAC + 4 est considéré seulement comme ayant deux ans de scolarité de plus par rapport au niveau BAC + 2. L'entreprise traite alors les jeunes avec des niveaux scolaires différents de façon peu différenciée, et les soumet à la même procédure (et les mêmes conditions) de gestion et d'apprentissage.

3) Cette relative homogénéité des ressources humaines n'empêche pas toutefois de créer une nette distinction entre deux catégories d'emploi : la première renvoie à l'emploi ouvrier (col bleu) et la seconde à l'emploi non-ouvrier (col blanc). Une grande majorité des titulaires du BAC s'insèrent dans l'emploi ouvrier, alors que les diplômés d'université (plus de BAC + 2) sont destinés à l'emploi non-ouvrier. Bien que l'ensemble des salariés sont couverts par la clause de "statut unique", l'ouvrier (col bleu) et le non-ouvrier (col blanc) organisent séparément leurs carrières dans chaque catégorie d'emploi. Autrement dit, le passage entre l'emploi ouvrier et l'emploi non-ouvrier n'est pas fréquent et la rupture entre eux est forte.

A ces logiques de recrutement est associée de la part de l'entreprise une préférence pour les jeunes qui n'ont pas reçu dans leurs cursus scolaire une formation trop spécialisée. La qualité première recherchée est celle d'une capacité d'adaptation sociale autant que professionnelle et d'un large "potentiel". Ceci prend toute sa signification si l'on observe la façon dont les entreprises développent la qualification de leurs salariés.

Sans doute, l'effort de formation dans l'entreprise japonaise doit être appréhendé dans l'ensemble des contextes socio-organisationnels. En particulier, la capacité de l'entreprise à investir dans la formation s'explique d'autant mieux que sa gestion s'appuie sur le système "nenko" (système de gestion à l'ancienneté) : ce qui lui permet d'escompter des retours

d'investissement sur le long terme. Également, la pratique d'emploi à vie, interprétée comme un système d'engagement mutuel sur le long terme, est importante pour empêcher les comportements opportunistes de part et d'autre. Dans tous les cas, l'accent est mis davantage ici sur la capacité à apprendre que sur les compétences déjà acquises.

La formation professionnelle est dès lors indissociable du développement de la qualification, et celle-ci se fonde à son tour sur une gestion de la mobilité interne. C'est bien de la cohérence de l'ensemble de ces composantes que résulte l'efficacité du système, car sa mise en oeuvre suppose des modes d'organisation du travail eux-mêmes compatibles avec une telle mobilité interne. En effet, l'organisation du travail se caractérise ici par une forme de flexibilité qui relève essentiellement de l'absence de notion du poste. L'ensemble des tâches étant d'emblée affectées à une équipe de travail, c'est le chef d'équipe qui organise, à travers la rotation entre les postes, la répartition des tâches à ses membres. Le plus souvent, cette répartition des tâches se fait de façon à ce que chacun puisse développer une certaine polyvalence professionnelle. Une telle mobilité entre les différents postes est rendue possible par une dissociation entre le poste et le salaire : le salarié n'est pas évalué par rapport au poste qu'il occupe comme en France ; son évaluation professionnel -et donc sa progression salariale- dépend de l'appréciation portée par son supérieur sur le développement de sa compétence.

De même, dans la mesure où la plus grande part de la formation se réalise à travers l'apprentissage sur le tas (on-the-job-training), l'entreprise doit s'assurer de la capacité des "anciens" à former des "jeunes". Dans ce cas, il ne s'agit pas nécessairement des membres de l'encadrement, mais souvent de ceux qui sont considérés comme plus "expérimentés", parce qu'ils sont aussi les plus anciens dans leur groupe de travail. Cette logique de transmission des savoirs est présente, qu'il s'agisse d'une équipe d'ouvrier dans un atelier, ou d'une équipe de chercheur dans un laboratoire. Bien entendu, il existe aussi des situations dans lesquelles l'effort de formation est plus ou moins formalisé : avant une promotion à une nouvelle fonction, ou lorsqu'une entreprise diversifie sa production etc... La formation systématique accompagne donc la mobilité des salariés qui est plus souvent horizontale que verticale.

Toutefois, ces mouvements de mobilité ne doivent pas non plus être surestimés, ni dans leur fréquence, ni dans leur amplitude. Il s'agit, en fait, le plus souvent de mobilités de proximités ; ce qui équivaut à élargir ses compétences ou savoir-faire à partir d'un socle professionnel correspondant à un domaine particulier d'une technologie ou d'un produit. Un tel processus tend à "socialiser" les savoir et savoir-faire, en les collectivisant. Ce modèle de formation peut s'appliquer aussi bien à des ouvriers qualifiés qu'à des ingénieurs ou à des futurs cadres supérieurs. Les modalités pourront changer, mais la logique du système demeure.

Cela se traduit aussi par le caractère plus imprécis des catégories d'emploi qui tendent à se chevaucher. Ainsi, la catégorie de "technicien" n'a ni d'existence dans le système de classification, ni de véritable équivalent au Japon. Elle peut correspondre aussi bien à un ouvrier expérimenté enfin de carrière qu'à un ingénieur diplômé d'université en début de carrière. Ce même ingénieur n'accédera -contrairement à son homologue français qui a, d'office, le statut de cadre- à une première position de cadre qu'après 10 à 15 ans, au cours desquels, il aura acquis, par mobilité interne, un ensemble de compétences variées. Un tel système de progression professionnelle repose, avant tout, sur une forte implication des salariés. Cette implication, pour laquelle les entreprises développent des incitations multipliés

et parfois contraignantes pour les salariés, a pour corollaire l'assurance non seulement d'une sécurité d'emploi, mais aussi d'un développement de compétences permettant sur le long terme une augmentation de responsabilité et de salaire.

II - 2 Liens entre formation, qualification et emploi en France

Si on analyse les liens entre formation, qualification et emploi en France, on se rend compte de la présence -simultanée- de plusieurs éléments qui structurent concurremment ces liens, qu'il s'agisse des diplômés, de l'ancienneté ou de l'expérience professionnelle. Bien sûr, les diplômes sanctionnant l'acquisition de savoirs dans la formation initiale sont l'un des éléments importants, surtout aux niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire (Grandes Écoles ou 3ème cycle universitaire etc.).

En effet, en reposant largement sur le principe de "l'extraction de l'élite", le système français tend à sur-valoriser le sommet de la hiérarchie (6) ce qui donne alors une forte légitimité et une grande visibilité au système des Écoles. Le titre d'ingénieur est accordé directement aux diplômés des Grandes Écoles habilités officiellement par la commission des titres : cette certification atteste à la fois d'un savoir technique et d'un savoir général de haut niveau ; il donne ainsi accès automatique, grâce aux conventions collectives, au statut de cadre. Une telle légitimité socio-professionnelle généralisée va de pair avec une extrême codification du classement des Écoles. De ce fait, chaque ingénieur -et son potentiel- est virtuellement classé et apprécié non seulement en fonction de la spécialité d'école et son rang dans la hiérarchie nationale, mais aussi selon sa spécialisation ou sa performance éducative individuelle (rang de sortie etc...).

Mise à part le cas des ingénieurs -et à moindre degrés- celui des techniciens supérieurs-, la correspondance entre le titre scolaire, la qualification et l'emploi est cependant loin d'être assurée. Pour les catégories ouvrière-employé ou agent de maîtrise, il est impossible d'assimiler l'un à l'autre et de repérer des ruptures créatrices d'une identité professionnelle que fonderait le diplôme et réciproquement (voir les tableaux II et II Bis)

Tableau II
Catégorie socio-professionnelle des actifs en fonction du diplôme (%)

| DIPLOMES | OUVRIERS NON QUALIFIES | OUVRIERS QUALIFIES | EMPLOYES | PROFESSIONS INTERMEDIAIRES | CADRES ET PROFESSIONS INTELLECTUELLES | ENSEMBLE |
|---------------------|------------------------------|-----------------------|----------|-------------------------------|---|----------|
| Aucun CEP/BEPC | 22 | 25 | 38 | 12 | 3 | 100% |
| CAP/BEP | 11 | 30 | 39 | 17 | 3 | 100% |
| BAC | 2 | 6 | 37 | 40 | 15 | 100% |
| Supérieur au BAC | - | 1 | 9 | 46 | 44 | 100% |

Source : INSEE : Enquête emplois (1989)

Tableau II Bis
Diplôme des actifs en fonction de la catégorie socio-professionnelle (%)

| DIPLOMES | OUVRIERS NON QUALIFIES | OUVRIERS QUALIFIES | EMPLOYES | PROFESSIONS INTERMEDIAIRES | CADRES ET PROFESSIONS INTELLECTUELLES |
|---------------------|------------------------------|-----------------------|----------|-------------------------------|--|
| Aucun CEP/BEPC | 73 | 53 | 49 | 22 | 10 |
| CAP/BEP | 25 | 43 | 33 | 22 | 8 |
| BAC | 2 | 3 | 13 | 21 | 16 |
| Supérieur au BAC | | 1 | 5 | 35 | 66 |
| Ensemble | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

Ainsi, pour la majorité des actifs français, la référence au niveau de leur formation générale ou professionnelle n'est souvent qu'indirecte dans la définition de la qualification (7). Cette dernière est davantage définie par rapport à la position occupée dans l'échelle des postes. La compétence est alors une résultante de la combinaison de formation sur le tas, d'expérience professionnelle et d'ancienneté dans l'entreprise. Autrement dit, un faible lien entre le titre scolaire et la qualification permet d'ouvrir -aux salariés peu diplômés- les chances de promotion à travers la construction des jeux stratégiques dont le plus important est l'accumulation de l'ancienneté. Aussi, ce mécanisme a comme vertu, aux yeux de l'employeur, de renforcer la loyauté des salariés et d'inciter leur implication dans l'objectif de l'entreprise, d'où le phénomène important de "l'autodidacte" non seulement dans l'encadrement moyen, mais aussi dans la catégorie de cadres.

Par exemple, à côté des ingénieurs diplômés qui restent comme une figure dominante, il existe deux types d'ingénieurs : d'une part, il s'agit des ingénieurs dits "maison". De nombreuses entreprises, surtout les industries manufacturières, maintiennent la tradition de promotion d'anciens techniciens ou ouvrier. Mais cette appellation n'est reconnue que sur le marché interne et non comme un titre national. Ces ingénieurs promus grâce à leurs capacités technique exercent pour la majorité dans des fonctions de production. Ils sont peu mobiles dans l'entreprise, et leurs carrières ont des profils intermédiaires entre celles des ingénieurs diplômés et celles des techniciens. Dans certaines entreprises traditionnelles, ils peuvent représenter encore 25 à 30 % des effectifs d'ingénieurs et cadres.

D'autre part, certains ingénieurs sont issus de la formation professionnelle continue. Cette formation permet le plus souvent à des techniciens ayant une expérience professionnelle de trois à cinq ans d'obtenir le titre d'ingénieur après une formation spécifique organisée par l'État ou par l'association professionnelle etc...

Ainsi, parmi la catégorie d'ingénieur et cadres techniques -au sens de l'enquête emploi (450 milles personnes)- la moitié (49 %) sont des titulaires de diplômes supérieurs au BAC + 4, et 39 % d'entre eux possèdent seulement le BAC ou moins. Si l'on ne considère que les salariés ayant moins de 35 ans, le pourcentage respectif est de 71 % et de 18 %. Le phénomène d'autodidacte s'affaiblit dans les jeunes générations, mais ne semble pas disparaître.

Au total, le système éducatif en France produit une offre des diplômés qui est hétérogène et très stratifiée. Leur signalement est plus ou moins visible sur le marché du travail ou reconnu par les entreprises. Ce système crée une large gamme des ressources humaines génériques qui vont des ingénieurs diplômés des Grandes Écoles, en passant par les docteurs en Sciences qui s'orientent plutôt vers la recherche publique (8) ou de nombreux techniciens supérieurs titulaires de BAC + 2, jusqu'aux ouvriers non-qualifiés abandonnant leurs études avant l'obtention de CAP. La production d'une telle variété des ressources est un résultat direct de la complexité des filières scolaires.

Mais elle n'est pas, sans rapport avec les pratiques de gestion des ressources humaines en vigueur dans les entreprises françaises qui ont du mal à s'affranchir des principes tayloriens. Ces principes se traduisent notamment par l'accent mis sur la notion du poste de travail, la spécialisation professionnelle ou encore l'éclatement statutaire des emplois. Cette modalité de gestion, plus inclinée à l'administration des postes qu'au véritable développement des compétences professionnelles, justifie la différenciation des conditions d'insertion des jeunes diplômés dans l'organisation du travail.

Ainsi, les salariés sont recrutés selon les besoins de l'entreprise à un moment donné, même s'ils n'ont pas vocation à rester attaché à une fonction particulière ; à l'instant de leur recrutement, ils sont confondus avec cette fonction ou avec un poste. Ils sont choisis en fonction de la prégnance de l'évaluation du système éducatif et de leurs performances individuelles. Selon le niveau de leur embauche -ouvrier, technicien et ingénieur- ils ont plus ou moins la possibilité de négocier leur contrat et leur engagement professionnel dans l'entreprise.

De même, le cheminement de l'ingénieur diplômé d'une part, d'autre part celui de l'ouvrier et du technicien sont totalement différenciés dans l'entreprise française. Ainsi, l'écart des salaires entre catégories est très large dès la première phase de la vie professionnelle en France (pour la tranche d'âge 20-24 ans, cet écart est de 124 pour le technicien et de 195 pour l'ingénieur si l'on prend le salaire ouvrier comme base 100) (9). Le jeune ingénieur est déjà un cadre quand il entre dans l'entreprise. Il est distingué des non cadres, et le technicien est alors confondu avec la catégorie ouvrière. L'ingénieur, le technicien et l'ouvrier s'insèrent dans une division des tâches pré-établie. Celle de l'ingénieur est avant tout prescriptive et conceptuelle par opposition à celle du technicien qui est liée à la résolution de problèmes empiriques et à celle de l'ouvrier qui est le plus souvent d'exécution.

La formation professionnelle que reçoit l'ingénieur dans l'entreprise n'est souvent qu'additionnelle. Elle est assez marginale par rapport à sa formation initiale et prend la forme de stages ponctuels. Le technicien et l'ouvrier, au contraire, bénéficient d'une formation technique complémentaire beaucoup plus continue et appropriée aux tâches concrètes qui leur sont affectées. Cette formation doit leur permettre, en particulier, de consolider leur qualification quand les techniques changent. Aussi, contrairement au Japon où la formation continue, effectuée souvent sous forme d'apprentissage sur le tas, ne débouche pas sur une reconnaissance officialisée (diplôme), l'industrie française tend à articuler la formation continue, le développement de compétence et la certification professionnelle. Une telle articulation facilite, comparativement au Japon, la mobilité des salariés sur le marché du travail, du moins pour ceux qui consentent à investir dans un effort de formation.

Malgré cet effort, le sacro-saint principe taylorien, à savoir la correspondance entre poste, qualification et salaires, tend cependant à freiner quelque peu l'apprentissage individuel et collectif dans l'entreprise française. En effet, à cause de cette correspondance qui reste figée à court terme, la mobilité des salariés entre les différents postes est très difficile -sauf pour les ingénieurs-, ce qui rend problématique la construction de la polyvalence professionnelle. En outre, l'évaluation de compétence, qui se fait à travers celle du poste que le salarié tient, n'évoluant pas en même temps que ce dernier apprend, il ne se voit pas reconnaître l'augmentation de sa capacité, donc celle de son salaire. Ce phénomène qui affecte particulièrement la majorité des ouvriers n'est pas très incitatif.

Alors que le technicien et l'ouvrier tendent à rester cantonnés à une fonction, voire à un poste, l'ingénieur passe de fonction en fonction pour faire carrière. En effet, la carrière de l'ingénieur diplômé se construit grâce à des mobilités par étape, soit dans l'entreprise, soit sur le marché du travail.

L'ingénieur est à même d'orienter, lui-même, son itinéraire professionnel, en acceptant ou en recherchant des mobilités intéressantes pour son avenir. Chaque étape est une nouvelle mise à l'épreuve dans une fonction différente de la précédente. C'est donc par des ruptures successives que l'ingénieur accède au niveau hiérarchique supérieur. Mais ces différents choix, ces différentes ruptures sont des mouvements le plus souvent pensés individuellement et à court terme, elles n'aboutissent pas forcément à une accumulation des expériences pour l'individu, et rarement pour l'entreprise. Le technicien lui construit ses capacités professionnelles en alternant la formation professionnelle et la formation sur le tas ; sa mobilité est "de proximité" dans l'entreprise.

III Conclusion: Comparaison des Formes Hiérarchiques en France et au Japon

En guise de conclusion, nous tenterons de résumer ce qui se dégage des analyses relativement séparées des systèmes scolaires et des systèmes productifs. A présent, il ne nous paraît pas inintéressant de schématiser, en nous appuyant sur des faits stylisés, la façon dont, dans chaque pays, se constitue la hiérarchie dans l'entreprise. Cette schématisation aura pour but de synthétiser quelques principes de base qui fondent la forme nationale -particulière à chacun- de relations entre la socialisation scolaire et l'organisation de l'espace professionnel. En outre, articulés sur l'analyse de la formation des salaires, ces schémas nous permettront aussi d'appréhender la nature de l'ordre salarial dans chaque société.

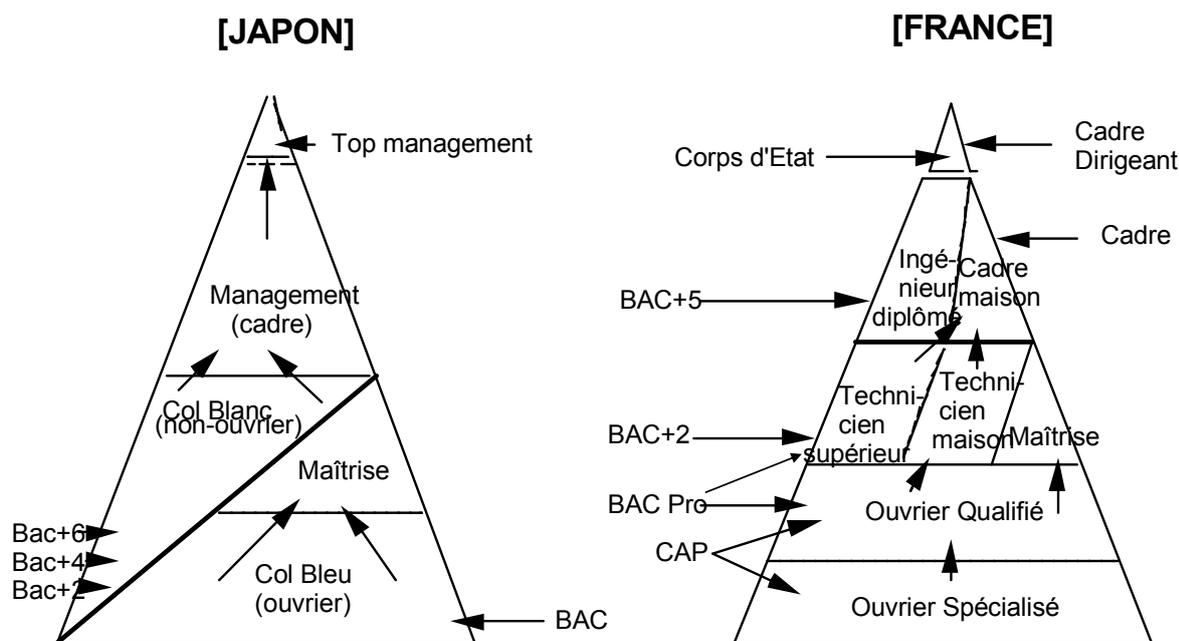


Tableau III :
Comparaison des profils de salaire mensuel en Fonction de l'âge : Homme, 1986.

| Age | FRANCE (FRF) | | | JAPON (YEN) | | |
|-------------|---------------|----------------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------------|
| | Ouvrier | Technicien | Ingénieur et cadre | Ouvrier | Technicien | Ingénieur et cadre |
| 18 - 19 ans | 5600 | - | - | 126000 | - | - |
| 20 - 24 ans | 5900 (100) | 7300 (124) | 11500 (195) | 143000 (100) | 147000 (103) | 161000 (113) |
| 25 - 29 ans | 6600 (100) | 8500 (129) | 13200 (200) | 171000 (100) | 183000 (107) | 186000 (109) |
| 30 - 34 ans | 7100 (100) | 9600 (135) | 16000 (229) | 207000 (100) | 240000 (116) | 241000 (116) |
| 35 - 39 ans | 7600 (100) | 10300 (136) | 18300 (241) | 236000 (100) | 297000 (126) | 318000 (135) |
| 40 - 44 ans | 7800 (100) | 11000 (147) | 20800 (267) | 255000 (100) | 345000 (135) | 401000 (157) |
| 45 - 49 ans | 7800 (100) | 11500 (147) | 21800 (279) | 254000 (100) | 392000 (154) | 477000 (188) |
| 50 - 54 ans | 7400 (100) | 11500 (155) | 22400 (303) | 247000 (100) | 401000 (162) | 534000 (216) |
| 55 - 59 ans | 7700 (100) | 11500 (147) | 22200 (288) | 211000 (100) | 458000 (217) | 508000 (241) |

Nota :

-Les sources statistiques sont l'enquête INSEE "structure des salaires 1986" pour la France et l'enquête de base sur les salaires 1986 -Ministère du Travail- pour le Japon.

- La catégorie "Technicien" correspond à celle de "col blanc" ayant le diplôme BAC + 2 et la catégorie "Ingénieur et Cadre" à celle de "col blanc" ayant le diplôme BAC + 4 ou plus pour le Japon

- La définition du salaire est le salaire mensuel conventionnel.

A) Le cas du Japon

Comme dans tous les pays industrialisés, la hiérarchie au Japon se construit à la fois à partir de la continuité et de la discontinuité.

Pour ce qui concerne *la discontinuité*, on doit en souligner deux dimensions différentes.

La première renvoie à une forte fermeture de l'organisation par rapport à son extérieur. En effet, la construction de la hiérarchie dans l'entreprise se fait de manière quasi-exclusive, sur la base des trajectoires internes à l'organisation. Ce qui signifie que son ouverture est limitée à certain nombre de postes de rang inférieur et d'autre part que l'accès au strate supérieur ou position hiérarchique est impossible par la voie de mobilité externe. Une telle fermeture tend alors à canaliser les jeux d'acteurs vers les stratégies internes (promotion) et à façonner une sorte de "balkanisation" du marché du travail. Ce fait de fragmentation est assez cohérent avec le système de certification scolaire qui ne vise pas à "qualifier" la main-d'oeuvre, mais à garantir seulement son "potentiel". Ainsi, le diplôme, fut-il le meilleur (délivré par l'une des meilleures universités), est incapable de s'approprier la valeur de transférabilité, et donc de transcender les différentes organisations.

La deuxième dimension porte sur une rupture entre l'espace ouvrier (catégorie "col bleu") et l'espace non-ouvrier (catégorie "col blanc"). Cette rupture se matérialise par l'absence de passage entre catégories "col bleu" et "col blanc". Autrement dit, les ouvriers - très souvent titulaires de BAC- débutent leur carrière dans les tâches simples, accumulent leur expériences au moyen de la rotation des postes et acquièrent la polyvalence professionnelle. Mais, ils se voient, par contre, cantonnés dans leur propre trajectoire ouvrière : leur cheminement professionnel reste limité à cet espace relativement clos, sauf la voie de promotion vers la position de maîtrise. Cette délimitation catégorielle, pas nécessairement valorisante au Japon comme en France, n'entraîne pas toutefois d'effet démobilisateur en matière de développement de leur compétences. Compensée par la présence d'une large courbe salariale (tableau III), cette carrière ouvrière crée sa propre logique d'incitation, d'implication et d'intégration dans l'organisation. Cette logique est d'autant plus renforcée qu'il existe une forte continuité par rapport à la maîtrise, dans le sens où cette dernière représente une consécration, naturelle et légitime, de la carrière ouvrière. Cette complicité entre la maîtrise et les ouvriers et leur compacité professionnelle qu'il en résulte engendrent à la fois une forte professionnalité ouvrière et la capacité de contre-proposition vis-à-vis de l'encadrement technique.

Quant à *la continuité* qui transcende les divers clivages statutaires ou catégoriels notamment dans la catégorie "col blanc", remarquons l'importance du "creuset" que représente le début de carrière. En effet, les titulaires des diplômes universitaires de différents niveaux (BAC + 2, + 4 ou + 6 ou plus) sont une population d'entrants peu différenciés à partir de la quelle vont s'extraire, au bout de dix à quinze ans, les cadres. Tout se passe comme si la ressource humaine générique se trouvait, au départ, dans un creuset, avant de se défaire progressivement en ressources spécifiques. La différenciation de ces jeunes diplômés se fait donc dans le temps, à partir plus de ce qu'ils apprennent que du statut ou de la catégorie à laquelle ils appartiennent au départ. Sans aucune qualification immédiatement opérationnalisable, tous ces débutants se voient soumis à la même logique d'apprentissage professionnel et organisationnel. Le développement de leur compétences se réalise dans un

long processus de socialisation : les jeunes débutants commencent par explorer des tâches techniquement limitées et à faible responsabilité et enrichissent progressivement, par la mobilité de proximité, leur zone de compétence. La hiérarchie des niveaux scolaires ou établissements universitaires reste dans un état latent pendant cette période d'apprentissage. Mais son effet se fait sentir au fur et à mesure de l'avancement professionnel, notamment lors de la promotion hiérarchique. En effet, bien que la majorité des diplômés d'université avancent, pendant dix ans, à des rythmes plus ou moins semblables, se renforce de plus en plus la logique de sélection ou de compétition. Ainsi, la tranche d'âge 35-40 ans constitue une place tournante, dans la mesure où là intervient l'accès sélectif au premier niveau de l'encadrement. Cette sélection se base ici, plutôt que sur la prise de risque ou le résultat de pari individuel, sur le système de notation qui évalue constamment -chaque année- l'effort d'apprentissage, la coopération et la contribution de chacun au résultat collectif, ce qui incite les salariés à incorporer l'horizon temporel de long terme dans leur stratégie de carrière. Cette compétition de longue haleine finit, néanmoins par produire la hiérarchie autour de l'âge de quarante ans ; elle débouche sur une différenciation conséquente des diplômés d'université entre les cadres et les non-cadres. Par la suite, elle se prolonge, de façon extrêmement sélective, dans l'ascension vers la haute hiérarchie. Le management, y compris les cadres dirigeants, est ainsi produit dans le temps par le mouvement successif des générations. Il garde donc une forte continuité avec la base. La hiérarchie apparaît alors plus "temporalisée" et dynamique que vraiment "verticalisée".

Par ailleurs, cette façon de produire la hiérarchie a une implication importante dans la formation des salaires : les jeunes débutants, (ingénieurs diplômés BAC + 4 ou plus par exemple) commencent leur carrière salariale à un niveau inférieur de 40% à celui des ouvriers expérimentés. Ce niveau du salaire de départ est, en plus, très proche de celui des jeunes ouvriers du même âge. Cependant, leur carrière salariale s'accélère, à partir de 35 ans, pour arriver, en fin de carrière, à un haut niveau qui fait plus que doubler celui du salaire ouvrier (tableau III).

B) Le cas de la France

Contrairement au Japon, les jeux stratégiques d'acteurs sont très complexes en France, dans le sens où l'accès à la hiérarchie est articulé à la fois sur le diplôme, l'expérience professionnelle et l'ancienneté. Cette complexité est fortement liée à la façon dont les entreprises françaises structurent leur organisations. En effet, elles ont mis en place un système de travail marqué techniquement et organisationnellement par la notion de poste : cette dernière constitue le facteur clé à la fois dans la gestion technique de production et dans la gestion sociale d'emplois (classification d'emplois). La hiérarchie se fonde alors fondamentalement sur ce système de postes auxquels les salariés accèdent par des voies variées et de façon stratégique. En d'autres termes, la hiérarchie est alimentée tant par la mobilité externe que par la mobilité interne. C'est ainsi que l'on trouve à tous les niveaux hiérarchiques, y compris les plus élevés, une coexistence des diplômés correspondant au niveau requis et des autodidactes promus des strates inférieures. Tout se passe comme si ces deux catégories d'acteurs s'affrontaient en permanence pour l'occupation des postes vacants, en valorisant, chacune à sa façon, son propre atout. Une telle lutte tend à favoriser les jeux d'acteurs autonomes -et parfois très créatifs-, mais incontestablement à affaiblir les identités catégorielles, puis à fragiliser la légitimité hiérarchique.

Ces deux modalités d'accès à la hiérarchie ont naturellement leur propre logique interne :

La correspondance entre les diplômes et les postes s'appuie sur la convention collective négociée entre les partenaires sociaux et légitimité par l'État. Ces règles apparaissent comme des données extérieures qui s'imposent aux entreprises. En même temps le système éducatif distingue nettement, par la logique des niveaux et des filières, les élèves et les destine à des catégories d'emplois précises : les titulaires de BAC + 5 sont les cadres diplômés ; les BAC + 2, les techniciens ; les BAC professionnel ou CAP, les ouvriers etc... Cette offre du travail, déjà fortement hiérarchisée, est aussi finement calibrée et spécialisée : les diplômés scientifiques d'université sont souvent destinés au métier de chercheur ; les ingénieurs des "grands corps" à la carrière des hauts dirigeants ; les ingénieurs issus des "petites écoles" au métier de production, les titulaires de BTS/DUT au techniciens supérieur ... Une telle évaluation des individus effectuée à travers la sélection scolaire a son prolongement -direct et explicite- dans la hiérarchie et reste très prégnante durant la vie professionnelle des salariés. Cette force du référent scolaire engendre alors des différentes identités professionnelles qui servent à légitimer l'existence des "territoires" hiérarchiquement ordonnées ou encore la stratégie de mobilité externe sur le marché du travail.

Par delà cette pénétration du référent scolaire au sein de l'organisation, l'entreprise dispose aussi d'une marge de liberté pour construire, à son propre initiative, la hiérarchie. L'entreprise reconnaît ainsi explicitement certaine allégeance que développent des salariés non-diplômés à travers leur stabilisation dans l'organisation. Cette interaction entre l'entreprise et les salariés se base sur les stratégies très personnelles : de la même façon que pour les ouvriers spécialisés souvent munis d'un CAP, l'ambition est de passer au niveau d'ouvriers qualifiés par les jeux qui apparaissent possibles à l'intérieur de l'entreprise, les techniciens se trouvent en position de vouloir être ingénieurs ou cadres. Les pratiques de promotion interne entre les différentes catégories servent de dispositifs d'incitation pour ceux qui veulent s'impliquer dans le travail, s'investir dans la formation continue ou simplement s'échapper au statut ouvrier et ses conditions peu favorables. Ce mécanisme crée alors, à côté des diplômés, des autodidactes tels techniciens maison ou cadres maison dont la valeur du titre ne peut se valider sur le marché externe du travail.

Ainsi, dans le cas de la France, la continuité et la discontinuité n'apparaissent pas de manière très nette, peut-être sauf au sommet de la hiérarchie. Ce système hiérarchique peut être qualifié d'"éclaté", dans un double sens où une catégorie d'emploi a peu d'identité stabilisée et où elle est soumise à une grande perméabilité à travers laquelle les diverses logiques s'engouffrent. Un tel éclatement semble déstabiliser, sans cesse, la cohésion professionnelle, l'identité collective et la légitimité hiérarchique.

En un sens, la formation des salaires en France a une certaine concordance avec cette hiérarchie sans cesse déstabilisée. En effet, les entreprises françaises distinguent nettement les formes salariales pour chaque catégorie de salariés qui correspondent à des types -différents- d'incitation. En outre, elles ont tendance à accentuer -par rapport au Japon- les écarts salariaux catégoriels, ce qui semble fonctionner pour compenser le déficit de légitimité hiérarchique.

Bibliographie

P. Béret (1992) Formation et systèmes localisés d'emploi, n : ARLIAUD (M.)/LAMANTHE (A.)/ROMANI (C.). (Eds) Les Approches du local : objets, méthodes et itinéraires de recherche.- Paris : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). pp.33-42.

P. Béret (1991), Le bac et l'objectif des 80 pour 100, Revue Autrement, "Ecole et entreprises". Paris pp. 76-82

H. Nohara, (1996) Le Salaire, le Marché Interne et le Système Hiérarchique : Comparaison France – Japon. EBISU Etudes Japonaises. N° 13 Avril - Juin, Maison Franco - Japonaise, Tokyo, pp.5-38.

H. Nohara, (1995) Les Salaires en France et au Japon : Comparaison des Structures des salaires dans l'Industrie Manufacturière entre 1978 et 1986, Travail et Emploi, N° 62, La Documentation Française, Paris, pp.59-71.

C. Lanciano, M Maurice, H. Nohara, JJ. Silvetsre, (1993), L'Analyse Sociétale de l'Innovation : Genèse et Développement, (In collaboration with C.Lanciano, M.Maurice,J-J.Silvestre) Résumé de rapport de recherche au LEST-CNRS, May, 53 pages

M Maurice, H. Nohara, JJ. Silvetsre, (1992) Innovation : Acteurs & Organisation, Les Ingénieurs & la Dynamique de l'Entreprise, Comparaison France-Japon. Pré-rapport de Recherche au LEST-CNRS, Mars, 42 Pages.

M Maurice, H. Nohara, JJ. Silvetsre, (1988) Organisation, Compétence et Créativité ; les Ingénieurs et la Dynamique Industrielle au Japon. LEST-CNRS, Aix-en-Provence, 31 pages.

H. Nohara, (1988) Formes d'insertion professionnelle des jeunes : le cas du Japon. In. Le commissariat du plan et le Ministère du Travail (éds.) Structures du marché du travail et politiques d'emploi, Edition Syros, Paris. pp.341-354.

H. Nohara, (1984) L'enseignement technique au Japon, Document du travail – LEST 84-2, Aix-en-provence, May. 40 pages.

¹ Les écoles des ingénieurs dispensens, en fait, des formations à la fois techniques et générales de haut niveau.

² Bien que le baccalauréat soit de plus en plus souvent présenté comme dévalorisé par rapport à ce qu'il représentait antérieurement, ce diplôme est encore une condition minimale assurant une sortie du monde ouvrier et une ascension significative dans l'encadrement moyen. En 1989 8 % seulement des titulaires du Bac se trouvent dans la catégorie ouvrière (enquête emploi).

³ Le bac général représente 248 000, le bac technologique 112 000 et le bac professionnel 24 000. Le taux de poursuite des études supérieures est respectivement de 95 %, 75 % et de 20 %.

⁴ "L'esprit de promotion" attaché à une cohorte d'âge donnée, forgé ainsi par la régularité de progression scolaire, constitue un fait social puissant que l'on retrouve dans toutes les organisations japonaises. Ceci semble fonctionner pour légitimer l'usage de l'âge (ou d'ancienneté) dans la gestion du travail -notamment, la progression des salaires à l'âge ou la promotion hiérarchique.

⁵ Pour la tranche d'âge de moins de 25 ans, le taux de chômage en 1989 est de 22% en France, de 7% en Allemagne et de 5% au Japon.

⁶ Corrolairement, il dévalorise la formation ouvrière par l'orientation par échec des élèves vers l'enseignement professionnel.

⁷ Par exemple, 43 % des ouvriers qualifiés ont des diplômes (CAP, BEP) attestant leur aptitude professionnelle, alors que 53 % n'ont aucun diplôme. C'est à peu près la même situation pour les catégories "employé" ou "professions intermédiaires" source : Enquête emploi 1989 (cf. tableau 1 bis).

⁸ Ces chercheurs se répartissent de la façon suivante : Université 28000, organisme de recherche 38000, secteur d'entreprise 58000.

⁹ Voir en détail, C. Lanciano, M. Maurice, H. Nohara, JJ. Silvestre,(1992), Innovation, acteurs et organisation : les ingénieurs et la dynamique de l'entreprise, comparaison France-Japon, LEST, 1992.