

Université de Montréal

L'influence du système d'éducation japonais sur la mobilité sociale selon une perspective du capital de Bourdieu

Par

Jonathan Langford

Département d'anthropologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences
en Anthropologie

Décembre 2022

© Jonathan Langford, 2022

Université de Montréal
Département d'anthropologie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**L'influence du système d'éducation japonais sur la mobilité sociale selon une perspective
du capital de Bourdieu**

Présenté par

Jonathan Langford

A été évalué (e) par un jury composé des personnes suivantes

Kevin Tuite

Président-rapporteur

Bernard Bernier

Directeur de recherche

Adam Lyons

Membre du jury

RÉSUMÉ

La quête de mobilité sociale s'est renforcée dans l'imaginaire collectif, les valeurs et l'identité japonaise depuis le décloisonnement territorial et social procuré par le changement radical des politiques lors de la Restauration Meiji. Ces nouveaux gains spatiaux et sociaux, en parallèle avec le développement d'une économie capitaliste, stimulent les mouvements humains et de capitaux, développant de nouveaux réseaux transitoires. Après la Seconde Guerre mondiale, le Japon vit à nouveau des transformations qui viennent bouleverser la gestion de l'espace et son système d'éducation. En effet, l'espace physique et social se voit être redéfini de sorte à prioriser les secteurs industriels qui correspondent aux nouveaux standards socioéconomiques de la société. Rapidement, le principe méritocratique s'installe dans le nouveau système d'éducation « égalitaire » pour répondre au désir grandissant de la population de mobilité. Enfin, l'éclatement de la bulle spéculative dans les années 1990 vient une fois de plus bouleverser les structures sociales et scolaires du Japon. Dans cette nouvelle réalité: *l'éducation agit-elle comme une force sociale qui permet ou empêche le gain de mobilité; ou bien maintient-elle ou augmente-t-elle la position sociale des individus? Et quelle est l'influence des classes sur le phénomène de la reproduction sociale?* Différentes thématiques seront abordées dans cette recherche, notamment l'effet des classes sociales sur les inégalités quant à l'accès à l'éducation; le rôle de l'éducation dans une société néo-libérale basée sur la certification (« diplomatie » – société des diplômés), créant un déséquilibre entre les établissements scolaires et les régions; et enfin l'influence des capitaux sur la position sociale d'un individu. Par ailleurs, une théorisation conceptuelle sera proposée afin de faire ressortir l'importance de la spatialité dans la mobilité sociale en tant que complément à la théorie des capitaux de Bourdieu.

Mots-clés : Japon, Éducation, Classe sociale, Reproduction sociale, Mobilité sociale.

ABSTRACT

The quest for social mobility has been reinforced in the Japanese collective imagination, values and identity since the territorial and social decompartmentalization provided by the radical change in policies during the Meiji Restoration. Such new spatial and social gains, paired with the development of a capitalist economy, fostered the movement of people and capital, developing new transitory networks. After the Second World War, Japan once again experienced transformations that disrupted the management of its territory and its education system. Indeed, the physical and social space was redefined in order to prioritize the industrial sectors that corresponded to the new socio-economic standards of the society. Soon, the meritocratic principle was established in the new "egalitarian" education system to respond to the population's growing desire for mobility. Finally, the bursting of the speculative bubble in the 1990s once again disrupted the social and educational structures of Japan. Considering this new reality: *does education act as a social force that allows or prevents the gain of mobility; or does it maintain or strengthen the social position of individuals? And what is the influence of class on the phenomenon of social reproduction?* Different themes will be addressed in this research, including the effect of social class on inequalities in access to education; the role of education in a neo-liberal society based on certification ("*diplômatie*" – Diploma system), creating an imbalance between schools and regions; and finally, the influence of capital on an individual's social position. Furthermore, a conceptual theorization will be proposed to highlight the importance of spatiality in social mobility as a complement to Bourdieu's capital theory.

Keywords: Japan, Education, Social class, Social reproduction, Social mobility

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT	4
TABLE DES MATIÈRES	5
LISTE DES FIGURES.....	8
LISTE DES TABLEAUX.....	8
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION.....	10
Objectifs de recherche et problématique.....	14
Méthodologie	15
Limites.....	16
Synopsis des chapitres	19
1. CONCEPTS THÉORIQUES	22
1.1 – Théorie de la reproduction sociale	22
1.2 – Habitus	25
1.2.1 – Habitus social et collectif	26
1.2.2 – L’habitus en contexte scolaire.....	28
1.3 – Imaginaire collectif.....	29
1.4 – Les mécanismes de reproduction dans le système d’éducation	30
1.4.1 – Violence symbolique	33
1.4.2 – Méthodes d’évaluation	35
2. LE CINQUIÈME CAPITAL : CAPITAL SPATIAL.....	39
2.1 – La théorie des capitaux de Bourdieu	39
2.2 – Le capital spatial	40
2.3 – Ressources qui contribuent au capital spatial	41
2.3.1 – La mobilité spatiale	41

2.3.2 – La motilité : prérequis à la mobilité sociale	42
2.3.3 – La viscosité structurelle : (im) mobilité des institutions scolaires	43
2.4 – L’espace social : la géolocalisation comme facteur de mobilité	45
2.4.1 – Là-bas et ici : le débat entre les espaces	47
2.4.2 – Le pouvoir social d’une région	48
2.4.3 – Théorie des îles éloignées	53
2.5 – Conclusion	56
3. HISTOIRE DE LA MOBILITÉ SPATIALE ET DES RÉFORMES JURIDIQUES DU SYSTÈME D’ÉDUCATION	58
3.1 – Période Edo (1603-1868)	59
3.1.1 – Histoire de la mobilité spatiale	59
3.1.1.1 – L’immobilité d’une nation : la riziculture comme indicateur géographique ?	60
3.1.1.2 – La cohésion de l’identité de groupe à une spatialité	62
3.1.2 – Le système d’éducation japonais : brève histoire	64
3.1.2.1 – Tenarai : ancêtre des écoles privées	66
3.1.2.2 – Les réformes éducationnelles de Tokugawa Yoshimune	67
3.1.3 – Conclusion sur Edo	70
3.2 – Période Meiji et Taisho (1868-1926)	71
3.2.1 – Libéralisation des structures sociales	71
3.2.2 – Début de la valorisation de l’éducation	73
3.3 – Période Showa (1926-1989)	76
3.3.1 – Période d’avant-guerre	76
3.3.1.1 – Militarisation de l’éducation	76
3.3.2 – Période d’après-guerre	77
3.3.2.1 – Réorganisation de l’espace	77
3.3.2.1.1 – Les zones industrielles	77
3.3.2.1.2 – L’hypermobilité des réseaux de transports	78
3.3.3 – Restructuration du système d’éducation	80

3.4 – Période Heisei (1989-2019)	83
3.4.1 – Fin de la bulle spéculative : Renforcement des inégalités spatiales	83
3.4.1.1 – Contexte	83
3.4.1.2 – Crise socioéconomique	85
3.4.1.3 – Crise éducationnelle	86
3.4.1.4 – Réformes vers un système d’éducation néo-libéral	88
3.4.1.4.1 – Première réforme (1992-2000)	89
3.4.1.4.2 – Deuxième réforme (2000-2009)	91
3.4.1.4.3 – Troisième réforme (2010-2020)	94
3.5 – Conclusion	97
4. CLASSE SOCIALE	100
4.1 – Changement de la perception des classes.....	101
4.2 – Classe moyenne de masse.....	102
4.3 – Identité: l’effet des classes.....	105
4.3.1 – La famille comme modèle d’identité sociale.....	105
4.3.1.1 – L’identité sociale	106
4.3.1.2 – La famille japonaise	109
4.4 – Conclusion	111
5. LE SYSTÈME D’ÉDUCATION JAPONAIS	113
5.1 – Bourdieu au Japon.....	114
5.1.1 – La reproduction dans le système scolaire japonais	116
5.2 – L’éducation comme facteur de (im) mobilité sociale.....	117
5.3 – Disparité entre les écoles privées et publiques.....	119
5.4 – Système d’accréditation japonais.....	123
5.5 – Système méritocratique japonais	126
6. DISCUSSION	129
BIBLIOGRAPHIE	138

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Pourcentage du changement de population selon les préfectures au Japon (2000-2005)	50
Figure 2 : Tendance à long terme des indicateurs de la valeur foncière au Japon.	86
Figure 3 : Tendance (%) des attitudes des gens envers leur niveau de vie	103
Figure 4 : Pyramide hiérarchique des besoins de Maslow	132
Figure 5 : Le taux d'inscription (%) dans le système d'éducation au Japon (2020) selon le niveau de scolarité	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux de changement de la population et la migration domestique à Osaka, Nagoya et la région métropolitaine de Tokyo par préfecture (1995-2008).....	51
Tableau 2 : Top 50 des universités qui envoient le plus d'étudiants dans les 400 plus grandes compagnies japonaises en 2015.	121

REMERCIEMENTS

D'abord, un remerciement bien particulier à mon directeur, Bernard Bernier, qui me supervisa tout au long de ce travail d'une année et demie. Il a su me superviser et me soutenir adéquatement autant dans les périodes les plus creuses et difficile. Nos nombreuses discussions et échanges dynamiques et enrichissants ont énormément facilité mon travail de réflexion et d'écriture. Je lui suis redevable de tout mérite, toutes fautes m'incombent personnellement, plus encore, toutes erreurs de jugement et toutes conclusions trop hâtives qui se sont glissées dans ce mémoire sont le résultat de ma propre interprétation.

Ensuite, merci à mes parents et mes frères également qui surent me soutenir et m'encourager tout au long de mon parcours académique pour finalement arriver à ce jour mémorable.

De plus, un autre remercie bien particulier pour mon orthopédagogue pour tout le soutien et l'encadrement qu'elle m'a offerts dans la dernière année pour organiser et planifier mes séances d'écriture.

Et enfin, mais plus que certainement, merci à ma copine pour sa patience et sa compréhension face à toutes les difficultés et embuches que j'ai pu rencontrer dans la rédaction de ce mémoire.

Néanmoins, j'aimerais terminer avec une mention toute spéciale pour le professeur Yvon R. Gagnon, de la Faculté des sciences de l'éducation, qui nous a quitté trop tôt en 2019. Tout mérite lui revient dans ma formation en enseignement postsecondaire. Grâce à cet homme, je saurai pour toujours comment définir le concept de « chaise ». Merci à vous M. Gagnon. Reposez en paix.

INTRODUCTION

L'avènement de la mondialisation depuis les années 1980, par la création de marchés financiers au niveau mondial, a bouleversé la scène tant politique que sociale partout autour du globe. Les 50 dernières années sont marquées par le développement, la croissance et le changement, faisant de cette période celle qui marquera une accélération des sociétés la plus forte que l'humanité n'a jamais connue. Comme Dollfus le mentionne, « *la mondialisation, c'est l'échange généralisé entre les différentes parties de la planète, l'espace mondial étant alors l'espace de transaction de l'humanité* » (Dollfus, 2007 : p. 2). Cette nouvelle réalité à l'échelle planétaire réorganise les sociétés autour du libre-échange économique, de biens et de services, des technologies de l'information et de la communication (TIC) et même humains. Ce dernier signifie des échanges internationaux de personnes, que ce soit par exemple à travers le marché de l'emploi, entre entreprises, le marché touristique, notamment en expansion avec le développement des transports de marchandises et de personnes, en plus de la plus grande flexibilité et accessibilité des transports aériens ; et des échanges académiques. Ces différentes formes d'échange permettent aux individus de se déplacer entre les pays, de manière temporaire ou permanente.

Souvent accompagnée avec la mondialisation, ou du moins l'un des effets de celle-ci, la mobilité se voit être significativement augmentée, comme illustrée précédemment, dans les sociétés membres de l'OCDE et ceux en développement. Cette plus grande fluidité entre les espaces amène chez ces populations une plus grande autonomie et liberté de transiter vers les sociétés qui correspondent le mieux à leurs divers besoins. Dans les sciences sociales, sachant qu'elle a toujours eu un impact dans la recherche, mais moins significatif comparé à nos jours, la mobilité joue un rôle déterminant dans la position d'un individu au sein d'une société. Lorsqu'on

mentionne la mobilité, cela fait souvent référence à la « mobilité sociale » – verticale pour définir le mouvement d'une classe ou d'un groupe social à un autre et horizontale pour définir le mouvement d'une position à une autre qui est équivalente dans la stratification sociale. Depuis l'avènement de la mondialisation, la seconde connotation de la mobilité prend de l'importance, soit la « mobilité spatiale » – propriété pour des objets ou des individus de se déplacer dans un espace et/ou entre ceux-ci. Certes les déplacements physiques ont toujours été au centre des sociétés, qu'elles soient nomades ou sédentaires, la mobilité spatiale joue un rôle déterminant dans les activités socioéconomiques de ces sociétés. Dans le contexte contemporain, la mobilité spatiale peut être plus facilement rattachée à la mobilité sociale puisque différents enchaînements de mouvements physiques peuvent influencer la position sociale. Des recherches sur le sujet démontrent que « *in connection with social mobility, spatial mobility - not only but also across borders - has been seen as a way to achieve upward mobility, or at least to deal with social risks* » (Faist, 2013 : p. 1637). Ce nouveau paradigme – le « *mobility turn* » – transforme la mobilité spatiale en un atout supplémentaire à la mobilité sociale pour ceux et celles qui ont la chance de transformer leur déplacement physique en opportunités d'ascension sociale.

Nous avons développé l'importance de la mobilité, *mais comment celle-ci se traduit-elle réellement à travers les sociétés d'aujourd'hui?* L'une de ces manifestations passe notamment par le système d'éducation, ce qui à mon avis représente la forme la plus concrète et déterminant à la mobilité sociale. Dans un cas général, l'éducation octroie à ceux qui fréquentent des institutions scolaires des connaissances et des compétences, jugées nécessaires par les sociétés en question, pour se qualifier sur le marché du travail. Ce processus de socialisation des individus permet par la suite de les positionner dans une structure (emploi), les rattachant désormais à un groupe ou une classe sociale selon la position occupée. Face à ce mécanisme social, plusieurs vont chercher à

explorer et retirer au maximum des moyens qui leur permettraient de naviguer plus facilement et en sécurité à travers ce processus de socialisation pour obtenir une position sociale désirée. L'un de ces moyens consiste notamment à fréquenter les institutions scolaires les plus prestigieuses.

Ce phénomène social a été exacerbé par l'avènement de la place de l'éducation qui a pris racine dans plusieurs sociétés à travers le monde, la plaçant désormais au cœur de la socialisation des individus. Comme le mentionne Okada, en reprenant l'hypothèse de « *diploma disease* » de Ronald Dore :

« late developing countries ('late starters' in Dore's term), with respect to modernisation, have tended to place great importance on selection systems since their industrialisation and have become used to regarding the function of education as a meritocratic mechanism for catching up with developed nations and responding to the urgent need to create a national élite » (Okada, 2001 : p. 304).

Ce faisant, plusieurs sociétés revoient leurs pratiques éducationnelles pour les modifier aux profits de l'internationalisation de l'éducation supérieure, maintenant perçue comme étant un facteur de développement et de prospérité socioéconomique. Cette transformation éducationnelle a été, et est encore, l'un des principaux objectifs des grandes régions géopolitiques du monde : l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Asie-Pacifique. Au cours des dernières décennies, ces régions (surtout l'Asie) occupent des positions près de la tête du classement du marché de l'éducation internationale, sur la base du classement international des meilleures universités. « *The boosts in the quality of higher education in such nations as Japan, South Korea, and China are mainly due to implementing efficient international practices in their education process with a view to creating a single educational space as part of the development of the Asia-Pacific region* » (Krechetnikov & Pestereva, 2017 : p. 78). Ces régions entrent dans un état d'esprit de compétition afin d'occuper et de conserver leurs places près de la tête du classement et pour maintenir leur réputation de leader

éducatif à l'échelle mondiale. À titre d'exemple, basée sur le *World University Rankings* (2016), la Corée du Sud occupe le 9^e rang mondial en éducation, avec un score global de 80,1% (en référence aux États-Unis qui possèdent le plus haut score mondial, soit 100%) ; et le Japon occupe le 10^e rang avec un score global de 78.5%. Il va sans dire que ces deux régions sont pratiquement égales en termes d'éducation (Ibid. : p. 79).

Plusieurs auteurs, dont Dore, ont montré que l'éducation est un moteur essentiel à l'avenir des étudiants japonais (et d'ailleurs également) puisqu'elle permet d'accéder aux meilleures universités, plus tard aux meilleurs emplois; et pratiquement *de facto* ils obtiennent une position sociale considérée par la société comme supérieure. Par conséquent, les étudiants doivent emprunter un parcours scolaire spécifique et particulier afin de rejoindre les institutions universitaires les plus prestigieuses, puisqu'une corrélation irréfutable existe entre les diplômés de ces institutions et les positions supérieures sur le marché du travail. Par exemple, voici grossièrement le parcours d'un étudiant modèle qui souhaite rejoindre l'une des meilleures universités japonaises. Tout d'abord, « *to be able to get into a top school, you have to have attended a top kindergarten¹, one that operates [...] as an educational institution wherein the school day normally lasts until midday* » (Ibid. : p. 80). Ensuite, ils doivent rejoindre les meilleures écoles secondaires (*high school* de la 10^e à la 12^e année), considérées comme le niveau scolaire le plus difficile et occupé; tout cela complétement avec des classes additionnelles (payantes) du soir et des fins de semaine. Enfin, après ces « années de l'enfer », les étudiants qui ont su traverser toutes ces épreuves et les examens d'entrée peuvent rejoindre les meilleures universités et obtenir par la suite

¹ Ce niveau n'est pas nécessaire dans le cursus scolaire japonais, mais facultatif. Or, le *kindergarten* offre déjà aux petits une éducation préscolaire contrairement aux *nursery school*. D'un côté, les enfants sont amenés à développer leur développement physique et mental, tandis que de l'autre, l'enfant est pris en charge pour répondre à ses besoins du quotidien. Dès le bas âge, nous pouvons observer une différence scolaristique entre les étudiants qui fréquentent les *kindergarten* et les *nursery school* lorsqu'ils entrent au niveau du *primary school*.

un diplôme d'une valeur inestimable sur le marché du travail. En résumé, ce processus de socialisation à travers l'éducation est la réalité des étudiants japonais (et coréens) depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Or, *est-ce que ce processus est disponible pour tous les étudiants? Est-ce que des facteurs externes, tels que les institutions, l'environnement familial, le lieu où on habite, et autres, peuvent avoir un impact? Est-ce que les étudiants peuvent tous traverser et réussir ce processus? Sinon, pourquoi certains d'entre eux ont plus de facilités que d'autres à traverser les différentes étapes? Et pourquoi certains vont retirer plus d'avantages que d'autres s'ils réussissent?* Somme toute, je me suis posé plusieurs questions concernant ce phénomène social qui pourrait sembler être à première vue une forme de déterminisme social.

Objectifs de recherche et problématique

Comme expliqué précédemment, l'éducation au Japon occupe une place importante dans la société puisqu'elle est le moyen direct qui permet la transition des individus vers le « monde des adultes », milieu de socialisation dans lequel la position reflète son appartenance à un groupe ou une classe sociale. La question suivante se pose : *comment l'éducation influence-t-elle la mobilité sociale (ascendante) au Japon?* Il existe plusieurs facteurs qui affectent ce phénomène social, lesquels je tenterai d'expliquer en explorant plusieurs domaines qui me permettront, je l'espère, de produire une réflexion globale du portrait de l'influence de l'éducation sur la mobilité sociale au Japon.

Méthodologie

Tout d'abord, il est important de mentionner que l'entièreté de ce travail a été réalisée à distance du terrain étudié. En effet, la pandémie mondiale de la Covid-19 a annulé mes espérances de réaliser initialement un terrain dans certaines universités japonaises (Kanazawa et Yamagata). Rapidement, j'ai dû adapter mes recherches et adopter un autre modèle que celui de terrain puisqu'il m'était impossible d'obtenir les permissions nécessaires pour aller au Japon. Ainsi, mon mémoire a pris la direction d'une recherche académique basée sur des monographies, des articles, des statistiques provenant de différentes instances et autres recherches scientifiques réalisées par des pairs. Celles-ci sont diverses et variées, autant en termes de thématiques, des sujets abordés, qu'en termes de disciplines académiques. Ensemble, elles touchent plusieurs disciplines, notamment la sociologie, la géographie, l'anthropologie, l'éducation, etc.

Ensuite, ma recherche a été réalisée selon des thématiques abordées dans certains de mes cours de 2^e cycles. J'ai eu l'opportunité, notamment causée par l'effet de la pandémie, de rédiger l'équivalent de ce qui pourrait être un chapitre de mémoire au sein même de mes cours. Les étudiants étaient invités à écrire un travail de session sur des thématiques qui pourraient par la suite être transformées et ajustées afin d'être un chapitre à part entière.

Enfin, cette recherche a été réalisée sur une période de deux ans, de 2020 à 2022, pendant laquelle j'ai effectué mes recherches, surtout lors de la première année, et par la suite, lors de la deuxième année, rédigé mon mémoire.

Limites

Premièrement, tel qu'annoncé, mon mémoire s'inscrit dans un cadre multidisciplinaire. Mes recherches n'ont pas été restreintes à la littérature anthropologique, mais diversifiées en empruntant diverses recherches, parfois sociologiques, géographiques, économiques, politiques ou en science de l'éducation. Ainsi, mon mémoire n'est donc pas ce que nous pourrions qualifier d'une recherche qui s'inscrit dans l'anthropologie, car je me suis distancié de ses méthodes afin de me tourner vers une approche multidisciplinaire. Cette décision a été au cœur des discussions avec mon directeur lorsque j'ai dû modifier mes recherches en fonction de la nouvelle réalité pandémique. Or, cette démarche me permet de conduire des recherches plus larges sur l'influence de l'éducation sur la mobilité sociale au Japon et ses différents effets, notamment sur la société, l'économie et même la gestion de l'espace.

Deuxièmement, comme mentionnées précédemment, mes recherches sont entièrement réalisées à partir de la littérature scientifique. Elles se limitent essentiellement à la recherche disponible en anglais (majoritairement) et en français. Presque aucune source première (japonaises) n'a été utilisée dans le cadre de mes recherches. Ce choix est délibéré, non par manque de connaissances linguistiques, mais parce j'ai jugé plus simple de me limiter à des textes faciles d'accès (en anglais ou français), qui par ailleurs pour plusieurs sont une traduction d'auteurs japonais.

Troisièmement, le terme « étudiant » sera souvent mentionné à travers cette recherche, malgré ma volonté d'utiliser un mot épïcène. Or, dans son contexte historique et social, il faut savoir qu'au Japon l'éducation était pendant longtemps principalement exclusive aux garçons. Les filles n'étaient pas dépourvues d'éducation, au contraire, mais elles avaient droit à un

enseignement de ce que nous pourrions qualifier d'« utilitaire », pour devenir de bonne épouse et mère au foyer par exemple. Les garçons quant à eux avaient une éducation dite « académique », plutôt axée sur le développement personnel, par l'apprentissage de connaissances et de compétences scolaires. Avant la Seconde Guerre mondiale, les étudiants sont davantage masculins. Après la guerre, des changements sociaux rattachés aux genres s'amorcent, mais la place des femmes reste variable malgré un progrès certain. Aujourd'hui encore, il existe certains préjugés envers la place des femmes dans la société japonaise, notamment dans l'éducation supérieure. Lorsque les « étudiants » seront évoqués, je souhaite faire abstraction du genre, tout en reconnaissant que l'histoire et la réalité sont autrement vécues et perçues au Japon. Toutefois, je ferai quelques mentions d'éléments qui ont changé et favorisé les femmes dans le système d'éducation, mais globalement je n'y porterai pas trop d'attention à travers ce mémoire, puisque je juge que cette thématique est tout un autre pan de la réalité japonaise et que d'autres recherches sauront mieux la traiter.

Quatrièmement, les deux principales théories sur lesquelles je me base pour analyser le modèle social japonais pourraient être considérées comme désuètes, puisqu'elles ont été élaborées dans les années 1960-1970 par le sociologue français Pierre Bourdieu. Il a développé ses deux concepts sociologiques (reproduction sociale, capital) en observant la société française des années 1960 pour traduire la réalité et la dynamique entre les groupes sociaux de l'époque. La théorie des capitaux propose que l'addition des différentes formes de capital permette d'identifier la position sociale d'un individu au sein d'une société. La théorie de la reproduction sociale quant à elle fait référence aux différents moyens utilisés par les groupes ou classes sociales (supérieurs) afin de se reproduire continuellement pour maintenir leurs positions (de pouvoir) au sein de la société. Il est alors légitime de se poser la question *pourquoi utiliser une théorie sociale française*

des années 1960 pour développer un modèle social du Japon contemporain? À mon avis, nous pouvons reprendre ces deux grandes théories françaises comme point de départ pour construire le modèle social japonais puisque les deux sociétés partagent l'éducation comme étant l'un des facteurs les plus déterminants de la mobilité sociale. En effet, tel que mentionné plus tôt, l'éducation a pris de l'ampleur dans les sociétés européennes et asiatiques. Elle est désormais un facteur clé de la mobilité dans des pays comme la France et le Japon, tous les deux fondés sur la réussite scolaire (diplômes) pour obtenir des positions sociales supérieures (emplois). Voici pourquoi mon mémoire essaie de répondre à la question de recherche en se basant sur cette théorie sociale de telle sorte à faire ressortir les liens existants entre les capitaux et la mobilité sociale au Japon – et afin d'illustrer quel rôle joue l'éducation dans ce phénomène.

Synopsis des chapitres

Outre l'introduction et la conclusion, six chapitres constituent le corps de ce mémoire. Dans le premier chapitre, j'élabore plus largement différents concepts théoriques sur lesquels je me fonde pour interpréter l'influence des classes sur la mobilité sociale, en particulier la reproduction sociale et le capital de Bourdieu. De plus, j'examinerai de plus près comment cette reproduction se définit dans le système d'éducation, en majeure partie par l'expression de l'habitus et la violence symbolique, et comment elle influence la mobilité sociale des étudiants. Ensuite, j'aborderai les différents mécanismes qui favorisent et engendrent ce phénomène de reproduction et comment ils se manifestent concrètement dans le système d'éducation, entre autres par l'intermédiaire des méthodes d'évaluation.

Dans le second chapitre, nous poursuivons en définissant la théorie des capitaux de Bourdieu, second concept le plus important dans cette recherche. Je reviens aux fondements de cette théorie sociale afin de proposer une variante du modèle original qui se conforme mieux à la réalité spatiale du Japon. En effet, en plus des quatre grands capitaux (économique, social, culturel et symbolique), je propose un cinquième capital : le capital spatial. Cette perspective ajoute à la théorie des capitaux de Bourdieu la notion de la spatialité dans les différents facteurs qui affectent la position d'un individu au sein de la société. Par la suite, je mentionne différentes ressources qui favorisent les mouvements de la population japonaise ou inversement des facteurs qui entravent la mobilité spatiale. Enfin, pour mieux comprendre l'effet de la spatialité sur la mobilité sociale, je reviens sur la géolocalisation des espaces comme étant un facteur déterminant à la mobilité tant sociale que spatiale et comment elle s'exprime à travers l'éducation.

Dans le troisième chapitre, je soulève les différentes transformations et changements instaurés depuis la période Edo dans l'histoire de la mobilité spatiale et l'histoire juridique des réformes du système d'éducation. Au départ, elles étaient exclusivement réservées à une minorité de la population. Au fil des époques, d'un côté, l'éducation s'est libéralisée jusqu'à devenir l'élément essentiel dans sa contribution dans une « société des diplômés », et de l'autre côté, la libéralisation des espaces a favorisé les mouvements et le développement territorial en faveur d'un modèle économique capitaliste. Ensuite, poursuivons sur la période d'après-guerre qui démocratise l'éducation, adoptant un modèle « égalitariste » accessible pour tous. Cette plus grande flexibilité du système d'éducation cache en réalité certains mécanismes discriminatoires de sélection basés sur les habiletés et les talents des étudiants, où l'effet des classes sociales interfère. Enfin, je présente les différentes réformes scolaires qui ont vu le jour après la crise socioéconomique de 1990 et qui ont mené à ce que la population japonaise surnomme la « décennie perdue² ». Celles-ci visent à répondre aux critiques des années précédentes qui soulèvent l'importance du système scolaire de valoriser et développer l'individualité et l'amour propre des jeunes. Ces réformes vont donc restructurer le cursus scolaire (assouplissement) pour porter le développement personnel des jeunes au cœur du programme éducatif. De plus, le ministère de l'Éducation va adopter des politiques néo-libérales afin de proposer, 1) un meilleur choix dans la sélection des écoles, 2) des critères d'évaluation des écoles axés sur un indice de performance (octroyé par des organisations accréditrices) pour obtenir des subventions gouvernementales, et 3) la compétition entre les écoles afin d'assurer certains standards de qualité des établissements.

² Ce terme désigne la période *a posteriori* de stagnation et de déflation économique modérée des années 1990, à la suite de l'éclatement de la bulle spéculative. Par ailleurs, certains vont plutôt parler de « deux décennies perdues » (Naoyuki & Taghizadeh-Hesary, 2015).

Dans le quatrième chapitre, je reprends la théorie des classes sociales, indirectement abordée dans le premier chapitre, afin de définir et expliquer comment s'exprime la relation des classes au Japon. Au départ, durant la période Edo, la population était divisée en caste (*shi-nô-kô-shô*). Il était très difficile, voire impossible, de changer sa classe sociale. Il faut attendre la période suivante, Meiji, pour que ce système soit aboli par le nouveau gouvernement. Certes libéralisé, le mouvement entre les classes sociales est plus fluide qu'auparavant, mais reste encore limité par la position sociale (inférieure) des individus. Seulement certaines populations plus aisées restent à l'affût de la mobilité sociale. Après la Seconde Guerre mondiale, les « trente années glorieuses » ont marqué l'économie mondiale, les classes sociales se sont vu être redéfinies et le sentiment d'appartenance aux classes également. Enfin, nous proposons alors les différentes transformations qu'ont vécu les classes, pourquoi la perception de la population à l'égard du sentiment d'appartenance s'est vu être modifié et comment ce phénomène affecte l'accès à l'éducation.

Dans le cinquième et dernier chapitre, je me penche sur le système d'éducation en lui-même afin de faire ressortir les différents éléments qui le caractérisent. Je reviens également sur la théorie de Bourdieu afin d'expliquer comment elle s'applique dans le système japonais. Ensuite, je continue avec les inégalités existantes entre les différentes institutions scolaires, certaines davantage marquées par la réussite sociale que d'autres. Enfin, je termine avec l'importance du système d'accréditation et méritocratique présent dans l'éducation au Japon et comment celui-ci influe sur les inégalités et opportunités sociales et scolaires de certains étudiants.

1. CONCEPTS THÉORIQUES

1.1 – Théorie de la reproduction sociale

La reproduction sociale comme concept est apparue pour la première fois dans les écrits de Marx au 19e siècle sur le capitalisme moderne, mais elle sera théorisée et réinterprétée par plusieurs philosophes et sociologues au milieu du 20e siècle. Cette théorie sociale telle que nous la connaissons aujourd'hui est l'œuvre de plusieurs chercheurs. Durkheim est celui qui va lier ce concept au système d'éducation en affirmant que l'éducation contribue à la reproduction d'une société. Il mentionne que l'éducation « *is only the image and reflection of society. It imitates and reproduces [reproduit] the latter in abbreviated form; it does not create it. Education is healthy when peoples themselves are in a healthy state; but it becomes corrupt with them, being unable to modify itself... Education, therefore, can be reformed only if society itself is reformed* » (Backer & Cairns, 2021 : p. 1087). L'utilisation de la reproduction par Durkheim met en place la structure de base de l'influence de l'éducation sur ce phénomène social : l'éducation maintient, en grande partie, la société plutôt que de la rendre meilleure. Il ajoute qu'en définissant traditionnellement le système d'éducation comme un ensemble de mécanismes institutionnels qui permettent d'assurer la conservation d'une culture héritée du passé, c'est-à-dire l'enseignement entre les générations de l'information accumulée, les théories classiques de reproduction ont la tendance de dissocier la fonction de reproduction culturelle de sa fonction de reproduction sociale.

D'autres chercheurs, tels que Étienne Balibar, à son tour inspiré par le philosophe français Louis Althusser, vont mentionner l'éducation comme facteur de reproduction sociale. L'ouvrage d'Althusser, Balibar et autres, *Lire le Capital* (1965) est reconnu pour son interprétation de certains

concepts socioéconomiques du Capital de Marx qui sont retransposés sur l'éducation, ce qui leur permet notamment de pousser plus loin le concept de la reproduction sociale de Marx.

L'une des théories qui marqueront le plus la recherche sera celle développée par le sociologue français Pierre Bourdieu, en collaboration avec Jean Passeron dans leur ouvrage *Les Héritiers* (1964), qui se détache de la pensée de Durkheim. Leur théorie sur la « *social reproduction theory in education (SRE)* » ou « *théorie de la reproduction sociale dans l'éducation (RSE)* » affirme une influence plus large du capital social et culturel sur l'éducation supérieure. Dans leur livre, ils vont interpréter les changements majeurs observés dans la République française des années 1950 sous l'angle sociologique, plus spécifiquement à partir de l'analyse des inégalités présentes dans les études supérieures. Dans leurs chapitres finaux, ils vont se concentrer sur la distribution des bénéfices culturels à travers les études supérieures, affirmant que parmi d'autres fonctions, le système d'éducation est nécessaire afin de produire des individus qui seront sélectionnés et distribués selon une hiérarchie scolaire, ce qui fait en sorte que le projet politique, qui veut donner à tous des opportunités scolaires égales, n'arrive pas à surmonter les réelles inégalités sociales entre les étudiants (Backer & Carins, 2021). Bourdieu et Passeron poursuivent en soutenant que la légitimité de l'autorité du système scolaire peut multiplier les inégalités sociales et peut se poursuivre plus tard avec des effets sur l'accès au travail.

Ensuite, certains vont prolonger le modèle de Bourdieu en affirmant que la reproduction sociale est surtout d'ordre culturel plutôt que social. En effet, Paul Willis se détache de ce qu'il nomme le fonctionnalisme et le déterminisme des théories antérieures en proposant une approche culturelle de la reproduction sociale. Il désire se dissocier du SRE qui se concentre sur la relation entre les classes, nécessaires pour la continuité du mode capitaliste de production, parce que « *focusing on this relationship implies a 'simple transmission [...] of the detailed nature of the*

classes themselves’, an *‘elision’* that *‘takes no account of the continent of history, struggle, and contestation’*, and *‘the field of creative collective self-making in the subordinate class’* » (Backer & Cairns, 2021 : p. 1090). Willis va plutôt théoriser son concept de production en opposition avec ce qu’il considère comme le déterminisme du SRE en proposant une approche plus créative et active. La reproduction sociale prendrait racine dans la vie et les pratiques culturelles du quotidien, dans leurs contextes historiques, et dans leur effet dans la conscience sociale, soit la « *Social reproduction of life (SRF)* ». Il réfère par ailleurs son nouveau paradigme à la « *resistance theory* » qui devrait, selon lui, surpasser la théorie du SRE. Je vais tenir compte des remarques de Willis, mais l’essentiel du cadre théorique se fonde sur la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu.

Cette courte revue non exhaustive des théories sociales de reproduction développées par plusieurs sociologues et philosophes permet une meilleure compréhension de ce phénomène social qui s’engendre dans le milieu familial et scolaire. Il se perpétue dans le milieu académique, plus spécifiquement aux études supérieures, favorisant la reproduction des populations possédant un capital social et culturel significatif, important et favorable pour atteindre des positions sociales considérées supérieures ou dominantes par une société particulière. Notons toutefois que ce processus de reproduction sociale à travers l’éducation est non déterministe ; il s’agit d’un processus statistique de nature probabiliste.

À travers cette première partie, j’aimerais discuter de ce phénomène plus largement afin de comprendre l’étendue de son fonctionnement, mais surtout pour illustrer, dans la deuxième partie, son fonctionnement au Japon afin de souligner les inégalités présentes dans le système d’éducation, ce qui favorise certains individus quant à la mobilité sociale. Cette interprétation sera construite à partir de la théorie de la reproduction sociale et du lien avec la théorie des capitaux de Bourdieu, ce que nous avons abordée plus haut. La reproduction sociale permet aux individus dans

des positions sociales supérieures ou dominantes, en termes de ressources économiques, de capital social et culturel, d'avoir un avantage dans le système d'éducation.

Somme toute, ce qui distingue la théorie de Bourdieu sur la reproduction sociale du déterminisme ou fonctionnalisme durkheimien, c'est l'attention particulière qu'il porte aux individus eux-mêmes comme des agents possédant des caractéristiques ou attributs personnels qu'ils ont développés et façonnés à l'extérieur des champs de compétences du système scolaire. Ceux-ci auront une fonction d'amplificateur culturel en facilitant significativement leur passage à travers le système scolaire, ce qui par ailleurs rappelle le concept de viscosité structurelle de Durkheim. Cet ensemble d'habiletés, d'habitudes, de pensées et de ressources personnelles, qui en milieu scolaire agissent en tant que catalyseur ou de « lubrifiant structurel », peut être désigné par le célèbre concept d'*habitus* de Bourdieu.

1.2 – Habitus

Ce concept est probablement l'un des plus influents du répertoire conceptuel de Bourdieu et qui encore aujourd'hui est utilisé dans la recherche pour conceptualiser l'incorporation du capital culturel chez les individus. L'*habitus* est pour Bourdieu le principe de production de pratiques, mais il doit s'adapter aux circonstances dans lesquelles il s'exerce. Il est individuel, puisqu'incorporé dans le corps d'une personne, mais l'*habitus* est aussi social puisque ce qui est incorporé est commun aux personnes qui partagent une même situation sociale. Cet *habitus*, profondément ancré chez les individus sous forme d'habiletés, de compétences et de prédispositions acquises lors d'expériences de vie, permet de naviguer plus ou moins aisément et plus ou moins facilement dans les situations et environnements sociaux du quotidien (notamment

dans le système d'éducation). Pour contextualiser son concept, il fait souvent l'utilisation d'une métaphore sportive pour expliquer son concept en tant que « sens du jeu ». Lors d'une partie de baseball, un joueur « sait » ajuster inconsciemment, sans penser, la force de lancer pour effectuer un tir parfait pour déjouer son adversaire et réaliser une « prise ». Cette chaîne inconsciente de gestes, développée et peaufinée par les expériences de vie répétées et non naturellement acquises, peut se traduire par l'incorporation d'un « sens du jeu » (la motivation pour les études par exemple) variable selon la situation sociale des individus. Ces gestes se manifestent alors inconsciemment lorsqu'un individu participe à un champ social (école), par exemple étudier pour les examens scolaires, pour les examens d'entrée des meilleures institutions, participer à des séances d'études extrascolaires, etc.

Son concept s'applique aussi aux « goûts » pour les objets culturels tels que l'art, la nourriture et l'habillement selon l'appartenance à une classe ou groupe social, provenant inévitablement des *habitus* culturels pour le raffinement et l'esthétisme. Par exemple, les individus de classes supérieures vont développer des « goûts » pour l'art parce qu'ils y auront été exposés et entraînés à l'apprécier depuis leurs jeunes âges, tandis que les classes inférieures n'ont pas été exposées aux mêmes arts, ce qui fait en sorte qu'ils ne développeront pas le même « sens du jeu » ou *habitus* qu'ont les personnes de classes supérieures pour les arts (Taylor & Francis group, 2016).

1.2.1 – Habitus social et collectif

De manière inconsciente, les individus tendent à se regrouper et socialiser en fonction de leurs goûts et sentiments pour le jeu, ou plus simplement de leurs *habitus*. En effet, ils tendent à

fréquenter des gens qui partagent des intérêts communs, ce qui renforce non seulement la cohésion de groupe et le sentiment d'appartenance à celui-ci, mais aussi justifie la position de l'individu au sein de la structure à laquelle appartient le groupe. Nous pourrions penser par exemple aux étudiants ou aux employés d'entreprises japonaises qui respectivement fréquentent les « meilleures » institutions de la société. Ceux-ci se retrouvent alors avec des pairs qui partagent tous des habitus majoritairement communs, expliqués notamment par la nature des institutions qui dégagent des valeurs d'« excellence » et de « noblesse », notamment l'Université de Tokyo et l'Université de Kyoto ou bien les écoles préparatoires (*Gakushū juku*³) au Japon. Il y a également transposition des capitaux individuels en capital collectif, partagé entre les individus du même groupe, de telle sorte que l'individu s'approprie l'identité qui caractérise le groupe. C'est pourquoi l'incorporation des capitaux institutionnels (ou de la culture de l'institution) peut se traduire par de nouvelles expressions et incorporations de valeurs et d'habitus relatives à ces groupes et influence l'identité d'un individu. Cette identification à une institution est de plus renforcée par la légitimité et la réputation qui lui est attribuée par les représentations dominantes de la société, ce qui vient légitimer l'identité tant individuelle que collective et la position de l'individu dans la structure de celle-ci.

Quoi qu'il en soit, tout comme notre joueur de Baseball, un étudiant possédant le « goût » de la culture scolaire et le « sentiment pour le jeu » saura comment et quoi faire, car il « sait » ajuster inconsciemment, sans penser, ses actions afin de maximiser ses performances et réaliser un *strike* scolaire parfait. En conséquence, un individu qui est exposé à de tels habitus dès son jeune

³ Écoles privées qui offrent des services de tutorat le soir et les fins de semaine pour les étudiants. Ces institutions extrascolaires offrent notamment des classes d'appoint et de perfectionnement dans les cinq thématiques principales : les mathématiques, la langue japonaise, les sciences, l'anglais et les sciences sociales. La particularité de ces écoles, c'est qu'elles offrent surtout des cours préparatoires pour les examens d'entrée des universités, plus spécifiquement sur la manière de répondre correctement et efficacement aux questions.

âge, par l'entremise de son environnement social et familial, aura statistiquement plus de chance de gravir les plus hauts échelons du système scolaire et enfin du marché du travail.

1.2.2 – L'habitus en contexte scolaire

L'habitus peut se traduire en capital non seulement culturel et social, mais surtout en capital scolaire. En fait, cette forme de capital est la manifestation des autres capitaux sous une forme qui permet à l'individu de mettre en valeur ses habiletés, talents et prédispositions, qu'il a acquis en dehors de l'école, dans la structure du système d'éducation. Que ce soit à travers l'environnement social ou à travers l'apprentissage diffus de l'éducation familiale, la culture héritée dite « libre » (en opposition avec « scolaire »), c'est-à-dire celle qui n'est pas enseignée dans les écoles, joue un rôle important dans le processus de sélection scolaire. Un étudiant qui possède les vertus de la culture scolaire a en main des éléments clés qui peuvent le mener à la réussite scolaire plus aisément qu'un autre qui en possède moins. La motivation, la curiosité académique, la persévérance, la compétitivité, le goût de la lecture, etc., sont là des exemples de vertus qui augmentent les chances de gravir les échelons scolaires. Bourdieu distingue ces étudiants talentueux comme des « élèves précoces » ou comme on pourrait dire aujourd'hui, le surdoué. Cet élève « *[attesterait], par la rapidité quasi miraculeuse de son apprentissage, l'étendue des dons qui lui permettent de faire l'économie du lent travail d'acquisition auquel sont voués les individus ordinaires. En fait, la précocité n'est qu'une des retraductions scolaires du privilège culturel* » (Bourdieu, 1989 : p. 32). C'est sans surprise que, dans cette réalité, un étudiant que l'on dit précoce, possédant un héritage culturel important, saura traverser les épreuves sans trop de problèmes. En réalité, la précocité dépend du rapport que l'étudiant entretient avec l'institution,

avec la culture proprement dite « scolaire », avec ses exigences et critères de sélection, et du rapprochement de l'habitus de son milieu familial avec celui du monde scolaire. Ainsi, ces élèves précoces auront des chances probabilistes de réussite dans le système d'éducation statistiquement plus élevées, ce qui leur permet ultimement d'accéder à une position scolaire qui est objectivement rattachée à leur groupe d'origine. Par conséquent, l'héritage culturel, qui caractérise l'habitus, est étroitement rattaché à la réussite scolaire selon Bourdieu puisqu'il agit comme catalyseur qui amplifie et multiplie les résultats scolaires positifs.

1.3 – Imaginaire collectif

L'imaginaire collectif est un ensemble de perceptions que partage un groupe dans un espace-temps donné qui concrétise ces ensembles en un sens réel, tangible, conforme à leur réalité. Ce concept social qu'est l'imaginaire collectif fait référence à un processus actif de construction d'un monde qui implique directement un groupe et l'environnement qui l'entoure. Plus spécifiquement, la professeure universitaire en science de l'éducation, Giust-Desprairies, définit l'imaginaire collectif comme étant :

« Un système d'interprétations destiné à produire du sens. Sens que le groupe donne à la réalité pour, en même temps, se signifier lui-même dans la mesure où la perception de la réalité est simultanément une perception d'existence. Il garantit aussi une certaine stabilité de l'objet collectif d'investissement groupal, et, ce faisant, il acquiert un statut d'objectivité » (Giust-Desprairies, 2005 : p. 121).

En d'autres mots, ce système d'interprétations « objectives », qui sert à donner du sens à un groupe, devient un référent nécessaire qui l'amène à définir la réalité du groupe. Ces interprétations viennent s'immiscer dans le groupe et peuvent aller jusqu'à changer le comportement social de

celui-ci, donnant naissance à de nouvelles pratiques ou références socioculturelles. Ce concept est, selon moi, important afin de saisir le climat social présent au Japon, à propos de l'existence et de la disparité entre les classes sociales (ou « non-classes » selon Murakami). Cela pourrait contribuer à expliquer pourquoi le concept même de classes sociales a été controversé pendant plusieurs décennies après la Seconde Guerre mondiale et comment l'imaginaire collectif a contribué à ignorer l'effet des inégalités sociales sur le système d'éducation jusqu'au tournant de la crise socioéconomique des années 1990. Plus spécifiquement, l'imaginaire collectif crée un écran de fumée qui brouille les effets des inégalités sociales — que l'on peut définir sociologiquement comme inégalités de classes puisque ces inégalités portent sur l'emploi, le revenu, le niveau d'éducation, etc., donc qu'elles définissent des places différentes dans l'espace social objectif (Bourdieu, 1984) — dans l'accessibilité aux études (supérieures). Ce voile opaque donne l'illusion qu'une très grande majorité de la population appartient à une seule et même classe sociale, la « grande masse moyenne » (Murakami).

1.4 – Les mécanismes de reproduction dans le système d'éducation

La reproduction sociale, comme nous venons de le voir, est un processus par lequel les enfants de parents ayant une position sociale définie dans la structure de classes ont tendance statistiquement à se retrouver dans la même classe que leurs parents ou dans une autre qui lui est proche. Dans un texte rédigé dans la revue *Sociologie de l'éducation*, Bourdieu continue dans cet ordre d'idée en ajoutant que :

« Les mécanismes culturels et scolaires de transmission [viennent] redoubler ou relayer les mécanismes traditionnels, tels que la transmission héréditaire d'un capital économique, d'un nom ou d'un capital de relations sociales ; comme si

les investissements consacrés à la carrière scolaire des enfants étaient venus s'intégrer au système des stratégies de reproduction, [...] par lesquelles chaque génération s'efforce de transmettre à la suivante les avantages qu'elle détient » (Bourdieu, 1969 : p. 57).

Nous pourrions penser à quelques exemples contemporains, notamment ce que nous entendons quelques fois « médecin/avocat de père en fils/fille ou de mère en fille/fils ». Ce cas de figure indique que l'occupation de « médecin/avocat » se renouvelle de génération en génération en bonne partie par les enfants de parents médecin/avocat. Ce processus procède en fonction de différents facteurs socioéconomiques qui avantagent cette population bien distincte pour l'accès à ces titres perçus supérieurs et prestigieux par la société. Bien sûr, ce n'est pas ici un déterminisme social ni une relation de cause à effet, mais plutôt une tendance sociale observable qui se perpétue à travers le temps et qui peut être théorisée et expliquée afin de comprendre les sources de ce phénomène. Tel que mentionné plus haut, plusieurs chercheurs ont tenté de saisir et d'analyser l'ampleur de cette tendance afin d'expliquer pourquoi et comment la reproduction sociale s'engendre dans les structures sociétales. On verra plus bas comment ces tendances liées à l'éducation fonctionnent au Japon spécifiquement.

Il est à noter que le système d'éducation qui est mentionné dépend dans la majorité des pays d'un ministère de l'Éducation, branche d'un gouvernement au pouvoir. Ce ministère définit les lignes directrices des cursus scolaires et les réformes selon l'idéologie et les normes du gouvernement au pouvoir, mais laisse en pratique plus ou moins de latitude aux écoles dans l'exécution de leurs fonctions d'enseignement (c'est le cas au Japon du moins). En effet, le ministère de l'Éducation définit certaines valeurs socioculturelles et économiques qu'il veut imposer, en autorisant notamment les manuels scolaires. Cependant, à plus petite échelle, les institutions scolaires ont une certaine flexibilité de modéliser leurs enseignements selon leur approche désirée, dans la mesure où ils respectent le cadre établi par le ministère. S'adaptant à des

clientèles scolaires variables selon les régions ou quartiers, les écoles ont des contenus et des rythmes d'apprentissages variés. Cela peut mener à un déséquilibre dans le type et la qualité de l'enseignement selon la profondeur et l'approche du contenu enseigné, ce sur quoi nous reviendrons plus loin afin d'approfondir cette réflexion sur les différences et inégalités entre les institutions scolaires au Japon.

Ensuite, il est important de mentionner que nous avons choisi d'adopter une approche inspirée du modèle de Bourdieu pour analyser le pouvoir et l'autorité du système d'éducation dans la reproduction sociale des individus. On l'a vu, le terme « reproduction sociale » fait référence à ce processus statistique par lequel les situations de classes tendent à se perpétuer de génération en génération. Mais s'il y a tendance à la reproduction sociale à travers l'éducation, il n'en reste pas moins qu'il y a, dans certains cas, promotion sociale, c'est-à-dire l'accès de personnes ayant des origines modestes à des positions supérieures à celles de leur milieu d'origine. Bourdieu offre, à travers sa théorie des capitaux et de l'habitus, une analyse des différents composants socioculturels qui permettent de comprendre à la fois la reproduction sociale et la mobilité sociale, ce processus par lequel des personnes accèdent à des positions de classes supérieures (promotion sociale) et d'autres descendent dans l'échelle sociale (rétrogradation). En effet, certains individus vont utiliser le système d'éducation pour gravir les échelons de l'échelle sociale et rejoindre les classes supérieures ou dominantes. Dans ce cas, l'éducation, en plus de reproduire les classes dominantes à travers l'accès à différents diplômes, permet à certains parmi les classes défavorisées d'avoir accès à des positions supérieures. En même temps, une minorité de personnes issues des classes supérieures vont, pour différentes raisons, perdre leur statut et se retrouver dans des situations de classes inférieures.

En théorie, le système d'éducation se veut neutre et égalitaire vis-à-vis de l'accessibilité à l'éducation (du moins avant les études supérieures, où l'accès est fondé sur les notes obtenues dans l'éducation antérieure). Toutefois les différences de qualité de l'enseignement selon les écoles et les milieux contredisent cette neutralité théorique ; en effet cette supposée neutralité systémique devient inefficace lorsqu'on prend en considération la qualité différentielle des écoles et les aptitudes scolaires de chacun, ce qui favorise grandement ceux qui savent et comprennent comment naviguer à travers la structure scolaire. Par ailleurs, une dichotomie entre autonomie et dépendance est présente au sein du système d'éducation. D'un côté, un certain degré de liberté existe quant à l'orientation scolaire et/ou professionnelle, ce qui permet un large éventail de possibilités et de réalisation pour les individus. Toutefois, de l'autre côté, ces mêmes possibilités dépendent exclusivement de la réussite scolaire, parce que les structures socioéconomiques d'une société, qui conditionnent l'accès aux emplois, valorisent presque exclusivement la réussite scolaire (obtention d'un diplôme).

C'est d'ailleurs à ce niveau que Bourdieu va mentionner la faille du système quant aux inégalités dans l'accessibilité aux études supérieures ou autres études qui permettent d'obtenir une qualification spécifique pour des emplois qualifiés « supérieurs ». Ainsi, tous les individus ne partent pas sur un pied d'égalité lorsqu'ils s'appêtent à entrer dans le système scolaire, tous niveaux confondus, mais davantage marqués dans l'accès aux études supérieures.

1.4.1 – Violence symbolique

La violence symbolique est un concept que Bourdieu définit pour donner une explication au maintien de l'ordre social des groupes dominants par l'incorporation d'un système de classification et de hiérarchie au sein d'une institution sociale. Cette forme de violence a pour

caractéristique d'être intangible et difficile à saisir, qui s'exprime à travers des structures sociales sous la forme de valeurs et de normes sociales. Elle se manifeste par l'imposition de ces normes sociales par un groupe dirigeant (dominant) sur un groupe subordonné (dominé). L'intériorisation de ces « règles du jeu » chez le groupe dominé confère au groupe dominant la légitimité nécessaire pour expliquer et appliquer son pouvoir arbitraire dans les structures sociales. La légitimité « *est à la fois conçue comme la condition, le produit et l'enjeu de la violence symbolique* » (Palheta, 2015 : p. 1). Le concept de violence symbolique de Bourdieu sera utilisé à travers ce travail pour représenter une forme de pouvoir et d'autorité que le système scolaire impose au sein de sa structure aux élèves. La violence symbolique est fondamentale pour comprendre l'imaginaire social. D'après la théorie éducationnelle de Bourdieu, tout système d'éducation, selon l'époque et les sociétés, possède un pouvoir arbitraire sur l'enseignement de compétences et connaissances sociales, culturelles, économiques, politiques et symboliques. Elles sont jugées nécessaires, tel que défini par ceux qui se proclament les porte-parole de la société, c'est-à-dire les groupes ou classes dominantes ; elles permettent de classer les individus et leur assigner les positions possibles pour eux afin qu'ils puissent contribuer pleinement aux activités socioéconomiques du marché du travail. L'autorité du système d'éducation lui permet notamment de décider ce qui est, ou non, enseigné dans le cursus scolaire, permettant ainsi d'intégrer des apprentissages pédagogiques aux individus qui contribueront à la société de demain. Bourdieu et Passeron précisent que :

« en réalité, du fait qu'elles correspondent aux intérêts matériels et symboliques de groupes ou classes différemment situés dans les rapports de force, ces [apprentissages pédagogiques] tendent toujours à reproduire la structure de la distribution du capital culturel entre ces groupes ou classes, contribuant du même coup à la reproduction de la structure sociale : en effet, les lois du marché où se forme la valeur économique ou symbolique, c'est-à-dire la valeur en tant que capital culturel, des arbitraires culturels reproduits par les différentes [apprentissages pédagogiques] et, par-là, des produits de ces [apprentissages pédagogiques] (individus éduqués), constituent un des mécanismes, plus ou

moins déterminants selon les types de formations sociales, par lesquels se trouve assurée la reproduction sociale, définie comme reproduction de la structure des rapports de force entre les classes » (Bourdieu & Passeron, 1970 : p. 242).

De plus, ils définissent que :

« tout système d'enseignement institutionnalisé (SE) doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale) » (Bourdieu & Passeron, 1970 : p. 80)

Autrement dit, les institutions scolaires ont le mandat et l'autorité d'inculquer un arbitraire culturel (ensembles de connaissances accumulées — relatif au capital culturel — à travers le temps et qui sont enseignées arbitrairement de génération en génération par le système d'éducation et qui contribuent à la définition d'un imaginaire culturel spécifique). Cet arbitraire culturel valorise les valeurs socioéconomiques et culturelles de la société, qui correspondent aux intérêts des classes ou groupes politiques dominants, ce qui assure d'une part la reproduction des individus qui interviendront dans la société de demain et d'autre part l'autoreproduction des pédagogues qui assureront à leur tour la perpétuation de l'enseignement de cet arbitraire culturel.

1.4.2 – Méthodes d'évaluation

La violence symbolique du système scolaire est observable de manière tangible principalement par les méthodes d'évaluation et leur caractère arbitraire. En effet, l'une des

manifestations les plus simples de cette violence prend la forme des devoirs et des examens. Ils sont une épreuve ou une série d'épreuves afin d'évaluer les connaissances et compétences (surtout de la rétention des apprentissages pédagogiques) des étudiants et ensuite de les redistribuer sur une échelle quantitative de performance scolaire. Pour les étudiants, les évaluations, malgré leurs inexactitudes, agissent en tant que médium qui interprète et qualifie le capital scolaire des élèves sous la forme d'une note. Pour l'institution, c'est une garantie que l'élève possède les compétences et connaissances nécessaires pour recevoir un diplôme et passer au niveau suivant. Pour la société, « l'examen permet [...] de reconnaître à l'institution qui le dispense l'acquisition d'une formation et de l'attester de façon formelle et officielle » (Haghebaert, 2004 : p. 1).

D'un côté, cette quantification des connaissances sous forme de note offre au système scolaire un barème de « réussite » pour évaluer les examens selon différents critères. On peut supposer que ces critères d'évaluation forment un système de différences qui attribuent à chacune des copies d'examen une valeur distincte et qui structurent le jugement professoral autant qu'ils l'expriment. Les notes d'examen deviennent l'outil d'excellence par lequel le professeur autorise l'élève à poursuivre ses études, et par l'occasion sa mobilité sociale. Il est évident que le capital scolaire de l'élève joue un rôle dans l'attribution d'une note, mais le professeur reste celui qui doit l'approuver de son sceau d'acceptation officielle (note). Ainsi les notes attribuées deviennent un acte de nomination, de reconnaissance des connaissances et des compétences de l'élève pour qu'il puisse passer au niveau scolaire supérieur. Tel que Bourdieu disait,

« L'analyse de cette sorte de bilan des actes de jurisprudence accomplis par un professeur [...] [permet] de saisir les formes scolaires de classification qui, comme les "formes primitives de classification" dont parlaient Émile Durkheim et Marcel Mauss, sont le produit de l'incorporation de structures sociales, celles qui organisent l'institution scolaire, à travers notamment les divisions en disciplines et en sections, et qui sont elles-mêmes en relation d'homologie avec les structures de l'espace social » (Bourdieu, 1989 : p. 47).

D'un autre côté, ces notes d'examens offrent la possibilité d'examiner de plus près la relation qui existe entre les classes sociales et la performance scolaire lors des évaluations. Tel que mentionné, les examens ont l'objectif d'évaluer les compétences et connaissances scolaires des étudiants. Or, ceux-ci ne prennent que rarement en compte les facteurs parascolaires et extrascolaires qui peuvent influencer la performance scolaire des élèves lors de l'évaluation. En effet, l'apprentissage scolaire n'est pas réparti également entre les étudiants lorsque nous prenons en compte l'enseignement informel (extrascolaire) ou parascolaire. Nous pourrions penser par exemple à l'enseignement fait par la famille ou bien l'enseignement fait par des clubs, des écoles parascolaires (les *Gakushū juku* par exemple) ou autres formes d'enseignement qui ne sont pas régulées dans le cadre du cursus scolaire. Cet enseignement supplémentaire ou complémentaire auquel certains élèves sont exposés influence alors considérablement leur niveau de performance scolaire lors des examens, ce qui leur donne un avantage considérable dans la quête de mobilité sociale.

En plus de l'hétérogénéité de l'enseignement, le caractère individuel, ou l'habitus, influence la performance scolaire. Effectivement, cet habitus, profondément ancré chez les individus sous forme d'habiletés, de talents et de prédisposition acquis lors d'expérience de vie, permet de naviguer plus ou moins aisément et plus ou moins facilement dans le système scolaire, entre autres lors des évaluations. Pour un étudiant ayant un habitus favorable et compatible avec les exigences que demande la réalisation d'un examen, soit des périodes d'études fréquentes, de la concentration, de la rétention de connaissances, de la motivation, etc., l'expérience d'évaluation sera facilitée et les gains seront considérables, lui donnant un avantage. À titre indicatif, Bertrand et Aznour ont catégorisé quatre causes qui caractérisent les difficultés ou échecs rencontrés lors des examens : **1)** les lacunes ; connaissances insuffisantes, excès de stress engendrant des trous de mémoire, difficulté d'expression, etc.; **2)** cause de nature accidentelle ; problèmes personnels de

tous types, liés à la situation familiale, au manque d'argent, une détresse psychologique, etc. ; **3**) la mauvaise gestion des études ; absences au cours, méthodes d'étude et de travail inadaptées, lecture négligée ou technique inadéquate, prise de notes déficiente, difficulté à anticiper le type de question, etc. ; et **4**) mauvaise gestion de l'examen, mauvaise lecture des consignes, interprétation erronée des questions, mauvaise planification de la séance d'examen, etc. (Bertrand & Aznour, 2000 : p. 421). Ces différentes causes possibles qui peuvent altérer les résultats d'un examen peuvent être également perçues comme étant un ensemble de compétences internes d'un individu qu'il peut déployer, ou non, lors de l'évaluation. Cependant, celles-ci ne sont pas intrinsèques à tous et non plus accessibles à l'ensemble des élèves. C'est plutôt l'habitus d'un élève qui va permettre l'expression, ou non, de ces habiletés, talents ou compétences nécessaires pour l'obtention d'un bon score, ce qui va lui permettre de réussir son parcours scolaire avec plus ou moins de facilité.

Quoi qu'il en soit, les méthodes d'évaluation sont l'outil par excellence du système scolaire pour évaluer les étudiants selon un barème de réussite qui permet de leur attribuer un diplôme qui atteste leur formation. Cette violence symbolique, que représentent les examens, est d'ailleurs un avantage pour les étudiants issus de classes supérieures ou dominantes puisque les codes utilisés par l'exercice favorisent l'utilisation de certaines habiletés, talents ou compétences qu'ils possèdent déjà, incorporés notamment grâce à leur habitus. Ainsi, leur « sentiment pour le jeu », puisqu'ils « savent » jouer, favorise leur transition vers les milieux les plus élevés et prestigieux de la société.

2. LE CINQUIÈME CAPITAL : CAPITAL SPATIAL

2.1 – La théorie des capitaux de Bourdieu

Selon la théorie de l'espace social de Bourdieu, une société peut être imaginée comme un espace multidimensionnel construit sur le principe de distribution de plusieurs propriétés agissantes, ce qui assigne les individus à une place ou une autre dans cet espace (Bourdieu, 1984). Ces propriétés agissent comme un champ de force, indissociable des intentions et interactions individuelles ou communes. Ces propriétés agissantes, en d'autres mots, forment l'ensemble de pouvoirs individuels accumulés d'un agent par rapport à cet espace. Quatre capitaux peuvent être ainsi distingués : le capital économique (qui tend à imposer sa structure aux autres champs), le capital culturel (matières intangibles et imprégnées chez un individu, telles que des valeurs, savoir-faire, savoir agir, spiritualité, mais aussi diplômes et titres, etc.), le capital social (différents types de relations qui peuvent être transformées en sources de pouvoir, tel que les relations amicales, professionnelles, familiales, etc.) et le capital symbolique (prestige, réputation, renommée, etc.). Ces différents capitaux, lorsqu'additionnés déterminent la place objective d'un agent dans l'espace social. *« Les espèces du capital, à la façon des atouts dans un jeu, sont des pouvoirs qui définissent les chances de profit dans un champ déterminé »* (Bourdieu, 1984 : p. 3). Plus simplement, plus le capital est grand, plus les chances de profit seront grandes.

Nous pouvons donc supposer qu'une personne qui maintient continuellement ses ressources économiques, ses connaissances culturelles et sociales à travers sa vie sera alors plus en mesure d'accomplir ses buts/objectifs individuels. Ainsi, la position d'un individu dans un espace peut être représentée par sa position individuelle dans chacun des champs sociaux (Mick

Matthys, 2013). Tel que Bourdieu le mentionne, le capital d'une personne s'obtient principalement par l'accumulation des différentes propriétés agissantes, mais ce capital individuel peut être transformé en capital collectif lorsque mis en contexte familial. En d'autres termes, le capital accumulé par les parents influence directement le capital de leurs enfants. Ceux-ci héritent donc, par le biais de leurs parents, d'une position sociale plus ou moins équivalente. « *We find strong propensity towards class inheritance, that is, the tendency for the children to stay in the same class position* » (Ishida & Slater, 2010 : p. 20).

En somme, selon la théorie des capitaux, la position sociale d'un individu au sein d'une société est déterminée par l'accumulation de l'ensemble des capitaux. Des facteurs tels que l'éducation, la famille, le travail et l'environnement contribuent à la mobilité sociale ou au renforcement du positionnement d'un individu dans la société actuelle. Sous un autre angle, si nous reprenons cette théorie sociale et ajoutons le concept du capital spatial, il devient plus clair que certains endroits ou régions au Japon offrent une plus grande possibilité de mobilité sociale qu'une autre. *Mais qui se retrouvent à ces endroits opportunistes ? Est-ce que ces régions sont accessibles à tous ceux et celles qui désirent une plus grande mobilité sociale ? Comment déterminer ceux qui peuvent se permettre ce choix sociogéographique ?* Nous verrons à travers la section qui suit l'importance de l'espace social quant à la mobilité sociale. Nous verrons que la corrélation entre les deux est forte, mais pas forcément totale.

2.2 – Le capital spatial

La nouvelle ère de la télécommunication et de la mobilité permet de voyager entre les territoires nationaux et internationaux, de manière physique et virtuelle, plus aisément. Dans ce

nouveau *mobility paradigm*, « *people make a series of moves over the life course in order to bring their housing needs and employment opportunities into equilibrium and hence attain higher levels of satisfaction* » (Clark, Ham & Coulter, 2014 : p. 701). Il est devenu plus facile de s'informer sur les différentes caractéristiques sociales, culturelles, économiques et politiques qui définissent ces espaces. Cette accessibilité à l'information est intéressante pour un individu, ce qui lui donne la possibilité de comparer différents milieux de telle sorte à choisir celui qui lui offre le meilleur potentiel de réussite sociale. Il faut également ajouter le facteur de l'éducation, plus spécifiquement du choix de l'établissement scolaire et autre ressource à saveurs éducationnelles dans la prise de décision, puisque plusieurs individus ou familles vont choisir leur lieu de résidence en fonction de ce facteur. Ainsi, ils peuvent augmenter de manière significative leurs possibilités futures. En milieu scolaire, des analyses comparatives démontrent que les familles avec un avantage socioéconomique réussissent plus aisément à sécuriser les premières positions en éducation pour leurs enfants, sans égard aux nombreuses structures caractéristiques de l'établissement scolaire (Blossfeld, H. Kulic, N. ; Skopek, J. et al, 2019).

2.3 – Ressources qui contribuent au capital spatial

2.3.1 – La mobilité spatiale

Selon la théorie de l'espace social de Bourdieu, comme on l'a vu, une société peut être imaginée comme un espace multidimensionnel construit sur le principe de distribution de plusieurs propriétés agissantes, ce qui assigne les individus à une place ou une autre dans cet espace (Bourdieu, 1984). Ces propriétés agissent comme un champ de force, indissociable des intentions et interactions individuelles ou communes. Ces propriétés agissantes, en d'autres mots, forment

l'ensemble de pouvoirs individuels accumulés d'un agent par rapport à cet espace. Selon cette théorie, la position sociale d'un individu au sein d'une société est déterminée par l'accumulation de l'ensemble des capitaux. Des facteurs tels que l'éducation, la famille, le travail et l'environnement contribuent à la mobilité sociale ou au renforcement du positionnement d'un individu dans la société actuelle. Sous un autre angle, si nous reprenons cette théorie sociale et ajoutons le concept du capital spatial, il devient plus clair que certains endroits ou régions offrent une plus grande possibilité de mobilité sociale qu'une autre.

2.3.2 – La motilité : prérequis à la mobilité sociale

La notion de *motilité* désigne un facteur important pour comprendre la capacité d'une famille ou d'un individu à traverser les différents espaces sociaux. Selon ce concept que Kaufmann a développé, cela réfère à l'ensemble de facteurs internes et externes d'un ou plusieurs individus qui permettent la mobilité d'un espace à un autre. Comme il l'explique,

« Motility is comprised of all the factors that define a person's capacity to be mobile, whether this is physical aptitude, aspirations to settle down or be mobile, existing technological transport and telecommunications systems and their accessibility, space—time constraints (location of the workplace), acquired knowledge such as a driver's license, etc. Motility is thus constituted of elements relating to access (that is, available choice in a broad sense), to skills (the competence required to make use of this access) and appropriation (evaluation of the available access) » (Kaufmann, 2003 : p. 38).

Cette notion illustre les propriétés de l'agent (aptitude, aspirations, connaissances) et les différents contextes des infrastructures sociales et géographiques (moyens de transport et de télécommunications, restrictions). Il est d'abord important pour un individu de posséder la volonté nécessaire pour atteindre une mobilité verticale, soit par exemple de vouloir changer de milieu

vers un autre afin d'espérer de meilleures opportunités, mais il est également important ensuite de tenir compte des limitations et restrictions sociales, économiques, politiques et géographiques qui affectent les individus, ce qui finalement permet ou non un mouvement horizontal.

2.3.3 – La viscosité structurelle : (im) mobilité des institutions scolaires

Kaufmann mentionne dans ses recherches sur la mobilité que « *motility forms theoretical and empirical links, and can be exchanged for, other types of capital ... movement can take many forms, ... different forms of movement may be interchangeable, and ... the potentiality of movement can be expressed as a form of 'movement capital'* » (cité dans Doherty, Patton & Shield, 2015: p. 27). Doherty, Patton et Shield vont ajouter à la théorie de Kaufmann le concept de « *viscosity* » afin d'illustrer les différentes structures contextuelles qui vont agir en tant que lubrifiant ou facteurs de résistance à la mobilité d'un individu. En effet, la viscosité « *may help to refer to the degree of resistance or enablement offered by structures to interact with agents' motility* » (Doherty, Patton et Shield, 2015 : p. 29). Cet ajout à la théorie initiale permet de proposer une vision qui englobe à la fois le capital d'un individu et le « *mobility system* », ce qui permet de réaliser une analyse combinée entre agentivité/structure dans une réalité où certains jouissent d'une grande fluidité/mobilité à travers l'espace et d'autres qui sont, à l'inverse, restreints par les structures mises en place, ce qui leur procure une incapacité/immobilité de voyager à travers l'espace. Pour expliquer plus simplement leur concept, les auteurs vont utiliser une métaphore qui illustre très bien leur définition : se déplacer dans une situation (contexte) qui présente un niveau de viscosité sociale faible serait l'équivalent de nager dans l'eau – presque sans effort, rencontrant peu de résistance ou d'obstacles. Inversement, se déplacer dans une situation (contexte) qui

présente un niveau de viscosité sociale élevé serait l'équivalent de nager dans la mélasse — ennuyant, stressant et énergivore. Ces situations de viscosité élevée seront alors plutôt considérées comme étant des facteurs de « *stickiness* » (Doherty, Patton et Shield, 2015 : p. 3).

Les établissements scolaires, dans cette structure sociale, agissent en tant que véhicules de reproduction sociale pour certains, mais aussi ils permettent à d'autres étudiants venant de milieux modestes de monter dans l'échelle sociale. Il est également important, dans un contexte contemporain, de posséder un certain niveau d'éducation (certifications) et de qualifications (capital culturel), afin de pouvoir rejoindre un certain secteur de l'emploi de son choix. Ces éléments quantitatifs permettent alors aux individus de pouvoir intégrer différents secteurs socioéconomiques du marché du travail selon leur niveau d'études accomplies. Aujourd'hui, il est désormais reconnu par la communauté scientifique que l'éducation est un facteur déterminant pour la mobilité sociale. La capacité de grimper les différents échelons scolaires permet aux individus d'acquérir de plus en plus de capital culturel, ce qui leur permettra par la suite d'acquérir plus facilement un meilleur statut, un meilleur emploi, un revenu et un environnement social plus stable.

Dans le secteur de l'éducation au Japon, la viscosité d'une institution peut varier selon plusieurs facteurs tels que les ressources pédagogiques (qualité des professeurs et de l'enseignement, le matériel scolaire), la forte compétition entre les établissements, régulée par des examens d'entrée, etc., et même l'accessibilité aux établissements par différents moyens de transport. Cette viscosité structurelle, qui se manifeste par de multiples variables plus ou moins franchissables selon les contextes, affecte l'accessibilité des individus qui tentent de rejoindre certaines institutions scolaires au Japon.

Dans un contexte contemporain néolibéral où les individus peuvent « choisir » l'école de leur choix (souvent prédéterminé par les parents), les caractéristiques qui différencient les

établissements entre eux deviennent importantes quant à leur décision. Par exemple, ailleurs dans le monde, le gouvernement australien a créé un site Internet qui expose les caractéristiques scolaires de tous les établissements d'une région sous un même indicateur de « qualité », ce qui permet aux parents de sélectionner une école selon leurs critères (Doherty, Patton et Shield, 2015). Grâce à cette visibilité et disponibilité des caractéristiques, certaines familles australiennes vont se relocaliser dans les villes où se trouvent les établissements scolaires de leur choix afin de, premièrement, sécuriser une place dans l'avenir pour leurs enfants et, deuxièmement, augmenter le potentiel de résidence (capital spatial) et le potentiel scolaire de leurs enfants (capital culturel). Au Japon, certes, ces caractéristiques des établissements scolaires sont sans doute exposées et disponibles sur Internet également, notamment quantifiées par les organisations accréditrices de certificats d'accréditation des universités japonaise (JUAA, NIAD-QE et JIHEE). Cependant, sans même consulter ces ressources, la majorité des individus vont se tourner instinctivement vers le top 10 des meilleures universités de manière semi-consciente puisque l'influence et la réputation de ces institutions scolaires sont imprégnées dans l'imaginaire collectif de la société. Ce « choix » quasi prédéterminé par la nature de la compétitivité universitaire amène instinctivement les individus à vouloir rejoindre ces universités de telle sorte à augmenter leurs chances scolaires et professionnelles. De plus, la réputation de plusieurs écoles secondaires comme étant supérieures va aussi influencer la mobilité géographique.

2.4 – L'espace social : la géolocalisation comme facteur de mobilité

Au cours de l'« âge d'or » japonais, le réseau mobile s'est grandement développé et diversifié à l'échelle nationale, ce qui a contribué à la libéralisation de la mobilité spatiale et a

offert à la majorité de la population la possibilité de prolonger la distance moyenne parcourue au quotidien. Ce faisant, il devient plus facile d'atteindre les villes à partir des banlieues et des régions reculées et vice-versa, facilitant l'accès à certaines institutions sociales (écoles), services sociaux (notamment les hôpitaux spécialisés) et une plus grande ouverture du marché du travail. En effet, cette plus grande fluidité des déplacements entre les espaces permet aux Japonais de vivre en périphérie des grandes régions urbaines tout en travaillant ou fréquentant des établissements scolaires, tous niveaux confondus, sans avoir à résider dans les quartiers environnants du centre-ville. Or, malgré cette grande possibilité de mouvement, la mobilité n'est pas également accessible à tous. Pour certains, l'inaccessibilité à certains espaces continue d'être une restriction spatiale qui entrave les opportunités de trouver un travail ou de fréquenter certaines institutions scolaires sans devoir déménager à proximité. En effet, les gens qui résident dans des régions dites éloignées et qui veulent fréquenter des écoles considérées les « meilleures » ou se trouver un emploi en ville (qui se retrouvent majoritairement dans les grands centres urbains tels que Kyoto, Osaka, Tokyo, Sendai et Fukuoka) sont forcés de déménager à une distance plus raisonnable. Certes, il existe des alternatives telles que les *shinkansen* pour rapidement traverser les espaces, mais cette option n'est pas accessible à tous, elle peut être utilisée par ceux et celles qui possèdent la capacité financière. Par exemple, le prix d'un simple billet « aller » peut coûter entre 5 000 ¥ et 15 000 ¥ voire plus selon le type de réservation et la distance totale parcourue.

La valeur des établissements peut influencer le choix de résidence des Japonais. Le capital spatial d'un individu influence énormément le choix de résidence selon la localisation des « meilleurs » établissements scolaires. Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas là de la seule variable qui joue un rôle dans le processus décisionnel, cependant celle-ci peut contribuer à la compréhension des préférences japonaises pour certaines écoles présentes dans certaines villes ou

régions métropolitaines. Ainsi, nous pouvons constater que certains établissements étaient et continuent d'être priorisés à travers l'histoire puisqu'ils s'inscrivent dans une mécanique quasi prédéterminée de réussite sociale qui, ultimement, augmente de manière considérable les opportunités de mobilité sociale. Pour information, lorsqu'il est mentionné d'établissements scolaires et/ou d'écoles, il est surtout question des universités puisqu'il s'agit du niveau scolaire le plus déterminant de la mobilité sociale. Toutefois, ce modèle s'applique à tous les niveaux d'éducation, c'est-à-dire que les préférences scolaires débutent parfois dès l'école primaire voire à la prématernelle.

2.4.1 – Là-bas et ici : le débat entre les espaces

Dans une société industrielle, nous pouvons imaginer que la position d'un individu dans la société où il réside influence fortement son positionnement géographique sur le territoire. En d'autres mots, le lieu de résidence d'une personne peut être déterminé par l'emplacement de son milieu de travail, ou l'établissement scolaire qu'il ou elle fréquente dans le cas des étudiants. Dans une étude australienne, comme on l'a vu plus haut, l'hypothèse est que les « *Families with different social, material and vocational resources at their disposal are shown to reflexively weigh the benefits and risks associated with moving differently* » (Doherty, Patton & Shield, 2015 : p.2). Certaines familles peuvent alors bénéficier d'un meilleur contrôle de leur mobilité afin de s'établir dans un milieu qui les avantage à la fois sur le plan professionnel et sur le plan académique pour les enfants. « *Actors are central in the mobility process [...] Only by integrating the intentions of people and the reasons which make them mobile or which, on the contrary, leave them immobile will we succeed in attaining this goal* » (Kaufman, 2003 : p. 36). Dans une perspective de mobilité

sociale, la mobilité physique est considérée, dans ce travail, comme un facteur important lié aux disparités sociales. C'est pourquoi certaines régions seront privilégiées par certains individus afin de poursuivre leur rêve puisque celles-ci offrent un plus grand éventail de possibilité, de réussite scolaire et d'accomplissement professionnel. En reprenant les paroles des auteurs de *Spatial mobility and social outcomes*, « *possessing the ability to move and especially the ability to leave less advantaged neighbourhoods is central for achieving the social gains and access to opportunities provided by more advantaged locations* » (Clark, Ham & Coulter, 2014 : p. 700).

2.4.2 – Le pouvoir social d'une région

Que ce soit dans l'espoir de trouver du travail ou à cause de la diversité des services qu'une ville spécifique peut offrir, les individus se déplacent vers certaines régions pour accroître leurs opportunités et possibilités. Un espace n'est pas seulement la représentation physique d'un lieu géographique, mais fait également référence aux relations et dynamiques d'un milieu au sein d'un réseau d'endroits à travers un « *multi-scalar space, 'in a situation of co-presence'* » (Doherty, Patton & Shield, 2015 : p. 25). Ces auteurs poussent l'affirmation plus loin en ajoutant que les relations de tensions compétitives entre les endroits contribuent à la distinction géographique selon le capital spatial d'un endroit par rapport aux autres. Les termes comme région rurale, région éloignée, banlieue, ville et mégapole peuvent donc bénéficier d'une bonne ou moins bonne réputation selon cette notion de différenciation entre les milieux. Dans un contexte de mobilité sociale, les étudiants qui aspirent à gravir les échelons vont employer différents moyens pour atteindre leurs objectifs, ce qui implique le choix stratégique d'une ville qui offre le plus d'avantages, en d'autres termes le choix d'un établissement scolaire par rapport aux autres. Dans

ce cas, la signification d'un lieu peut prendre un sens totalement différent selon les critères et aspirations d'une personne, et cette interprétation géographique comporte beaucoup d'importance dans le processus de décision. L'acquisition d'un sens — ou d'un pouvoir — positif de certaines régions crée, par la différenciation des lieux entre eux, et façonne une image positive dans l'imaginaire collectif relié à cet endroit, attirant les opportunistes qui ont la possibilité et la liberté de se déplacer vers ces lieux spécifiques. En effet, « *The capacity [...] to optimise their location can serve to pool such advantage in 'winner' places with the capacity to attract investment and talent, and pool its counterpart of disadvantage in other locations less able to attract the same, polarising life opportunities over time* » (Doherty, Patton & Shield, 2015: p. 26).

Ce phénomène peut largement être observé au Japon, tel que le démontre la **Figure 1** et le **Tableau 1** (Buhnik, 2010), sous notamment la forme de l'exode rural vers les grandes villes du pays telles que Tokyo, Kyoto, Nagoya et Osaka. Tel que mentionné, il est reconnu que certains diplômés offrent une quasi-immunité sur le marché de l'emploi, expliqué par la supériorité de leur réputation et de leurs « qualifications » nécessaires dans le monde du travail. Cet aspect socioéconomique étant ancré dans la conscience collective japonaise, les universités comme « Tôdai » et « Kyôdai », respectivement l'Université de Tokyo et l'Université de Kyoto, offrent notamment ce « ticket d'entrée » sur l'ensemble du marché du travail. Ce billet ouvre la porte à presque l'ensemble des fonctions imaginables et assure une bonne qualité de vie presque immédiate. Ce phénomène migratoire vers les grandes villes ne date surtout pas d'hier et est également accompagné par une vague d'urbanisation des mégalo-pôles, de grandes villes, de villes industrielles et autres régions du Japon depuis l'après-guerre. La période de Haute Croissance du pays peut laisser entendre que le Japon s'est « entièrement urbanisé » avec l'injection d'énormes

masses de capitaux dans le développement des villes, cependant le degré d'urbanisation varie selon les régions, ce qui a aggravé et approfondi les inégalités socioéconomiques entre elles.

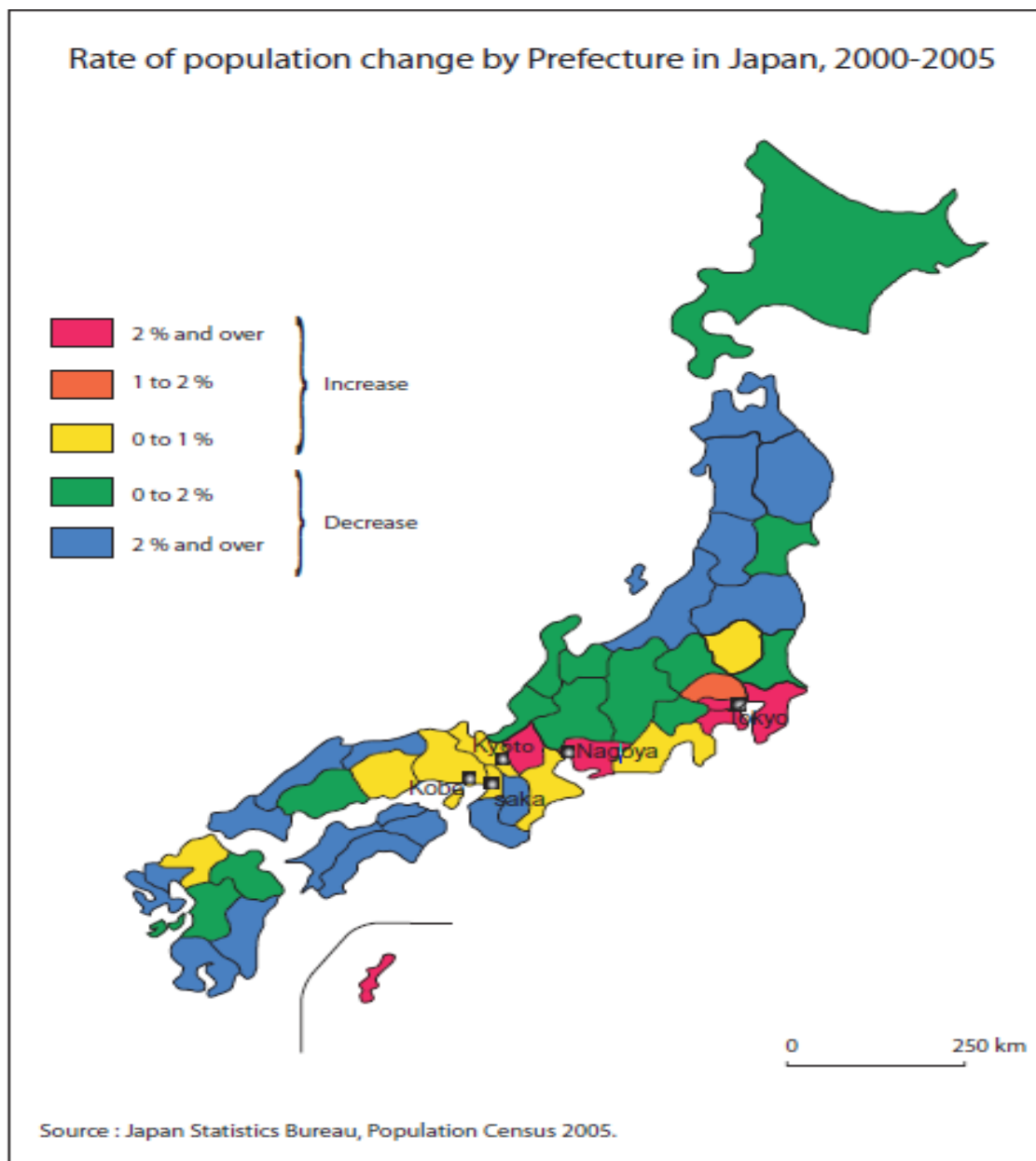


Figure 1 : Pourcentage du changement de population selon les préfectures au Japon (2000-2005)
Source : Japan Statistics Bureau, Portal site of official statistics of Japan (Buhnik, 2009)

Metropolitan area	Prefecture Name	Rate of population change 1995-2000 (%)	Rate of population change 2000-2005 (%)	Rate of in-migrants from other prefectures in 2008 (%)	Rate of Out-migrants to other prefectures in 2008 (%)
Osaka	Osaka-fu	0.1	0.1	1.83	1.88
Osaka	Hyogo	2.8	1	1.76	1.76
Osaka	Nara	0.8	-1.5	1.87	2.17
Osaka	Wakayama	-1	-3.2	1.22	1.59
Osaka/Kyoto	Kyoto	0.6	0.1	2.15	2.28
Osaka/Nagoya	Mie	0.9	0.5	1.73	1.74
Nagoya	Aichi	2.5	3	1.76	1.51
Tokyo	Tokyo-to	2.5	3.6	3.32	2.67
Tokyo	Kanagawa	3	4.2	2.62	2.29
Tokyo	Saitama	2.6	1.7	2.36	2.15
Tokyo	Chiba	2	2	2.72	2.33

Tableau 1 : Taux de changement de la population et la migration domestique à Osaka, Nagoya et la région métropolitaine de Tokyo par préfecture (1995-2008).

Source : Japan Statistics Bureau, Portal site of official statistics of Japan (Buhnik, 2009)

En 1955, les trois régions de Tokyo (préfectures de Tokyo, Kanagawa, Chiba et Saitama), Nagoya (Shizuoka, Aichi, Gifu, Mie) et Osaka (Osaka, Hyôgo, Wakayama) regroupaient, sur 19,6 % de la surface habitable du pays, 38,2 % de sa population (Berque, 1976). En 1970, on observe une augmentation du pourcentage de la population, dans ces trois grandes régions urbaines, de presque 20 % (soit 56,6 %). Inversement, la périphérie tend à perdre sa population en réponse à la concentration des activités socioéconomiques autour de certains pôles importants. Une nuance importante doit, cela dit, être mentionnée pour la région d'Osaka (et Wakayama) puisque la ville même d'Osaka enregistre une légère augmentation de sa population (comme indiqué dans le **Tableau 1**), mais la grande région autour d'Osaka tend à se dépeupler pour se relocaliser en ville ou plus près de la mégalopole, là où se sont concentrés historiquement parlant les grandes entreprises et/ou les sièges sociaux ainsi que les services. Les régions les plus touchées par le

dépeuplement sont notamment les deux régions aux extrémités du pays, soit la région du Hokuriku, Tohoku et Hokkaido à l'Est et Kyushu à l'Ouest. Il va sans dire que ce phénomène d'attraction vers les grandes villes n'est pas spécifique au Japon, puisqu'il est observé à travers le monde entier. La recherche de la mobilité sociale par les individus, dans ce cadre-ci, est une quête acceptée non seulement par la population japonaise, mais par tous ceux et celles à travers le monde qui ont le désir d'accroître leurs opportunités socioéconomiques.

Un comportement similaire est observable dans le milieu scolaire au Japon. Ironiquement, les politiques d'après-guerre adoptées par le ministère de l'Éducation pour réduire la disparité entre les écoles ont en fait élargi le fossé entre les habiletés scolaires développées au sein des écoles, c'est-à-dire que les habiletés scolaires sont dorénavant reconnues comme un des facteurs de disparité dans le classement même des écoles. Selon cette affirmation, des établissements scolaires seraient plus enclins à (re) produire des habiletés scolaires que d'autres, augmentant les probabilités de réussite dans les objectifs personnels. Selon un rapport par le Japan Senior High School Teacher's Union de Hokkaido, « *students entering high school are set apart by wide differences in level of ability. [...] Students with low ability will not get into a prestigious university no matter how hard they try* » (Kariya, 2013: p. 71). Résultat, nous observons une tendance chez les familles d'envoyer leurs enfants dans ces écoles qui possèdent un haut niveau de production d'habiletés scolaires. Pour ce faire, certaines familles vont aller jusqu'à déménager à proximité des lieux qui rassemblent ces « meilleurs » établissements scolaires pour accroître les probabilités d'opportunités futures pour leurs enfants. Par exemple, dans l'imaginaire collectif, Tokyo et Kyoto sont deux villes considérées au Japon comme lieux idéaux pour la prospérité sociale. Pour des raisons historiques, sociales et économiques, ces deux régions offrent aux individus une plus grande liberté quant aux choix des établissements scolaires (privées et publiques) et aux

opportunités d'emploi. Par exemple, ce n'est pas seulement la réputation des universités qui attire les étudiantes, mais c'est une réalité que les personnes allant à Todai ou Kyodai ont plus de facilités de se trouver un bon emploi.

En somme, Tokyo et Kyoto sont plus propices à attirer les individus en quête de prospérité socioéconomiques vers ces espaces. Dans cette société où le modèle méritocratique et l'importance des accomplissements scolaires sont au cœur de la société, en plus de la relation de classes, la mobilité spatiale est significative pour ceux et celles qui peuvent en tirer avantage. Cela leur permet de jouir de moyens et de ressources scolaires supplémentaires (les *Gakushū juku* par exemple) pour accroître leurs probabilités de réussite scolaire et sociale. Ce faisant, cette réalité entraîne de la compétition entre les espaces, observables dans les régions et les grandes villes à travers le pays, quant aux opportunités d'emploi et quant au classement des établissements scolaires.

2.4.3 – Théorie des îles éloignées

Selon cette théorie de Philippe Peltier, plus une île est géographiquement distancée du pouvoir central, en occurrence Tokyo, plus elle sera distancée des politiques socioéconomiques du gouvernement central. Même si Tokyo possède le pouvoir de juridiction sur ces îles, les politiques centrales adoptées auront une portée sur l'archipel principal, mais plus faible sur ces îles éloignées. Les politiques dans ces régions exerceront une influence sur les structures et les populations moins marquantes qu'ailleurs au pays. Autrement dit, lorsqu'une décision politique est instaurée, les effets escomptés concernent et influencent majoritairement les grandes régions du pays (Tokyo, Kyoto, Fukuoka, Sendai, etc.) puisque le champ d'application de ces politiques a été fortement inspiré et construit autour des besoins de celles-ci. Pour ce qui est des îles éloignées,

l'application de ces politiques centrales est plus difficile puisque ces politiques ne prennent pas forcément en compte les subtilités socioéconomiques locales de ces populations et les restrictions géographiques de ces espaces. L'adoption d'une loi en 1953 concernant les îles éloignées est un exemple qui explique bien les limites des actions gouvernementales sur ces régions. Malgré une tentative de rééquilibrage des politiques d'aménagement du territoire, « *elle en est réduite au sort de toute législation volontaire : suivre le mouvement général de l'économie dans sa logique profonde, ici capitaliste et centralisatrice* » (Peltier, 1997 : p. 216). Malheureusement, l'intention de départ est rapidement mise de côté puisque la réalité de la haute croissance économique va rapidement mener à la mégalopolisation. D'un côté, ces changements amènent l'hyperconcentration industrielle et urbaine sur une petite proportion de l'archipel principal, notamment tout le long du *Tôkaidô*, tandis que de l'autre, la quasi-désertification et marginalisation socioéconomique d'une partie du territoire japonais. Cette dynamique territoriale est bien ancrée dans les politiques puisque, lors du quatrième et dernier plan d'aménagement du territoire adopté en 1987, le gouvernement continue d'adopter ses politiques précédentes. Une seconde tentative de décentralisation du pouvoir avait été lancée dans le troisième plan, notamment en rééquilibrant la croissance économique des grands centres industriels vers d'autres préfectures, mais sans trop de réel succès. On en revient donc dans le quatrième plan à des politiques favorisant la concentration.

Le développement des moyens de transport et des technologies de communication a certes permis aux îles éloignées de développer certaines infrastructures socioéconomiques, et opérer un désenclavement et une amélioration de la vie quotidienne des habitants, « *mais elle a simultanément favorisé une intégration ruinant l'autonomie de la vie économique, sociale et culturelle [...]. Elle a relégué les possibilités d'un réel développement autocentré (équipement médical, socioculturel, projets agricoles, protections environnementalistes, etc.)* » (Peltier, 1997 :

p. 216). Certaines îles vont emprunter la voie de l'industrialisation et du tourisme de masse dans le but de contrer les effets de la centralisation. Par exemple, le tourisme est devenu le secteur de l'activité économique principal de Miyake-Jima au cours de la période de haute croissance économique. Ainsi, le secteur tertiaire va, au profit du secteur primaire, devenir progressivement le secteur économique principal. Cette prise de position n'est pas exclusive à cette île puisque plusieurs autres suivront l'exemple. À l'époque, le tourisme national a considérablement augmenté, sachant que les Japonais ont connu une hausse significative du salaire moyen et que l'industrialisation a ravagé une grande partie des paysages urbains, ce qui réduit le potentiel touristique de ces régions. Ainsi, plusieurs investisseurs et entrepreneurs privés sont accueillis à bras ouverts sur ces îles éloignées, puisque nombreuses sont celles qui n'ont pas la capacité financière nécessaire pour développer leur propre industrie du tourisme. « *La Haute croissance jette sur tout son arrière-pays un raz de marée d'investissement, et par modules massifs, car ce sont les grandes entreprises de la mégapole qui en effectuent l'essentiel* » (Berque, 1976 : p. 129). Cette « mise en valeur touristique (*kankô kaihatsu*) » offre ainsi aux îles éloignées, victime du dépeuplement causé par l'exode rural, une alternative intéressante pour raviver l'économie locale.

Au fil du temps, ces îles qui auront adopté la mise en valeur touristique ont vu leur identité culturelle locale s'effriter au profit de la culture des industries touristiques. À travers cette théorie des îles éloignées, nous remarquons de nouveau le rapport de force à travers la polarisation de l'espace : d'un côté, l'État et les mégapoles, et de l'autre, les campagnes et les îles éloignées. « *Le développement « régional » pratiqué [lors] [de] [cette période] se réclame d'une notion impropre ; il s'agit du développement du régime économique, social et politique de la Haute*

croissance, à partir duquel sont définies, subordonnées et ventilées les “vocations” régionales et locales » (Berque, 1976 : p. 131).

Selon moi, le modèle de Peltier peut être poussé plus loin, au-delà des îles, en s’appliquant également aux régions éloignées présentes sur l’archipel principal. Autrement dit, plus une région est éloignée du centre du pouvoir (Tokyo), plus elle sera victime de sa propre spatialité due à sa distance avec l’hypermobilité spatiale des mégalofoles et les chances d’accès à la mobilité sociale, qui passent notamment par l’éducation. Ainsi, plus une région est éloignée de Tokyo, plus la réputation des institutions scolaires se voit être affectée par la renommée et le prestige des meilleures écoles qui se situent dans les grands centres urbains, ce qui réduit les chances probabilistes de mobilités sociales pour les diplômés de ces écoles dites éloignées. Selon cette approche, ce modèle pourrait être ajouté à l’analyse de la qualification et la quantification du capital spatial d’une région, ce qui pourrait contribuer à expliquer les disparités spatiales entre les régions rurales (éloignées) et les mégalofoles, telles que Tokyo et Kyoto. Il devient alors possible d’évaluer et comparer la valeur du capital spatial et le potentiel de mobilité sociale d’une région ou d’une ville, de façon à déterminer laquelle de celles-ci offre le plus grand éventail d’opportunités sociales.

2.5 – Conclusion

Néanmoins, comme nous l’avons vu, les grandes régions urbaines telles que Tokyo, Kyoto et Osaka sont plus propices à attirer vers ces espaces les individus en quête de prospérité socioéconomiques. Ces espaces se sont transformés à travers l’histoire pour devenir des milieux hypermobiles, là où la mobilité est reconnue par la population comme étant plus facilement

accessible. Dans une société où le système méritocratique et l'importance des accomplissements scolaires sont au cœur de la prospérité, le tout en relation avec l'effet des classes sociales, la mobilité spatiale est significative pour ceux et celles qui peuvent en tirer profit. Cela leur permet de transformer leur capital spatial en d'autres capitaux afin de jouir de moyens et de ressources supplémentaires (notamment avec la libéralisation du choix des écoles et les *Gakushū juku*) pour accroître leurs probabilités de réussite sociale et scolaire. Ce faisant, cette réalité entraîne de la compétition non seulement entre les espaces, mais également entre les institutions scolaires, observables dans les régions et les grandes villes à travers le pays quant aux opportunités d'emploi et au classement des établissements scolaires. Un effet de cette catégorisation entraîne le phénomène que plusieurs pédagogues et économistes japonais nomment la « fuite des riches ». Nous y reviendrons plus tard, mais cela fait en sorte que plusieurs familles de classes moyennes et supérieures se déplacent vers certaines banlieues en périphérie de Tokyo et d'Osaka afin de se rapprocher leurs enfants des institutions scolaires prestigieuses. Cette mobilité désormais possible, depuis la libéralisation du choix des écoles, offre aux parents un choix plus large quant au choix d'école pour leurs enfants. Certains quartiers hétérogènes prennent forme autour de ces endroits et gagnent en valeur immobilière grâce à leur proximité de choix à une institution scolaire prestigieuse (Lechevalier, 2011).

3. HISTOIRE DE LA MOBILITÉ SPATIALE ET DES RÉFORMES JURIDIQUES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION

Les impacts de la mobilité spatiale et des réformes juridiques du système d'éducation peuvent être examinés aussi loin que dans la culture de la cour impériale (Heian, 794-1185). Par exemple, le simple fait d'être à la capitale (relocalisée plusieurs fois, mais majoritairement située dans la grande région de Kyoto) octroie certains privilèges supplémentaires à la population environnante, que ce soit par un accès à des biens et services plus diversifiés ou à une éducation (évidemment limitée et classiste). Toutefois, les impacts de la mobilité et des réformes juridiques seront décuplés véritablement lors de la période Edo. D'un côté, la mobilité tant spatiale que sociale se voit être officiellement restreinte et limitée, et, de l'autre côté, on assiste aux balbutiements d'un système d'éducation nationale et de son importance dans la mobilité sociale.

Que ce soit la reproduction sociale, qui s'engendre et qui se perpétue plus facilement dans le système scolaire; l'influence de la spatialité dans la transformation des espaces et des milieux sociaux; les différentes réformes et changements juridiques au sein du système d'éducation ou bien les effets des classes sur l'accessibilité à l'éducation; l'histoire nous offre la possibilité d'analyser certains événements historiques sous la loupe afin de mieux saisir leur importance dans leur processus de transformation sociale. C'est pour cela que ce chapitre servira de pont entre la théorie que nous avons vue précédemment et les différents changements et transformations survenues au cours de l'histoire japonaise. Cela me permettra de faire un récapitulatif des séries d'événements qui ont entraîné les nombreuses transformations politiques, économiques et socioculturelles observées au cours des derniers siècles et qui ont influencé de près ou de loin le système

d'éducation. Je procèderai en regroupant les différents évènements historiques, autant spatial que juridique, selon la période à laquelle ils correspondent, en commençant par la période Edo.

3.1 – Période Edo (1603-1868)

3.1.1 – Histoire de la mobilité spatiale

La fluidité spatiale obtenue par les réseaux de transport et de télécommunications permet aux Japonais de bénéficier d'une plus grande liberté au niveau de la mobilité nationale et transnationale, et ce depuis notamment la mise en fonction du *shinkansen* en 1964 (lien entre la capitale actuelle et l'ancienne – Tokyo-Kyoto [– Osaka]), fortement influencé par l'arrivée des Jeux olympiques de Tokyo la même année. Plusieurs structures et infrastructures ont été mises en place afin de supporter ce réseau mobile complexe depuis l'après-guerre, afin d'étendre les réseaux de transport sur l'ensemble du pays et par le fait même d'offrir la possibilité à tous les Japonais, surtout ceux des régions éloignées, de pouvoir se connecter avec les villes voisines certes, mais également avec les grands centres. Ce tournant fut possible par les politiques économiques et sociales appliquées par le gouvernement de l'époque en priorisant par exemple l'industrie lourde et chimique afin de récupérer leur « retard » depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Cependant, sur le plan de la fluidité ou l'immobilité sociale au Japon, ce phénomène n'est pas survenu du jour au lendemain comme la culture et la société actuelle pourrait le sous-entendre. Les technologies de l'information, des télécommunications et des transports se sont diversifiées et complexifiées tout au long de la période de la Haute croissance (1955-1973), offrant une mobilité spatiale plus vaste, mais qu'en est-il de la mobilité sociale ? *Est-ce que la mobilité sociale s'est développée en parallèle avec le développement de la mobilité spatiale ?* Dans les sections

suivantes, nous verrons l'histoire de la mobilité japonaise depuis l'établissement du règne des Tokugawa à la tête du pays en 1600 jusqu'au début des années 2000, soit un peu après l'éclatement de la Bulle spéculative des années 1990. Une première partie sera dédiée à expliquer comment la mobilité (sociale et physique) n'était pas autorisée ni une possibilité offerte à tous les Japonais sous le gouvernement des Tokugawa. Une seconde partie va mettre en contexte la libéralisation des structures sociales japonaise que le nouveau gouvernement Meiji a instaurée depuis sa formation en 1868 jusqu'à l'avant-guerre tandis que la troisième partie va explorer les politiques appliquées dans l'après-guerre pour restructurer, d'abord, l'économie du pays et, ensuite, les structures sociales du pays. Enfin, la dernière partie sera consacrée à l'étude de la situation post-crise économique, survenue au début des années 1990, au niveau de la mobilité sociale.

3.1.1.1 – L'immobilité d'une nation : la riziculture comme indicateur géographique ?

Pour certains analystes tels que Berque, Ohnuki-Tierney, etc., la riziculture est considérée comme l'une des caractéristiques principales qui définissent la civilisation japonaise (Berque, 1976; Peltier, 1997). Au cours de sa longue histoire, le Japon a su établir une société complexe autour de cette culture du riz qui occupe une place importante dans les infrastructures du pays. Utilisé notamment comme monnaie d'échange, comme facteur de richesses et de gloire, le riz est une ressource socioéconomique importante et fondamentale pour la population japonaise. Ayant une place importante dans la société, la culture du riz (irriguée) peut également être employée comme déterminant géographique de déplacement spatial. En d'autres mots, la riziculture irriguée de l'époque, qui peut être pratiquée sur certaines parties du territoire qui offrent des conditions favorables à la culture, joue un rôle important quant à l'établissement d'une ville. Les facteurs biogéographiques, climatiques surtout, jouent un rôle déterminant dans la périphérie méridionale

et au centre du Japon, caractérisés par un climat plus chaud, malgré la forte présence de montagnes et la faiblesse des cours d'eau sur le territoire. Malgré ces handicaps, les populations vont s'adapter aux conditions climatiques et géographiques du territoire afin de s'établir, construire leur culture sociale autour du riz et pratiquer l'agriculture de cette céréale. Comme Peltier le soulève, « *la riziculture irriguée est donc « centrainsulaire » ; elle caractérise essentiellement Hondo (Honshu, Kyushu et Shikoku) et, partant, la société centrale, l'organisation centrale et centralisatrice* » (Peltier, 1997 : p. 35). De plus, selon l'anthropologue Emiko Ohnuki-Tierney, « *la rizière est devenue une métaphore dominante de la territorialité, les îles éloignées [et les périphéries des grands centres] se trouvent donc culturellement — agri-culturellement et socioculturellement — placées en dehors de ce schéma dominant* » (cité dans Peltier, 1997 : p. 35). Cette métaphore utilisée par Ohnuki-Tierney démontre dès lors que certaines régions du territoire japonais offraient déjà un avantage social puisque dans ces « centres urbains » vont se concentrer les ressources sociales, politiques et économiques de la société.

D'un autre côté si nous reprenons le contexte de l'époque Edo, comment expliquer *pourquoi le gouvernement Tokugawa s'est éloigné de l'une des régions les plus aptes à l'agriculture, une région très productive, afin de s'établir dans une région moins propice à cette pratique ?* Lorsque la capitale se trouvait à Kyoto, cette théorie de la riziculture irriguée pouvait servir d'explication partielle de l'emplacement géographique du gouvernement central, mais lorsque le changement de régime s'est réalisé, *pourquoi s'établir dans une position géographiquement moins « bénéfique » pour l'agriculture ?* Une explication de cette décision est que le nouveau gouvernement a tenté de couper ses liens avec l'ancienne capitale et le régime impérial afin d'établir un nouveau centre politico-économique national. Ainsi, le shogunat des Tokugawa se détache des influences de l'ancienne capitale, ce qui permet de raffermir son pouvoir

centralisateur sur l'ensemble du territoire japonais. De plus, la proximité de la capitale près de la zone côtière (port de Yokohama par exemple) donne un accès direct au commerce maritime avec l'ensemble du pays, ce qui augmente entre autres de manière importante la circulation interne des marchandises vers la capitale.

3.1.1.2 – La cohésion de l'identité de groupe à une spatialité

Selon Berque, les relations sociales au Japon sont expliquées selon deux notions ou « corps de codifications » qu'un individu développe au sein d'une organisation, ce qui renforce par la suite un sentiment d'adhésion à celle-ci. Il fait mention d'abord de la « richesse topologique » qui influence l'identité japonaise puisque les Japonais ne se définissent pas prioritairement selon leur propre identité individuelle, mais en tant que membres d'une organisation où ils occupent une position spécifique. Par exemple, un membre du personnel d'une entreprise serait plus enclin de définir sa personne en tant qu'extension ou membre à part entière de cette entreprise plutôt que de se définir avant tout en tant qu'individu. Cette identité partagée entre les membres du groupe permet plus facilement de se rallier vers des buts, objectifs et causes communes, facilitant en premier temps la prise de décision et en second la résilience ou, tel que mentionné plus tôt, l'acceptation de cette décision. Le concept d'appartenance au groupe et d'identité partagée est un des facteurs importants et nécessaires pour le développement de la forte cohésion sociale observée dans la période de l'avant-guerre et lors de la Haute croissante. Ensuite Berque explique l'importance de « l'étendue géographique » d'un organisme comme une valeur comparative, dans une échelle hiérarchique, entre les différents groupes, ce qui par exemple peut s'appliquer aux entreprises et aux universités japonaises. En effet, « *les organismes qui situent l'individu sont eux-mêmes situés par rapport à d'autres [...], mais la répartition de ces divers organismes, dont les*

domaines ont des limites précises, se définit formellement par l'étendue de ces domaines et structurellement par la codification de leurs rapports » (Berque, 1976 : p. 30). Ainsi, il soutient que ces deux éléments de codifications peuvent permettre de définir et d'intégrer les individus de la société japonaise dans l'entité nationale. Il faut savoir que l'origine de ce phénomène d'intégration des individus dans la société selon une codification s'organise depuis plusieurs siècles, soit depuis le début du régime Tokugawa en 1603. Les politiques instaurées par le régime avaient comme objectifs de restructurer la société afin d'avoir un contrôle significatif sur l'organisation sociale (divisée en quatre groupes/classes nommés *shi-nô-kô-shô*, c'est-à-dire guerrier, paysans, artisans et marchands) et l'organisation spatiale, ce qui permet entre autres de contrôler les constructions, les formes de celles-ci et leurs emplacements sur le territoire (Berque, 1976). Par exemple, la noblesse, les marchands (à l'exception des marchands ambulants) et une partie des guerriers vont se concentrer dans la capitale et les grandes villes administratives, là où se trouvent les activités sociales, politiques et économiques du pays, tandis que les artisans et les paysans tendent à vivre en périphérie, là où les terres sont aménagées de manière à pouvoir pratiquer notamment la riziculture et la culture sèche. Dans ce régime, la position et l'occupation d'un individu sont influencées par plusieurs facteurs qui sont déterminés dès la naissance, c'est-à-dire que, selon la reproduction des classes définies par Bourdieu, chaque individu d'une société hérite de la classe et de la position sociale de ses parents à la naissance. En conséquence, la mobilité et les déplacements des individus sous le règne des Tokugawa se voient être limités, voire officiellement interdits entre les espaces et les structures sociales (cela dit, certains marchands pouvaient avoir une autorisation spéciale par l'administration afin de pouvoir marchander avec les différentes préfectures avoisinantes; en outre, il s'est produit un important exode rural, surtout vers la capitale, dont les besoins en main-d'œuvre pour la construction et les services aux guerriers ont

considérablement augmenté – Edo au 18^e siècle avait déjà une population d'environ 1 million d'habitants; enfin, une certaine mobilité sociale associée à l'argent s'est produite pour certains marchands. En d'autres mots, la mobilité horizontale et verticale n'était pas officiellement autorisée, mais elle s'est produite quand même, avec certaines restrictions). L'accès à l'éducation quant à elle était, au départ, sans surprise, réservée aux plus hautes strates de la société, majoritairement aux hommes. Ce privilège d'avoir une éducation était disponible pour les nobles et les guerriers qui vont plus tard à leur tour participer à la gestion de l'administration du régime des Tokugawa; les marchands et les propriétaires terriens y auront accès par la suite selon leur capacité économique et leur prestige respectif. Enfin, les *terakoya* assureront une éducation pour certains, une minorité, en dehors de ces classes. Toutefois, la mise en place du nouveau gouvernement Meiji, suite à la réouverture du pays en 1868 qui a été fortement influencée par les pressions américaines, va changer les structures de ce modèle répressif et restrictif en levant les interdictions de passage entre les domaines et permettre une plus grande liberté de circulation; de même, la restructuration de l'organisation sociale va privilégier un modèle plus flexible, ce qui permet dorénavant aux Japonais une certaine verticalité dans la mobilité sociale.

3.1.2 – Le système d'éducation japonais : brève histoire

Le ministère de l'Éducation au Japon a été mis sur pied officiellement en 1871 à la suite de la Restauration Meiji (1868). Le nouveau gouvernement insiste sur l'éducation obligatoire de sa jeune population, puisqu'un des principes du régime se base dorénavant sur le développement des connaissances afin de « rattraper le temps perdu » et ainsi rejoindre les grands leaders mondiaux. On assiste alors aux premiers pas vers la législation et la légalisation de l'éducation dans l'histoire

du Japon, qui par la suite sera modifiée et adaptée aux contextes sociopolitiques des différentes époques : Meiji, Taishô, Shôwa et Heisei.

Dans la période Edo, au 17^e siècle, les guerriers vont obtenir l'éducation nécessaire (écriture, lecture et arithmétique) afin d'administrer les domaines et de tenir les comptes administratifs. Les marchands, dont certains ont à l'origine le statut de samurai, comme les Mitsui, doivent aussi avoir une éducation minimale pour gérer leurs affaires. Quelques paysans parmi les plus riches savent aussi lire, écrire et compter. En outre, étant donné la délégation de pouvoir qui était une constante de l'administration des Tokugawa, les chefs de village ont dû apprendre à lire, écrire et compter pour transférer les édits des dirigeants au reste de la population et pour décider de la distribution du fardeau fiscal. Nous observons alors une augmentation dans le nombre d'établissements d'enseignement, nommée « *Tenarai* », pour ces individus, et leurs enfants, qui ont besoin d'éducation pour répondre aux demandes de l'administration. C'est à partir de ce moment que le Japon va connaître les débuts de sa période de transition vers une société prémoderne basée sur le développement et l'enseignement de l'écriture puisque les historiens observent une augmentation notable de la production de documents liés non plus au monde politique, mais également relié au transport, au commerce et sur divers aspects de la vie quotidienne qui se déroulent dans les diverses provinces. Par ailleurs, la standardisation de l'écriture durant la période prémoderne va se réaliser peu à peu à travers le style d'écriture (calligraphie) et la forme utilisée pour la rédaction de lettres et documents officiels.

3.1.2.1 – Tenarai : ancêtre des écoles privées

Ces institutions privées offrent la possibilité d'apprendre les éléments de base nécessaires au développement d'une société basée sur l'écriture, soit la capacité de rédiger et lire des documents. Les *tenarai* proposent donc l'enseignement de 1) l'écriture et la lecture, mais également ; 2) la calligraphie (l'art par l'écriture) ; 3) diverses compétences sociales et pratiques et finalement 4) des principes moraux (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Ces écoles privées ont vu le jour sur l'ensemble du pays à différent degré selon la période et la localisation. Résultat, nous retrouvons des régions du Japon surreprésentées comparativement à d'autres à travers les époques et les provinces (par exemple Edo, aujourd'hui Tokyo). Bref, à l'exception d'Ezochi, présentement Hokkaido dans le Japon actuel, la plupart des régions avaient quelques institutions scolaires où des professionnels de l'enseignement (maître de l'écriture ou des *tenarai shisho*) enseignent les bases rudimentaires de l'écriture et la lecture à leurs étudiants (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Puisque l'écriture implique l'échange de connaissances et d'informations à travers des documents, une étiquette (*rei*) plutôt rigide est mise en place pour encadrer la pratique. La rédaction de documents est alors codifiée de telle sorte à correspondre au statut social et au genre de l'écrivain€. De plus, la structure de la lettre elle-même se voit être réglementée selon divers codes sociaux, temporels (saisons), linguistiques et contextuels, ce qui a pour effet d'uniformiser la forme et le style d'écriture/calligraphie des documents écrits.

À l'époque, l'accès à ces institutions est exclusivement restreint à une catégorie d'individus qui contribuent directement ou indirectement à l'administration du gouvernement shogunal. Toutefois, la bourgeoisie japonaise va s'intéresser et/ou s'impliquer de plus en plus dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement. Bien qu'en minorité, certaines femmes, par exemple les épouses ou filles de marchands, d'artisans ou de propriétaires terriens vont aussi recevoir une

éducation, mais il faut attendre jusqu'à Meiji pour avoir une éducation mixte généralisée pour les garçons et les filles. Avant, ce sont surtout les garçons, ceux de famille noble, les samurais et les marchands, paysans riches et artisans qui pouvaient bénéficier d'une éducation scolaire, tandis que les filles apprenaient surtout l'étiquette d'une bonne épouse et les arts (musique, danse, broderie, etc.). Cela dit, de riches marchands vont envoyer leurs garçons et leurs filles dans ces écoles afin qu'ils puissent bénéficier d'une scolarité en bonne et due forme, puisque la notion de connaissance et d'intelligence devient un critère important quant au développement social, mais surtout un indice de prospérité dans l'économie marchande (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Cette pratique étant adoptée par plusieurs fortunés, il en résulte une augmentation de la demande et le développement de l'économie qui entoure les établissements scolaires, soit l'augmentation du commerce de livres éducatifs, l'augmentation de la demande de professeurs privés, etc., même que certains vont pousser ce phénomène plus loin en fondant leur propre *tenarai* et engager des professeurs titulaires pour leurs institutions. Somme toute, l'éducation dans les établissements scolaires *tenarai* reste encore limitée pour ceux qui font partie des classes élites et/ou possèdent un statut socioéconomique élevé afin de monnayer l'éducation de leurs enfants. Néanmoins, on voit déjà apparaître l'utilisation de l'éducation comme moyen de reproduction et de promotion sociale.

3.1.2.2 – Les réformes éducationnelles de Tokugawa Yoshimune

Il est souvent mentionné dans le monde académique que le Japon possède le plus haut taux d'alphabétisation du monde au 19^e siècle. Cela coïncide avec le fait que, à partir de cette époque, l'éducation commence à prendre de l'expansion et de l'importance dans les politiques sociales émises par le shogunat (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Tokugawa Yoshimune est le premier

Shogun qui va mettre en œuvre une première ébauche d'un plan d'éducation afin d'utiliser l'enseignement comme méthode de gouvernance et de contrôle sur la population. Inspirée par l'école de pensée Zhu Xi et le professeur Ogyu Sorai, cette politique « *emphasised a need for policies and institutions for regulating the lives of commoners with the goal of improving social order [...] [and] active edification of commoners and domain lords taking a deep interest in the sentiments of their population* » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017: p. 25). Il prend conscience de l'importance des connaissances comme moyen pour augmenter la « qualité » de ses sujets. Cette éducation permettrait notamment une meilleure gestion des échanges grâce à l'arithmétique, l'écriture de documents, etc., le tout afin d'uniformiser et faciliter la vie quotidienne du peuple.

Ce qui rend cette politique encore plus intéressante est qu'il perçoit la population, plus particulièrement les « *commoners* », comme étant le cœur de la société japonaise. Le Shogun va faire la demande auprès de professeurs de préparer plusieurs écrits et manuels scolaires de telle sorte à propager l'éducation plus efficacement au sein du pays (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Ces manuels scolaires sont surtout utilisés par les professeurs dans leurs cours, mais certains d'entre eux vont être mandatés par le shogunat pour être des manuels d'apprentissage de la calligraphie. Ces manuels autodidactes offrent aux classes inférieures la possibilité d'étudier l'écriture par eux-mêmes. La popularité instantanée de ces manuels scolaires, autrefois réservés à l'élite et/ou aux riches marchands, amène en parallèle un mouvement de commerce et d'échange de ces livres dans les villes et les communautés, ce qui très rapidement fait de ceux-ci une rareté dans le milieu académique (Tsujimoto & Yamasaki, 2017).

Par ailleurs, à partir de 1717, Yoshimune instaure des cours publics, dans des temples ou sur la place publique, afin de permettre autant aux samouraïs qu'aux gens de classes inférieures

d'assister à des leçons académiques (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Yoshimune va également fonder l'équivalent de la première université shogunale officielle. Cet établissement scolaire, dans lequel les seigneurs, samourais et autres individus qui participent à la gestion du shogunat, acquièrent une compétence de l'écriture, la lecture, l'arithmétique et toutes autres connaissances qui aideront à la gouvernance du Shogun. Bien évidemment, cette école reste exclusive à une certaine minorité de la population, ce qui n'est pas bien différent des écoles privées d'auparavant qui étaient fréquentées par des individus de statuts élevés ou financièrement aisés. Cela dit, plusieurs écoles publiques ouvriront leur porte à une plus grande diversité de la population, regroupant une majorité des classes sociales de l'époque. Ainsi, les connaissances de base pour une qualité de vie supérieure sont enseignées de manière générale afin de couvrir une partie des provinces (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Ces politiques éducationnelles ne sont toutefois pas équitablement redistribuées à travers le Japon puisque le taux d'alphabétisme varie beaucoup d'une région à l'autre du pays, ce qui accentue les différences scolastiques des régions. L'alphabétisme est plus élevé en ville, grâce aux nombreuses écoles qui vont ouvrir leurs portes près du pouvoir administratif, en occurrence Edo (qui est aujourd'hui Tokyo). Les villes qui ont un potentiel commercial élevé (Osaka, Kyoto, Kanazawa, Tokyo, etc.) vont proportionnellement avoir un haut taux d'alphabétisme, tandis que l'inverse est constaté dans les communautés agricoles et montagneuses (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Ces tendances seront renforcées par les réformes de Kansei à la fin du 18^e siècle.

3.1.3 – Conclusion sur Edo

En somme, la période Edo aura la réputation d'avoir construit les fondations de l'éducation au Japon. Au départ, elle servait comme outil social de distinction entre les classes sociales (système *Shinôkôshô*), exclusivement réservé à l'élite dirigeante et politique du shogunat. Ensuite, peu à peu elle devient une marchandise au nom des commerçants, qui instrumentalise l'éducation comme un outil de perfectionnement à leur profession et, bien sûr, comme moyen de grimper les échelons sociaux. Par la suite, les mesures administratives étant appelées à changer graduellement vers un système d'autogouvernance des régions, causées en partie par le système *Sankin kôtai*, les seigneurs se sont intéressés à l'éducation. Cette effervescence stimule l'engouement des marchands à envoyer leurs enfants dans les écoles privées. Dans la foulée, le pouvoir central prend conscience du potentiel de l'éducation comme moyen de gouvernance. L'éducation permet surtout de maintenir et renforcer l'ordre social, mais est également un outil administratif qui permet une meilleure contribution des fonctionnaires quant à la gestion du gouvernement. À cet effet, plusieurs politiques viseront graduellement à ce que l'enseignement des bases de l'écriture soit diffusé plus largement dans la population afin de faciliter et d'améliorer considérablement la qualité de vie globale des Japonais. Enfin, le shogunat finit par rendre l'éducation un pilier de ses politiques, comme étant une partie intégrante du processus décisionnel du gouvernement, et devient graduellement un outil social pour la population dans le but d'espérer une ascension sociale.

À ce moment précis dans l'histoire de l'éducation japonaise, on assiste au début de l'implantation de l'éducation comme étant une norme sociale de la société japonaise prémoderne. Évidemment, cela prendra en réalité plus de temps avant d'être effectivement le cas, puisqu'elle est depuis le début et reste assez restreinte et est le privilège d'une minorité. Elle ne caractérise pas l'ensemble de la population et l'est encore moins dans les communautés rurales et agricoles. Ici,

les classes sociales agissent comme un bon indicateur d'éducation ; plus une personne est socialement élevée dans la société japonaise, plus elle est susceptible d'avoir accès à une éducation à proprement parler « scolaire ». La libéralisation de l'éducation va réellement s'amorcer avec la Restauration Meiji. Le gouvernement de Meiji place l'éducation au cœur même de ses politiques, comme pilier de la nation japonaise de façon à « rattraper le retard » technologique que le pays a cumulé par rapport aux grandes puissances occidentales de l'époque.

3.2 – Période Meiji et Taisho (1868-1926)

3.2.1 – Libéralisation des structures sociales

Après 250 ans de relative stabilité politique malgré des changements sociaux et économiques, le Japon de Meiji vit de profondes transformations sociales, politiques et économiques avec le renversement du shogunat des Tokugawa par la mise en place d'un nouveau gouvernement impérial. La restauration de Meiji se résume grossièrement, sur la scène politique, à la remise du pouvoir entre les mains de la famille impériale, c'est-à-dire l'Empereur redevient le seul dirigeant à la tête du pays et il lui est conféré le statut de divinité suprême, nouveau symbole de la puissance japonaise. L'empereur est représenté par un nouvel État centralisé contrôlé par d'anciens samurais. Sur le plan social, les mesures implantées par le régime Tokugawa sont levées et abolies, permettant à la population de gagner une double liberté (du moins en théorie) : spatiale et sociale, par l'abolition des interdictions à la mobilité. Les domaines seigneuriaux sont abolis, remplacés par un nouvel aménagement de l'espace en plusieurs préfectures sous le contrôle du gouvernement central et le déplacement entre ces espaces n'est plus restreint comme c'était le cas auparavant. De plus, le système de caste *shi-nô-kô-shô* est aboli pour mettre en place un système

plus flexible pour la mobilité sociale. Cependant, il faut ajouter que malgré la libéralisation du système social, la mobilité n'est toujours pas équitable entre les individus.

Au moment de la Restauration Meiji, le pays est maigrement industrialisé. En 1874, l'économie nationale dépend toujours à 70 % de la production agricole et la pêche. Sur la totalité de la production, 65 % de la production industrielle et artisanale est détenus par la préfecture d'Osaka, suivis par les préfectures de Kyoto, Hyôgo, Tokyo, Tochigi, etc. (Berque, 1976). Afin d'égaliser les grandes puissances occidentales et de rivaliser avec elles, le gouvernement développe un plan d'industrialisation du territoire, dont lui seul a la capacité économique et territoriale pour établir de telles infrastructures. L'industrie du textile est le secteur de prédilection qui permet au Japon d'exporter afin d'importer les techniques industrielles nécessaires à l'industrie lourde liée à la production d'armement. Le double développement du textile et de l'industrie lourde permettra au Japon de connaître un essor économique dans les dernières décennies du 19^e siècle. Cependant, l'ouverture du marché japonais sur le reste du monde aura comme résultat l'anéantissement de la culture du coton, puisque le coton brut sera importé en masse. Cependant, la production de la soie, autant la soie brute que les tissus, représente à l'époque l'activité manufacturière la plus développée à l'extérieur des grandes villes industrielles. « *La différence essentielle avec les grandes villes du littoral, ce sont ici les métiers à main qui dominant ; c'est seulement vers 1893 que, dans la filature de la soie, les métiers mécaniques dépassent les métiers à la main* » (Berque, 1976 : p. 53). Différentes régions assistent alors à un mouvement de leur main-d'œuvre de la campagne vers les usines des grandes villes côtières. L'une des répercussions géographiques de cette nouvelle politique est que les capitaux industriels ne se sont pas développés proportionnellement à travers l'ensemble du territoire : les grandes villes de la côte, surtout Osaka et Tokyo, ont manifesté une plus grande prospérité et diversité sur le plan du secteur industriel.

La Première Guerre mondiale est déterminante pour le développement du secteur industriel dans les grandes villes du Japon puisque c'est à partir de cette époque que les disparités entre les régions, telles que nous les connaissons aujourd'hui, s'agrandissent. Les industries et les capitaux (notamment les banques) se concentrent dans les quatre grandes régions industrielles du pays : soit la région d'Osaka, Tokyo, Nagoya et le nord de Kyushu, formant ainsi les bases de cette ceinture industrielle de près de 500 km de longueur. Barque spécifie que :

« déjà apparaissent des traits que la Haute croissance précisera : ainsi la localisation des industries de pointe [métallurgie, chimie, mécanique] sur des comblements littoraux. [...] Tokyo, où les industries en essor sont proportionnellement plus importantes qu'à Osaka, progresse plus vite et devient, avec l'instauration de l'économie de guerre, le premier centre industriel du pays » (Berque, 1976 : p. 53).

À cette affirmation, il est juste de dire que le capitalisme japonais n'affecte pas seulement la structure socioéconomique, mais également la disparité entre les structures sociogéographiques des régions et produit une restructuration de l'espace humanisé. Les plus grandes industries vont se localiser exclusivement à dans la zone côtière allant de Fukuoka à Tokyo, où les secteurs industriels en expansion (métallurgie, mécanique) progressent les plus vites et deviennent rapidement centraux à l'économie du pays, avec l'instauration de la production d'armements (Berque, 1976).

3.2.2 – Début de la valorisation de l'éducation

La restauration Meiji met fin au précédent gouvernement militaire des Tokugawa (1603-1868) qui a conservé le pouvoir pendant près de 250 ans. Comme on l'a vu, ce changement marque le retour du régime impérial, c'est-à-dire l'ascension de l'Empereur Meiji Tennô — Mutsuhito de

son nom — qui reprend la tête en tant que nouveau chef d'État. Cette transition du pouvoir va asseoir l'Empereur comme dirigeant suprême du Japon, ce qui va remettre en question l'appareil politique shogunal qui était appliqué jusqu'à ce jour. Le gouvernement de Meiji va alors amorcer diverses politiques et réformes afin de ; **1)** renforcer la structure du régime impérial — revaloriser la position politique de l'Empereur et dans les mœurs de la société ; **2)** combattre les derniers résidus de la période Edo, notamment le régime féodal, le shogunat, les seigneurs et les samourais ; et finalement, tel que mentionné plus tôt ; **3)** abolir le système de classes sociales *Shinôkôshô*. De plus, il commence à valoriser les mœurs et les sciences occidentales, ce qui le mène à emprunter et importer plusieurs éléments socioculturels de l'Occident afin de les incorporer dans la société japonaise. Nous pensons notamment aux habits et à la nourriture de style occidental qu'il adopte dans son quotidien, mais l'enseignement des arts et des sciences occidentales occupe une partie considérable de son programme politique.

Fait intéressant, nous pouvons observer les balbutiements de la méritocratie japonaise au début du 20^{ième} siècle à la suite de la guerre russo-japonaise (1904-1905) au sein de l'administration gouvernementale et des entreprises. Certes, le cœur du système méritocratique tel qu'il est défini provient majoritairement des réformes éducationnelles d'après-guerre, tel que nous l'avons vu au second chapitre. Pendant la décennie suivante, les exigences à l'emploi de ces deux secteurs deviennent plus restrictives, notamment pour certains postes de gestion et d'administration. Ces emplois hautement qualifiés sont surtout limités aux diplômés de l'université impériale (devenue depuis l'Université de Tokyo) puisqu'ils forment et représentent les élites de la société. En poids relatif, ils représentent une part infime du marché de l'emploi, contrairement aux emplois ouvriers et paysans, mais nous pouvons observer les premiers effets du système méritocratique dans la société japonaise. Enfin, un autre auteur, Thomas C. Smith dans son ouvrage « *Merit* » as *Ideology*

in the Tokugawa Period, argumente que l'idéologie du système méritocratique peut être retracée, comme son titre l'indique, depuis l'époque des Tokugawa. Il mentionne que le « mérite » est conçu comme le produit d'un don naturel, peaufiné par l'éducation et l'environnement. Ce don est plus faiblement répandu dans les strates inférieures de l'époque car elles sont trop nombreuses et n'ont pas beaucoup de temps pour s'instruire puisque leurs charges de travail sont élevées.

Durant la période Taisho, plusieurs mouvements sociaux vont reprendre des revendications plus anciennes, notamment celle du suffrage universel, la liberté d'expression, l'égalité des genres, etc.; et, ce qui nous intéresse surtout ici, le mouvement de *New Education* qui recherche la liberté des écoles et le mouvement qui réclame l'autonomie des universités. « *Ideas, practices, and examples of new education thus spread into Japanese society from the late nineteenth century to the late 1930s, critiqued traditional schooling and aimed at realising individuality, freedom, and autonomy in schools* » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017: p. 62). Ce mouvement progressiste non gouvernemental animé surtout par des professeurs va s'intéresser de plus en plus aux idéaux de *connaissance et confiance en soi* mis de l'avant par le nouveau paradigme européen de l'enseignement. Par exemple, Entaro Noguchi, directeur de *Himeji Normal School*, est considéré comme l'un des leaders du mouvement progressiste en éducation. Durant son séjour, il a insisté que les professeurs ne devraient pas être des évaluateurs de leurs étudiants, mais des supporteurs; et critique puis abolit les méthodes d'enseignement traditionnel s'appuyant sur la mémorisation (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Les principaux bénéficiaires de ces nouveaux enseignements sont majoritairement des jeunes issus de familles appartenant aux classes supérieures et à la bourgeoisie, puisque ces stratégies d'enseignement prennent racine dans des institutions privées. Toutefois, ce mouvement fut de courte durée puisque le gouvernement, face à la montée de

revendications de la droite conservatrice, va remettre en place des politiques éducationnelles traditionnelles et va nommer des directeurs d'école qui adhèrent à cette pensée.

3.3 – Période Showa (1926-1989)

3.3.1 – Période d'avant-guerre

3.3.1.1 – Militarisation de l'éducation

Vers la fin Taishō, les mouvements progressistes qui ont fait surface en éducation se sont vu être de plus en plus ostracisés du système d'éducation. Pris entre la montée du mouvement *New Education* et le renforcement de la droite conservatrice, le gouvernement éprouve de l'anxiété envers les professeurs qui montrent de l'intérêt envers le nouveau paradigme. En conséquence, en 1924, le ministère de l'Éducation va émettre une notification destinée aux écoles leur stipulant que les professeurs sont désormais dans l'obligation d'utiliser les manuels scolaires sélectionnés par le ministère et il leur est également interdit d'utiliser d'autres manuels scolaires. Cette restriction était destinée à limiter les initiatives, l'autonomie et la liberté d'enseignement des professeurs. Une année plus tard, le gouvernement va resserrer l'étau sur les groupes et organisations politiques et autres mouvements sociaux. « *The Maintenance of Public Order Act of 1925 forbade forming or joining any organisation that proposed alteration of National Polity (kokutai) or abolition of private property, effectively criminalising socialism, communism, republicanism, democracy, and other anti-Emperor ideologies* » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017: p. 71). Durant les années 1930, dans le pays de manière générale, les partis politiques perdent de plus en plus de pouvoir au profit des militaires qui influencent de plus en plus le gouvernement impérial, notamment à la suite de l'invasion de la Mandchourie en 1931 et le coup d'État avorté des jeunes militaires impériaux le

26 février 1936. Les professeurs qui adhèrent aux mouvements progressistes quant à eux se voient être forcés de se plier aux injonctions des autorités militaires lors d'une vague d'oppression et répression de la liberté d'expression et ils sont forcés de suivre le mouvement de souveraineté impériale. En 1938, le gouvernement impérial adopte la Loi de mobilisation générale (*Kokka Sodojin Ho*) qui mobilise toutes les ressources de la nation dans l'effort de guerre contre la Chine (débuté en 1937). Autant la population que les industries sont forcées de se soumettre aux efforts de guerre, y compris les institutions scolaires. En effet, le gouvernement oblige les étudiants à suivre un cursus militaire, que ce soient des cours de stratégies militaires, d'entraînement aux combats avec des lances en bambou, ou autres activités militaires qui préparent la jeunesse à la guerre.

3.3.2 – Période d'après-guerre

3.3.2.1 – Réorganisation de l'espace

3.3.2.1.1 – Les zones industrielles

La répartition des activités économiques dans l'espace japonais a connu une nouvelle vague de concentration dans la zone allant de Kitakyûshû à Tokyo pendant la période de Haute Croissance (1955-1973). Avant cette période, le développement industriel s'observe en premier lieu dans les zones côtières ou près de la mer, qui permettent l'accès des matières premières et l'exportation des produits finis par bateau. Les industries ouvrent leur porte à proximité de la mer, transforment les ressources dans ces zones industrielles côtières, près des ports, et enfin les acheminent à travers le pays et vers l'étranger via le transport maritime. La mer devient importante quant au transport et au processus de transformation industrielle (sans oublier l'industrie de la

pêche, qui a contribué au développement économique et constitue encore aujourd'hui est l'une des sphères importantes de l'activité économique au Japon). De plus, la valeur de production des zones côtières est immense comparée à celle d'autres zones industrielles réparties sur le territoire japonais. L'établissement de zones industrielles le long des côtes japonaises est considéré comme la pierre angulaire de l'organisation de l'espace depuis Meiji, renforcée considérablement dans la période de haute croissance. La zone littorale qui couvre le territoire allant de Tokyo à Kitakyûshû (soit la baie de Tokyo, la baie d'Ise et la baie d'Osaka, puis la mer intérieure) est reconnue comme étant la ceinture industrielle avant la période de Haute croissance. La région de Tokyo se concentre plutôt sur le développement de la mécanique, ce qui sera renforcé plus tard par les politiques de développement pour privilégier le secteur de l'industrie lourde, tandis que Nagoya et Osaka se tournent vers le textile et Kitakyûshû vers la sidérurgie. En dehors de ces quatre zones industrielles importantes, les autres régions vont faire partie de ce qu'on nomme les centres industriels secondaires, représentant les différents secteurs de l'industrie plus ou moins développés.

3.3.2.1.2 – L'hypermobilité des réseaux de transports

Le développement des transports et des télécommunications est l'une des priorités du gouvernement japonais depuis les politiques économiques de Meiji, dans un but de décloisonnement du territoire institué par le régime féodal des Tokugawa. Ce développement de la mobilité est l'un des changements majeurs apportés par la nouvelle ligne directrice du gouvernement central en matière de politique économique, puisque l'on veut améliorer et accélérer la rotation du capital à travers le territoire, ce qui par ailleurs va valoriser l'hyperconcentration des richesses dans la région déterminante du Tokaido. Les réseaux ferroviaires et les routes sont alors imaginés et calculés avant tout pour le transport de marchandises, ce qui augmente le potentiel de

production des grands couloirs économiques. Par ailleurs, Berque mentionne la conséquence de la diversification des moyens de transport (pour le développement économique) sur l'inégalité de la mobilité spatiale entre les espaces. En effet, il élabore en disant que « *l'accroissement de la circulation est une conséquence de l'inégalité entre les aires, que tout le système de la Haute croissance a eu pour fonction d'aggraver* » (Berque, 1976 : p. 273). Le transport privé quant à lui prend racine de ces grandes veines économiques en s'y greffant et s'y développant autour, ce qui revitalise certains lieux ou donne naissance à des régions qui étaient auparavant peu fréquentées, par exemple les banlieues ouest de Tokyo ou la région de Tsukuba⁴. Or, les Japonais doivent attendre l'arrivée des premières lignes de *shinkansen* (Tokaido en 1964) et le développement de l'industrie aérienne pendant la période de haute croissance économique pour profiter pleinement de l'hypermobilité. En effet, la libéralisation des moyens de transport rend leur utilisation plus flexible et plus facile d'accès. Il est important de mentionner que, avant l'arrivée des *shinkansen*, la population pouvait se déplacer par trains normaux (*futsu densha*) et par les routes (les autoroutes datent à peu près de la même période que les trains rapides), qui sont loin de former des réseaux complets en eux-mêmes⁵. Malgré les faiblesses des réseaux publics, des trains et des autoroutes, avant 1964, le débit et la cadence de ces réseaux étaient plutôt élevés, et ils ont servi (surtout le train) considérablement les besoins socioéconomiques des Japonais.

Pendant la période de haute croissance, l'ensemble du territoire est ainsi mobilisé par la diversification des transports. Par exemple, à Okinawa, le trafic aérien compense en un sens le manque de mobilité terrestre des Okinawaïens. Sur l'île, les avions contribuent à la mobilité, là où la viscosité de l'espace est la plus faible, où les réseaux routiers et ferrés ne peuvent pas évoluer

⁴ Cette région était auparavant réputée pour sa riziculture. Maintenant elle est axée sur la science et le développement de hautes technologies, grandement financé par le secteur privé.

⁵ L'utilisation de plusieurs transports et faire des transferts au cours du déplacement était souvent nécessaire.

symétriquement avec le reste du territoire. La flexibilité et la polyvalence de la mobilité aérienne permettent un grand volume de déplacement à une haute fréquence,

« la majorité des autres moyens de transport [...] sont cependant marqués d'intenses disparités du fait de l'inertie de leurs installations par rapport aux changements de la société ; à côté des perles de rentabilité que sont les shinkansen et les grandes lignes en général, la majorité des lignes secondaires des chemins de fer nationaux (kokutetsu) sont en déficit » (Berque, 1976 : p. 44).

L'affaiblissement de la mobilité des régions qui ne se retrouvent pas en parallèle avec les réseaux primaires renforce leur isolement spatial et leur exclusion des activités socioéconomiques prioritaires. La polarisation des secteurs économiques (notamment la concentration de l'industrie lourde et chimique dans la zone côtière entre Tokyo et Kitakyûshû) pendant la Haute croissance influence la construction de l'espace des régions selon l'endroit où les usines vont s'établir. Cette régionalisation de l'industrie mène à l'accentuation des inégalités au niveau de la mobilité spatiale des régions, rendant certaines personnes hypermobiles et d'autre semi-(im)mobiles. Cette variabilité de la mobilité de l'espace japonais développée principalement au cours de la période de haute croissance économique va accentuer les disparités régionales puisque les Japonais tendent à suivre le flux économique, menant à des déplacements massifs vers ces espaces.

3.3.3 – Restructuration du système d'éducation

Le système d'éducation a subi d'énormes changements structurels au cours des décennies suivant la période d'après-guerre. La restructuration du système scolaire japonais des années 1950-1960 aura un impact majeur, encore visible aujourd'hui, sur l'accessibilité à l'éducation, et sur la possibilité de mobilité sociale. Avant l'instauration de l'« éducation de masse », le système d'éducation était divisé en deux secteurs, l'un étant constitué des institutions de haut savoir,

fréquentées majoritairement par la bourgeoisie et la classe moyenne. Ils étaient considérés comme l'élite japonaise en devenir dans la société d'avant-guerre. Dans cette structure appelée « éducation aristocratique », par l'intermédiaire de la réputation de l'établissement, ces jeunes hommes après avoir gradué du *High school* rejoignaient l'Université Impériale. À l'époque, cette transition signifiait un succès quasi automatique dans leur vie sociale et économique future. « *What gave them their aristocratic quality was the fact that their future success was vouched for by their education and display of their 'educated cultivation'* » (Kariya, 2013 : p. 99). Après la Seconde Guerre mondiale, la structure scolaire est amenée à changer pour une structure qui désormais offre un parcours (cursus) scolaire unique plutôt qu'un modèle dualiste. Les écoles vocationnelles sont abolies pour laisser place aux *middle schools* et aux *high schools*, basés sur le modèle d'éducation américaine. En plus de ces changements majeurs aux structures, la place des femmes dans l'éducation est clairement établie, désormais elles ont le droit d'intégrer le milieu scolaire aux niveaux les plus élevés.

Malgré la hausse d'un fort sentiment d'égalitarisme amené par le système démocratique d'après-guerre, l'importance rattachée aux réalisations scolaires (diplômes) persiste toutefois dans l'imaginaire collectif. Néanmoins, comme explique Kariya, la perception face à la possibilité de promotions sociales à travers le travail est largement propagée à travers la société :

« In the realms of education and employment, all kinds of hierarchized status distinctions—such as between vocational school students (senmon gakkōsei 専門学校生) and general high school students (kōkōsei 高校生), manual workers and regular employees, or peasants and urban masses and urban intellectuals—came to be rejected as 'feudal remnants'. [...] The era in which privileged schooling brought outstanding success continues to be alive in memory—the struggle to obtain an elite education, its guaranteed rewards, and the intelligence and encyclopedic knowledge it was taken to represent » (Kariya, 2013 : p. 100)

Ainsi, tel que les objectifs des réformes l'espéraient, les inégalités entre les différentes couches sociales, et entre les étudiants eux-mêmes, se voient être diminuées. On assiste également à l'unification des écoles, c'est-à-dire le « rang » entre les écoles, qui était déterminant avant la guerre, n'existe plus, du moins en théorie. Dans ce modèle d'uniformité et d'égalité, la pensée que « *tous peuvent réussir s'ils investissent des efforts et s'y mettent réellement* » est reliée au processus de sélection, diminuant l'influence des classes. Pourtant, un plus grand contrôle sur le processus de sélection ne supprime pas ou n'empêche pas totalement l'influence des classes sociales sur les rouages du mécanisme de sélections, par exemple l'influence de la culture familiale sur le développement personnel ou l'accessibilité à des ressources pédagogiques supplémentaires ou complémentaires au cursus scolaire unique qui augmente le potentiel opportuniste d'un individu. L'attention est alors tournée vers les disparités éducationnelles causées par la différence dans les habiletés scolaires (Kariya, 2013).

À partir des années 1980 et surtout dans les années 1990, nous observons les premières vagues contestataires contre l'éducation de masse. « *There is a dark spirit plaguing the Japanese university classroom. It is the ghost of opinions suppressed, voices lost, self-expressions discouraged, and individuality restrained. The ghost is malevolent, and in its vengeance demands silence, self-censorship, and indifference from the students it haunts* » (Kingston, 2004: p. 268). Selon les critiques, puisque la réussite scolaire repose grandement sur la quantité d'efforts individuels déployés, le système d'éducation favorise la réussite scolaire (passage des examens) plutôt que le développement personnel (Kariya, 2013). En d'autres termes, l'éducation est interprétée selon les résultats obtenus aux examens plutôt que l'acquisition de connaissances favorisant le développement personnel d'un individu.

3.4 – Période Heisei (1989-2019)

3.4.1 – Fin de la bulle spéculative : Renforcement des inégalités spatiales

3.4.1.1 – Contexte

Tout d'abord, en 1985, les États-Unis sont en pleine crise économique. C'est alors qu'ils proposent un plan économique au G5 afin de se sortir de la crise. Les membres du G5 vont alors signer l'accord du Plaza – accord qui affecte le taux de change afin de déprécier le cours du dollar américain avec une dépense massive de capital. Toutefois, ce plan sera efficace seulement à court terme, puisque cette méthode va se retourner contre eux le lundi 19 octobre 1987, événement surnommé le « Black Monday »⁶. À la suite de cet événement, le gouvernement américain va faire des pressions sur le Japon afin qu'il importe davantage en provenance des États-Unis, pour les aider à se sortir de nouveau d'une crise économique. Par conséquent, le Japon injecte des sommes importantes dans l'importation en provenance des États-Unis, mais cette mesure n'éliminera pas le surplus commercial japonais face aux États-Unis qui ne cessera d'augmenter. Cette entrée massive de profit au Japon sera la cause principale de la bulle spéculative qui se terminera à la fin de 1989. (Bernier, 2016). Malgré ces entrées importantes de profit, le gouvernement japonais a maintenu les taux d'intérêt à un niveau très bas pour faciliter le crédit et minimiser le fardeau de la dette. La bulle spéculative a entraîné des prêts excessifs pour des pratiques spéculatives, ce qui rendra plusieurs prêts difficiles à rembourser quand la bulle spéculative va crever en 1990 (Lechevalier, 2011). Entre 1985 et 1989, il y avait eu une accélération de la libéralisation des

⁶ Événement durant lequel le marché boursier mondial plonge drastiquement vers un krach boursier. Le jour même et les jours suivants, New York perd 22,8% de sa valeur en bourse, Frankfurt 12%, London 22% et Tokyo 14,9%. La valeur totale en perte est estimée à environ 1.7 billion de dollars (USD\$), dont Tokyo à lui seul compte 421 milliards (Schaede, 1991).

pratiques financières et leur dérégularisations, ce qui a mené à la « *1) relaxation of interest rate controls, starting with the liberalization of term deposit rates in 1985, [...] 2) capital market deregulation, including the lifting of the prohibition on short-term euro yen loans to domestic borrowers; [...]and] 3) relaxation of restrictions on permissible activities of previously tightly segregated institutions, including the raising different types of lending ceilings* » (Kanaya & Woo, 2000 : p. 5). Ces changements apportés dans la régularisation des finances auront un impact important sur les politiques des institutions bancaires jusqu'à la fin de la bulle spéculative.

Ensuite, à la suite des changements de ces pratiques financières, les banques n'ont jamais mis en place de réelles politiques de garantie financière sur les prêts afin d'évaluer les risques impliqués dans le crédit de nouveaux secteurs fonciers. Outre cela, après l'éclatement de la bulle, certaines entreprises et des banques en difficulté ont adopté des méthodes d'assainissement de leurs finances en créant des filiales secondaires en transférant leurs dettes à celles-ci. Plusieurs d'entre elles avaient de mauvaises pratiques d'évaluation de la valeur de leurs actifs financiers, ce qui a eu comme effet de cacher la valeur réelle de leurs actifs. En plus de tout ceci, les fonctionnaires chargés de surveiller cette partie du système ne sont pas intervenus, en majeure partie en lien avec le système de « descente du ciel », accusé de corruption par l'octroi de pots-de-vin, et d'éthique du travail quant à leur productivité au sein du système. Cette réalité n'est pas seulement présente dans les grands centres urbains, mais également en région. Là-bas aussi, le manque de surveillance des administrations locale est flagrant (Bernier, 2016).

3.4.1.2 – Crise socioéconomique

La Bulle spéculative des années 1986 à 1989 entraîne une hausse significative des prix du secteur de l'immobilier et de la bourse, ce qui cause la bulle inflationniste. Entre 1989 et 1990, la spéculation était à son sommet avec des valeurs surréalistes des terrains dans la région de Tokyo, Yokohama (Kanagawa), Nagoya (Aichi), Kyoto (Kyoto), Osaka (Osaka) et Kobe (Hyogo). À son maximum, la valeur des terrains commerciaux a augmenté de plus de 300 % de leur valeur initiale estimée en 1985. En 1989, le prix du mètre carré dans le district de Ginza est de 30 000 000 ¥/m². Autre exemple, la même année, la valeur monétaire du terrain du Palais Impériale de Tokyo (soit 3,41 km²) est estimée être de valeur égale à l'ensemble du territoire de l'État californien des États-Unis (Wikipédia, 2022). Tel que l'illustre la **Figure 2**, la Bulle spéculative éclate à la suite d'une accélération rapide de la spéculation immobilière, qui prend des dimensions surréalistes. Lorsque la bulle crève à la fin 1989, la valeur immobilière chute drastiquement, ce qui place une grande proportion des entreprises de développement immobilier dans une mauvaise posture. Les montants des prêts obtenus par ces entreprises et qu'elles devaient repayer se sont avérés significativement plus élevés que la valeur immobilière réelle de leur propriété après la baisse des prix des terrains.

Cette crise économique chamboule l'espace socioéconomique du Japon, en amenant avec elle un torrent de mis à pied, des entreprises en faillites et un marché immobilier en chute libre. Au cours des deux décennies suivantes (1990-2009), on observe une diminution moyenne de 20 % des revenus des ménages (Seko, Sumita et Naoi, 2010). Cette période de précarité et de vulnérabilité met une majorité de la population dans l'obligation de renoncer à certains des avantages dont ils jouissaient auparavant. Nous pourrions penser, parmi plusieurs autres, au système d'emploi, principal secteur touché pour la situation de crise. Les emplois dits permanents

(réguliers) diminuent de façon radicale, tandis que les emplois dits précaires et temporaires augmentent considérablement.

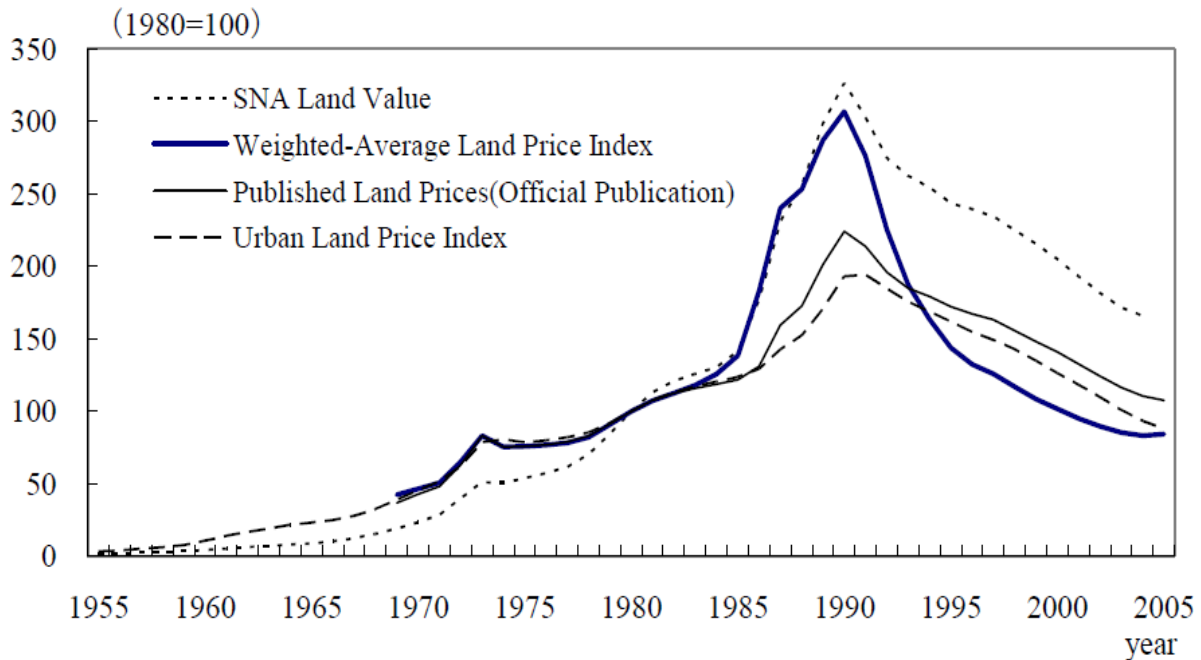


Figure 2 : Tendence à long terme des indicateurs de la valeur foncière au Japon.

Source: Cabinet Office, “National Accounts”; Ministry of Land, Infrastructure and Transportation, “Published Land Prices,”; Japan Real Estate Institute, “Urban Land Price Index” (Nakamura & Saita, 2007).

3.4.1.3 – Crise éducationnelle

Les bases de la réforme éducative japonaise prennent racine dans les années 1980 lors des premières véritables critiques sur le système d’éducation classique. Le système éducatif mis en place durant l’après-guerre avait des visées de rattrapage de l’Occident sur le plan économique. Lorsque cet objectif a été atteint, le ministère de l’Éducation a jugé important d’implanter de nouveaux objectifs qui répondent à la nouvelle réalité. L’éducation ne doit plus être utilisée comme un moyen efficace de rattrapage économique, qui limite le développement personnel de ses étudiants, mais comme un outil qui favorise l’esprit d’innovation, la diversité locale et la créativité individuelle (Lechevalier, 2011). Une autre critique, amenée notamment par des syndicats

enseignants progressistes, fut celle des méthodes d'évaluation (« l'enfer des examens ») et l'effet pervers de la « diplomatie » (sociétés de diplôme). De plus, ils ne manquent pas de soulever de nouveau le discours précédent que le système d'éducation classique est néfaste au développement de l'individualité et de la créativité des étudiants. Certes, ces débats sur l'éducation ne sont pas unanimes puisque les partisans conservateurs vont soulever l'effet du relâchement académique comme un facteur directement en cause de l'augmentation de la violence et la délinquance chez les jeunes. En réalité, comme le mentionne le Lechevalier, aucune étude sérieuse ne réussit à démontrer une corrélation forte entre ces problèmes sociaux et ce système éducatif (Lechevalier, 2011).

Dans le même état d'esprit, en 1984, le premier ministre Yasuhiro Nakasone établit le *Comité ad hoc sur l'éducation*. Ce nouvel organe a comme mandat de, selon l'article 3 du même acte, « *investigate education and other related fields broadly and comprehensively [...] and to analyse and deliberate on the basic strategy for necessary reform* » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017: p. 142). L'AHCE a été créé principalement dans le but de conseiller le Premier ministre directement, plutôt que le ministre de l'Éducation, afin d'éradiquer une bonne fois pour toutes la présence et les traces du système classique d'après-guerre. Après leurs recherches, ils vont attribuer certains problèmes visibles dans les écoles (violence, intimidation, absentéisme) à la forte tendance du système d'éducation à l'uniformité et l'homogénéité de sa structure. Ils mentionnent dans leur rapport que « *although it is true that we could have diverse capacity and suitability of students in virtue of the quantitative expansion of the education system after the post-war era, schools have become unable to respond to diversity and show abuse of the uniformism* » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017: p. 143). Ils attribuent également la hausse de la compétition entre les étudiants durant les examens d'entrée (la « guerre des examens ») dans les universités au

système d'éducation « égalitaire » établi durant l'après-guerre. En effet, tel que discuté plus tôt, l'augmentation du nombre d'admissions dans les institutions postsecondaires durant les années 1960-1980 amène celles-ci à adopter des mécanismes de sélections basées sur la performance et le mérite, ce qui favorise la nature compétitive dans le système scolaire. Enfin, en 1987, dans leur quatrième rapport destiné au Premier ministre, ils mettent l'accent sur trois principes fondamentaux qui doivent être pris en considération lors de la mise en place des prochaines réformes : 1) le développement de l'individualité; 2) un système d'apprentissage tout au long de la vie; et 3) prendre en considération les changements sociaux (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Finalement, les nombreuses recommandations amenées lors des débats sur l'éducation et dans le Comité ad hoc n'aboutirent pas vraiment durant les années 1980. Cependant, elles seront reprises comme trame de fond lors de la réforme des années 1990 et il y aura de nombreuses continuités entre le discours progressiste et les réformes.

3.4.1.4 – Réformes vers un système d'éducation néo-libéral

Tel que mentionné, les recommandations du Comité ad hoc dans les années 1980 ont été écartées temporairement des politiques éducationnelles par Nakasone. En fait, malgré son affirmation de vouloir éradiquer une fois pour toutes la présence et les traces du système classique d'après-guerre, cet amendement n'a jamais vu le jour dans un document officiel. Or, elles reviendront toutefois dans le programme politique quelques années plus tard lors de l'éclatement de la bulle spéculative. Plusieurs chercheurs affirment que le climat sociopolitique lors de cet événement aurait favorisé le développement de réformes néo-libérales plutôt que les débats éducatifs précédents et les recommandations du Comité ad hoc (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Certes, les réformes néo-libérales se sont basées sur les principes fondamentaux et les

recommandations apportées par l’AHCE; mais le point culminant serait la crise de 1991 qui aurait favorisé la propulsion et l’adoption de ces politiques éducatives. Autrement dit, « *ces dernières ne sont donc pas une réponse à la crise : c’est la crise qui permet de les mettre en œuvre* » (Lechevalier, 2011 : p. 249).

3.4.1.4.1 – Première réforme (1992-2000)

Durant cette période, le gouvernement entame une série de réformes qui permet d’implanter le système néo-libéral dans la structure de l’éducation. En première instance, elles auront des visées différentes qu’éducationnelles puisqu’elles serviront principalement dans la stratégie nationale de restructuration de la politique, de l’économie et du système social japonais. Elles seront essentiellement l’une des réponses du gouvernement aux dommages occasionnés par la bulle spéculative. En ce sens, le gouvernement va adopter une stratégie nationale de déréglementation et de décentralisation du pouvoir éducatif du gouvernement central afin de donner aux préfectures et aux localités davantage d’implication dans la prise décisionnelle et la gestion de l’éducation. Le cabinet du premier ministre Ryutaro Hashimoto va instaurer ce que l’on nomme les « six réformes » :

« 1) administrative reform for deregulation, privatisation, and national governance reform; 2) fiscal structural reform to decrease the heavy national debt through reduction of governmental expenditure; 3) social security reform for efficient and sustainable social welfare; 4) structural economic reform to create new industries and enterprise; 5) reform of the financial system to activate the market; and 6) education reform to diversify the school system and nurture its human capital resources ». (Tsujiimoto & Yamasaki, 2017: p. 147)

Elles ont comme objectif de « *nurture affluent humanity and ensure flexible responses needed 1) to advance a more diverse and flexible education system, and 2) not to stay within the schools but to succeed in the world and to grapple with reform in an open manner* » (Tsujiimoto & Yamasaki, 2017: p. 147). Par exemple, elles sont caractérisées par la mise en place des semaines à cinq jours d'école (2002) et de la politique de simplification du cursus « *Yutori kyoiku* », c'est-à-dire une « éducation sans pression ». Ces nouveaux standards éducatifs reprennent essentiellement l'état d'esprit des recommandations proposées par le Comité ad hoc, offrant aux étudiants un environnement d'autoapprentissage, favorisant la résolution de problèmes, la prise de décision, la capacité de fonder un jugement critique et l'expression de soi. En plus, afin de mettre en application cette toute nouvelle orientation, les professeurs sont fortement encouragés, à travers des cours et des ateliers de formations offerts par les municipalités, d'apprendre l'approche pédagogique valorisée par la « *new perspective on academic ability* » (Yamanaka & Suzuki, 2020). En réalité, plusieurs écoles et professeurs auront de la difficulté à effectuer la transition vers le nouveau paradigme éducationnel : l'application de la connaissance plutôt que la transmission de la connaissance. C'est entre autres à partir des problèmes posés par la première réforme que la deuxième phase de la réforme éducative prendra racine et essayera de résoudre.

Par ailleurs, le milieu scolaire est toutefois victime d'un découragement et désintéressement collectif à l'égard de l'éducation. En effet, les nouvelles réformes mises en place pour alimenter l'apprentissage personnel créent le phénomène contraire chez les étudiants. « *Disengagement from school rapidly progressed, and basic scholastic ability in middle school, high school and college students was on the decline* » (Kariya, 2013 : p. 109). La pression sociale sur la réussite scolaire ayant été réduite, plusieurs étudiants jouissent d'une plus grande liberté au sein de l'éducation. Pour rétablir l'équilibre, le ministère va réduire le contenu du cursus scolaire

et réorganiser le processus de sélection en abaissant les critères d'évaluation générale pour accéder à l'université. Néanmoins, la compétition scolaire n'est pas pour autant affectée ou réduite. Une partie des étudiants continue toujours de poursuivre le modèle « compétitif » plutôt que le nouveau modèle « normal », ce qui soulève la question du rapport des classes dans la poursuite scolaire. En ce sens, Kariya observe que les individus qui tournent le dos au système d'éducation sont généralement issus de classes sociales inférieures et souligne l'influence des classes dans l'attitude des jeunes à l'égard de l'apprentissage scolaire (Kariya, 2013 : p. 109).

3.4.1.4.2 – Deuxième réforme (2000-2009)

Tel que mentionné précédemment, les réformes entamées durant la première phase étaient essentiellement pour promouvoir l'individualisme en matière d'apprentissage et un environnement sans pression. Cependant, la deuxième vague de réformes va prendre une connotation plus compétitive, axée sur la performance. En effet, la distribution d'allocations financières aux institutions scolaires est maintenant basée sur la performance de celles-ci. Sous ce nouveau système d'évaluation (qui fait référence au système d'accréditation des institutions scolaires établi en 2004, mais nous y reviendrons plus loin), on favorise la compétition interinstitutionnelle. Elle a le rôle non seulement de dérégulariser, de décentraliser le pouvoir du gouvernement central et d'offrir un choix plus varié en matière d'institutions scolaires aux étudiants, mais surtout de justifier les inégalités dans la distribution des ressources scolaires et financières. Cette réforme basée sur la performance a été présentée par le *National Commission on Education Reform* (NCER), un comité qui conseille le Premier ministre, dans son rapport « *17 Proposals for Changing Education* ». Dans celui-ci, le comité argumente que :

« the most essential thing is not to invest precious taxes while leaving the organisation unchanged and ineffective measures intact. Rigorous evaluation should be made of plans at the stages of planning and after implementation, and based on the results of evaluations more financial support should be allocated to places where reform is actively being carried out at the expense of less successful examples » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017: p. 151).

De plus, cette logique de la différenciation des institutions scolaires est aussi apparue dans l'organisation des écoles elle-même. Certaines écoles publiques se sont rattachées ensemble afin de former un seul réseau scolaire depuis l'école primaire (voire la maternelle) jusqu'à l'école secondaire. Ce bloc scolaire nommé *chûkô ikkan-kô*, comparable au *charter school* américain, organise une sélection restreinte d'étudiants, ce qui permet d'« éliminer » les examens d'entrée au lycée, pourtant public, pour ceux qui ont débuté dans le bloc dès le début. Cela donne à ces étudiants (principalement issu de classes sociales supérieures) un avantage non seulement dans l'obtention quasi assurée de l'un des diplômes de ces « écoles publiques d'élite », mais augmente également considérablement leur chance d'accéder aux universités les plus prestigieuses du pays (Lechevalier, 2011).

Enfin, le changement juridique du *Basic Act of Education* en 2006, orchestré par Shinzo Abe, va accentuer la promotion d'une éducation néo-libérale axée sur la performance. En effet, l'Article 6 vient modifier le statut juridique des personnes qui sont en droit de créer de nouvelles institutions scolaires, limité auparavant par le *Private School Act*. Cette clause a pour intention d'augmenter la mise en place de nouvelles écoles et d'élargir le nombre d'entités légalement en droit de conduire la création d'écoles, incluant les compagnies privées ou autres, mais aussi de standardiser et légitimiser la compétition entre les écoles (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). L'Article 8 quant à lui vient renforcer l'article précédent en faisant la promotion de la nature

compétitive entre le secteur public et privé de l'éducation et le financement des établissements selon la performance. Cette clause favorise les écoles privées en prenant en compte que « *the public nature of privately established schools and their important role in school education, national and local governments shall endeavor to promote private school education through subsidies and other appropriate means, while respecting school autonomy* » (Tsujimoto & Yamasaki, 2017 : p. 154). Par conséquent, on observe une forte augmentation de la fréquentation des étudiants dans le secteur privé durant la même année scolaire. Par exemple, à Tokyo en 2006, 25,7% des étudiants au niveau collégial (l'équivalent du niveau secondaire au Japon) fréquentent des écoles privées (Lechevalier, 2011). Un autre effet de la réforme, catégorisé par les pédagogues et économistes japonais comme étant la « fuite des riches », plusieurs familles des classes moyennes et supérieures se déplacent vers certaines banlieues en périphérie de Tokyo et d'Osaka. Cette mobilité est désormais possible depuis la libéralisation du choix des écoles pour leurs enfants. Certains quartiers prennent forme et gagnent en valeur immobilière grâce à leur proximité de telle ou telle institution scolaire prestigieuse (Lechevalier, 2011).

Ces amendements apportés au *Basic Act of Education* seront perçus comme la mesure officielle qui met en place les bases des réformes du système d'éducation néo-libéral. La volonté de l'Acte était d'établir et de promouvoir la nature compétitive entre les écoles, sans égard au statut et au rang national, afin que la performance soit au cœur de l'innovation en matière de pratiques scolaires, de méthodes d'enseignement et d'environnement d'apprentissage. Cette différenciation dans les services offerts aux étudiants alimente la volonté de performer des écoles dans ces différents domaines puisque rappelons-le, les contributions financières sont offertes selon divers critères de performance.

3.4.1.4.3 – Troisième réforme (2010-2020)

Un rapport publié par le *Concil for Education Rebuilding* (CER) en 2007 apprend aux autorités que les effets du *National Curriculum Standards* adopté depuis les années 1990 (amendé dans les années 2000, mais il conserve les fondements d'origine) cause de sérieux problèmes au système d'éducation. Ces problèmes qui seraient à la source du dysfonctionnement, selon le CER, causent le déclin des habiletés et des résultats académiques, l'augmentation de l'intimidation, de la violence et de l'absentéisme; et la diminution du sens des responsabilités dans les écoles (Yamanaka & Suzuki, 2020). Il mentionne que cette situation n'est cependant pas une réalité nouvelle dans les écoles puisque ces mêmes problèmes étaient déjà soulevés il y a 20 ans et que la confiance des parents dans le système d'éducation était dès lors en péril. Le CER recommande alors de mettre davantage l'accent sur le principe de *Yutori kyoiku*, mais de retrouver un équilibre entre la simplification de l'enseignement et l'enseignement classique de mémorisation, en faisant référence aux mouvements internationaux de l'éducation basée sur la connaissance. En réaction à ce rapport, le ministère de l'Éducation (MEXT au Japon) va revoir le *National Curriculum Standards* en 2008-2010 afin de répondre aux suggestions proposées par le CER. Le ministère va de nouveau mettre davantage l'accent sur le développement de « la joie de vivre » (principe du *Yutori kyoiku*) des enfants, sur l'autoapprentissage et le développement critique; et l'application des connaissances à la résolution de problème. Par conséquent, il va augmenter de 10% les heures d'enseignement, pour permettre aux professeurs d'enseigner plus de matière, au profit des heures d'études individuelles (Yamanaka & Suzuki, 2020). Par ailleurs, plusieurs individus se manifestent pour remettre le système de six jours d'école par semaine, dont Shinzo Abe qui est opposé au *Yutori kyoiku* depuis son application en 2002 dans le système d'éducation. Plusieurs d'entre eux vont mentionner que la diminution des résultats moyens aux examens, plus spécifiquement lors de

concours internationaux, affecte négativement le positionnement du Japon dans le classement mondial, notamment en mathématique. C'est pour cela que depuis 2013, face aux nombreuses critiques d'affaiblissement des habiletés scolaires, le ministère de l'Éducation permet aux écoles qui le désirent de remettre en place le système classique de 6 jours (école du samedi) (NCEE, 2021).

Après un bref passage de trois ans du parti démocrate, de 2009 à 2012, le retour de l'administration de Shinzo Abe à la tête du gouvernement en 2012 marque la reprise du néolibéralisme en éducation. De nouveau dans l'esprit de la performance, le MEXT va apporter des modifications dans le *Basic Act on Education*, fortement inspirée par les réformes américaines *No Child Left Behind Act* en 2001. Premièrement, il va permettre aux municipalités (à travers le *Board of Education*) de diffuser publiquement les résultats scolaires des étudiants de chaque école (Tsujimoto & Yamasaki, 2017). Cet amendement vise à créer plus de visibilité aux résultats scolaires de chaque établissement afin d'intégrer plus facilement et durablement la mesure d'allocation financière selon le degré de performance. Deuxièmement, dans la même visée, une autre loi, le *Local Public Employee Act*, voit le jour en 2014, mais se concentre plus spécifiquement sur les professeurs d'école. Elle donne aux employeurs le pouvoir de répartir les allocations financières, utilisées notamment pour les salaires du personnel, les promotions et autres dépenses administratives, afin d'avoir un levier supplémentaire pour combattre l'« inefficacité » de ses employés. De cette façon, les écoles peuvent conserver un certain niveau de performance souhaité en adoptant un système d'allocation financière qui régule les salaires et promotions selon la performance de ses professeurs (Tsujimoto & Yamasaki, 2017).

En 2020, le MEXT annonce certains changements qu'il effectuera au cours de la période de 2020-2022 qui reprennent les recommandations suggérées par le *Central Council for Education*

en 2016 dans leur rapport. Celui-ci révisé le *National Curriculum Standards* dans l'esprit d'améliorer l'enseignement offert aux étudiants et d'illustrer clairement les objectifs et compétences à développer. Il mentionne que l'éducation « *always been focused mainly on “what teachers have to teach” and that this convention must be changed to specify “what students will be able to do and how can they learn”* » (Yamanaka & Suzuki, 2020: p. 93). Afin d'y parvenir, il recommande d'instaurer des pratiques d'enseignement qui permettront aux étudiants d'adopter une perspective d'apprentissage en profondeur et de façon active. Le MEXT argumenta que « *this will help children to develop a deep understanding of what they learned in connection with their life and how society works; acquire qualities and competencies which will be required in their future; and continue to learn throughout their lives* » (ibidem.). Cette nouvelle approche pédagogique va permettre aux étudiants de développer une compréhension approfondie de leurs apprentissages et de la mettre en application dans leur vie quotidienne en plus de posséder la compréhension nécessaire de continuellement développer leurs compétences et renouveler sans cesse leurs connaissances tout au long de leur vie, ce qui leur permettra de mieux s'adapter à la société de demain. À partir de cette perspective, le *National Curriculum standards* incorpore ces recommandations et va mettre en place de nouvelles mesures :

« (a) Descriptions of all subjects it specifies, with (i) Knowledge and skills to acquire, (ii) Skills to develop the ability to think, judge and express oneself, and (iii) Motivation to learn and the sense of humanity which should be fostered; (b) Provisions for the way classroom teaching should be improved from the perspective of independent and interactive in-depth learning and active learning as “learning methods” shared across all subjects » (Ibidem.)

En somme, l'implantation de toutes ces réformes depuis le début des années 1990 va permettre au système d'éducation de se moderniser en effaçant au maximum les vestiges du passé

– post-Seconde guerre mondiale. Elles transformeront le système d'éducation classique basée sur la mémorisation de la connaissance en un nouveau système simplifié qui favorise le soutien à l'apprentissage, le développement de soi, le tout dans un environnement qui amoindrit l'effet stressant de la compétition scolaire. Cette transition est toutefois partielle puisque tel que nous l'avons vu, l'implantation du néo-libéralisme vient modifier l'effet de la compétitivité individuelle en un autre qui valorise la performance des écoles. Elle permet la justification de la notoriété et de la qualité de l'enseignement dans le choix des écoles puisqu'elles reçoivent davantage d'allocations gouvernementales, ce qui contribue positivement à la perception que certaines écoles soient plus performantes que d'autres. L'afflux de nouvelles intuitions scolaires (surtout privées) et d'étudiants vers celles-ci augmente la pression des écoles pour afficher de meilleurs résultats de performance, traduits par exemple par les résultats scolaires de leurs étudiants, pour obtenir davantage de soutiens financiers du ministère de l'Éducation. D'ailleurs, les modifications apportées au curriculum tout au long des années 2000-2010, malgré les nombreuses critiques, ont permis au Japon d'améliorer sa position au classement mondial au PISA. « *For example, in PISA 2006, Japan ranked 12th, 10th and 6th in reading, mathematics and science, respectively. These rankings improved to 8th, 9th and 5th in 2009; 4th, 4th, and 4th in 2012; and 8th, 5th, and 2nd in 2015. This demonstrates that academic performance by children in Japan as measured by international standards is improving. When examining the overall results among OECD member states, Japan's total score ranked 1st in 2012 and 2015* » (Ibidem.).

3.5 – Conclusion

Globalement l'histoire nous raconte que, tout d'abord, la gestion de l'espace s'est déconstruite pour se reconstruire après la Seconde guerre mondiale autour d'un modèle de

prospérité économie basé sur le capitalisme. Certaines régions de l'« arrière » ont été délaissées au profit du développement de l'« avant » dans le processus de réorganisation de l'espace, creusant ainsi l'écart entre les opportunités sociales et scolaires entre ces deux espaces. Depuis les années 2000, la marginalisation des régions périphériques japonaises rurales, notamment les îles éloignées, entraîne des débats dans la scène publique puisque « *de nombreux indicateurs – comme le taux de chômage, le produit intérieur brut par tête ou le vieillissement démographique – laissent entrevoir des disparités socioéconomiques croissantes entre le « Japon des régions » et les centres des métropoles situées sur le littoral Pacifique* » (Jentzsch, 2019 : p. 194). Depuis 2012, le parti de Shinzo Abe a augmenté la responsabilité des départements et des municipalités régionales pour qu'ils développent eux-mêmes leur propre plan de revitalisation. Même si le gouvernement conserve dans son programme politique la revitalisation des régions, la distribution de financement public devient plus restrictive. Les régions non métropolitaines font face alors à de nouvelles concurrences entre les territoires – non seulement démographique et économique –, mais également pour l'accès aux subventions publiques (Jentzsch, 2019). Tel que discuté plus haut, le développement touristique, la « 6^e industrie », est l'une des solutions apportées par ces régions pour stimuler la croissance économique et éventuellement revitaliser leur population.

Ensuite, nous avons vu que l'accès à l'éducation n'était pas toujours égal ni équitable. Le système d'éducation a pris de l'ampleur à l'échelle nationale après les réformes d'après-guerre avec l'implantation de la constitution américaine, proposant une éducation égalitaire et unique pour tous ses citoyens. Or, divers mécanismes viennent en réalité enrayer les engrenages de l'égalité et la neutralité de l'éducation et un voile d'inégalité scolaire, basée sur les différents capitaux des étudiants, s'installe. Les réformes depuis les années subséquentes à la crise économique de 1991, ont principalement désengagé l'État du système d'éducation pour laisser aux

institutions scolaires une plus grande compétition interétablissement. La mise en place de ce système basé sur la performance entre les établissements, contrairement à l'ancien système pyramidal classique des diplômes, valorise la différenciation dès le collège et favorise la mobilité sociale dès le collège. « *De ce fait, ce nouveau système met au second plan la promotion de l'égalité des chances* » (Lechevalier, 2011 : p. 261). Que ce soit dans le domaine de l'éducation ou dans d'autres domaines, notamment celui de la gestion de l'espace, « *ce sont des arguments idéologiques en faveur de la concurrence et de la logique du marché qui ont fini par l'emporter, bien qu'ils soient déconnectés de la réalité et des problèmes du système éducatif* » (ibidem.).

Somme toute, les transformations néo-libérales du système éducatif japonais ont contribué au développement du capitalisme japonais en rapprochant les objectifs éducatifs du système aux besoins exprimés par les entreprises.

4. CLASSE SOCIALE

La mobilité sociale, selon la relation des classes, comme on l'a vu, est un concept qui décrit le processus de détachement d'un individu de son groupe social d'origine pour s'attacher à un autre groupe (classe). Ainsi, des changements fondamentaux pourront être observés dans son style de vie, ses comportements, son identité, ses ressources économiques et ses tendances sociopolitiques (Ishida & Slater, 2010). La théorie marxiste mentionne que les

« classes are large groups of people differing from each other by the place they occupy in a historically determined system of social production, by their relation (in most cases fixed and formulated by law) to the means of production, by their role in the social organization of labour, by the dimensions of the share of the social wealth of which they dispose and their mode of acquiring it » (Simmons & Smyth, 2018: p. 185).

Selon cette théorie, la situation sociale d'une personne est intrinsèquement liée avec la place qu'il occupe dans la production. Que les classes soient définies par la situation dans la production ou, pour Bourdieu (1984), qu'elle soit définie par la répartition des espèces de capitaux, il n'en demeure pas moins qu'il existe des inégalités entre les classes sociales. L'existence de classes n'empêche pas certains de vouloir modifier leur situation; et l'un des moyens les plus efficaces et légitimes pour réussir cette transition d'une classe à une autre passe par l'éducation. Les affrontements des classes, fondés sur la situation de classes et la conscience de classes, et sur les difficultés liées aux situations des classes dominées, sont déterminants à la compréhension des changements économiques, politiques et éducationnels d'une société (Simmons & Smyth, 2018).

Le cas du Japon est un exemple de société qui, à travers ses politiques d'après-guerre, a voulu se défaire des discriminations sociales liées aux classes qui avaient marqué les années

d'avant-guerre et de guerre. Les changements qui ont marqué les premières années d'après-guerre vont transformer l'économie, le système politique, les relations sociales – entre autres en éliminant plusieurs facteurs de différenciation sociale – et le système d'éducation. Plusieurs réformes scolaires ont été adoptées dans l'espoir de réduire les inégalités entre les écoles, par la même occasion les inégalités de classes, et de modifier les mécanismes de sélection.

4.1 – Changement de la perception des classes

Les changements économiques, politiques et sociaux de l'après-guerre ont entraîné la mise en place d'un nouvel imaginaire social, dans lequel la société japonaise est présentée comme égalitaire, étant formée d'une immense classe moyenne. Ce nouvel imaginaire collectif provient de l'égalisation relative des revenus qui a suivi les destructions de la guerre, la réforme agraire et la forte inflation qui a suivi, mais il provient aussi de la libéralisation de l'enseignement d'après-guerre, qui assure en théorie l'accessibilité universelle aux études supérieures. Dans l'avant-guerre, tel que vu précédemment, l'éducation était exclusive et réservée (majoritairement aux hommes) à une certaine strate de la société, soit la noblesse, les notables ruraux et urbains, certains riches marchands, la nouvelle classe moyenne travaillant dans les bureaux et la famille impériale. Cela dit, une éducation utilitaire minimum était obligatoire pour l'ensemble de la population, mais l'accès aux écoles secondaires et aux universités était somme toute limité.

Ce tournant décisif d'après-guerre est le résultat de l'implantation d'un système démocratique qui amène, entre autres, un vent d'égalitarisme et de libéralisation au sein de la société japonaise dans l'ensemble de ses institutions étatiques, auparavant impérialistes et autocratiques. Ce souffle égalitariste touche notamment le système d'éducation, ce qui, en théorie

du moins, ouvre les portes d'une relative égalité sociale. La distinction qui existait entre les écoles du peuple et les écoles impériales se voit être abolie et est remplacée par le système d'école publique et privée, théoriquement les deux étant accessibles aux étudiants qui désirent les rejoindre. Par conséquent, « *the distinctions of prestige that had existed between these different types of schools, and corresponded to distinctions of social status before the war, weakened, as did consciousness of such distinctive status among students* » (Kariya, 2013 : p. 100). Toutefois, la réalité est bien différente. Le droit à l'accès aux études supérieures et la démocratisation des institutions universitaires sont certes institutionnalisés, mais la distinction de qualité et de prestige entre les universités demeure bien présente dans l'imaginaire collectif. En effet,

« the selection mechanism can be found elsewhere. For example, employers screen candidates based on cognitive skills including educational qualifications, non-cognitive skills and dispositions, reputations, and demographic attributes, and in the end, they tend to select those candidates who match the attributes of the incumbents. In fact, [...] we are seeing increased emphasis on the formal filtering criteria, such as licenses and certifications, which are used to sort out levels of professional and non-professional occupations » (Ishida & Slater, 2010: p. 21).

4.2 – Classe moyenne de masse

À la suite des profondes transformations politiques et socioéconomiques des années d'après-guerres, l'« Âge d'or » japonais⁷ amène l'idée que l'énorme majorité de la population s'insère dans la même classe sociale, soit la classe moyenne. Au cours des années allant de 1970 aux années 1990, les sondages annuels, effectués par l'Office du premier ministre afin de recenser l'appartenance de la population aux classes sociales (inférieure/moyenne inférieure ; moyenne

⁷ Période d'environ 30 ans qui réfère à la Haute croissance économique du Japon (1955-1973) et la période de stabilité économique qui s'en suit, jusqu'à la crise économique qui s'amorce à la fin des années 1980.

moyenne ; moyenne supérieure ; supérieur), obtiennent qu'environ 60 % de la population s'identifie dans la catégorie moyenne moyenne et qu'environ 30 % s'identifient dans les deux autres catégories de la classe moyenne (Murakami, 1982). Finalement, plus de 90 % de la population se dit appartenir à la « classe moyenne », en combinant les sous-catégories de celle-ci (Murakami, 1982). Lors d'une enquête menée en 2019, 57,2 % de la population se dit appartenir à la « classe moyenne » (Statista, 2020).

Par ailleurs, notons que cette forte perception d'appartenir à la classe moyenne à cette époque n'est pas exclusive au contexte japonais, mais bien un effet visible à l'échelle mondiale. En effet, en référence aux trente années glorieuses, l'économie mondiale a tiré vers le haut, socioéconomiquement parlant, les populations de manière générale, de telle sorte qu'elles ont un plus grand pouvoir d'achat et de consommation. Par conséquent, tel que le démontre la **Figure 2**, les standards de vie de la classe moyenne japonaise ont considérablement augmenté comparés à ceux des autres classes, qui eux sont restées plutôt stables, voire ont diminué (Shirahase, 2010). C'est pour cela qu'au Japon certains chercheurs vont parler de ce phénomène comme étant l'avènement d'une « *new middle class* » ou d'une « *classless society* ».

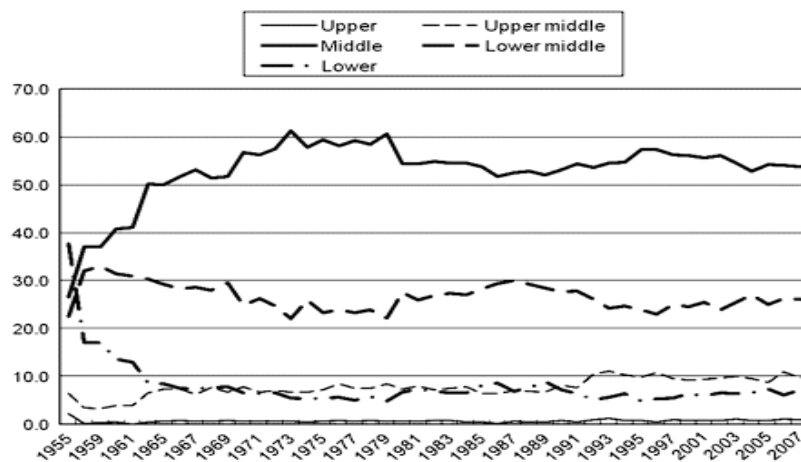


Figure 3 : Tendence (%) des attitudes des gens envers leur niveau de vie
Source: Public Opinion Surveys on National Lifestyles (Cabinet Office, Each Year)

L'économiste Murakami Yasusuke (1984) est celui qui va contribuer à mettre de l'avant le concept de « *new middle mass* », distinct du concept traditionnel de classe moyenne. Selon lui, la nouvelle réalité socioéconomique japonaise, distincte de toute autre réalité, s'est détachée des mécanismes de structuration socioéconomique traditionnelle du modèle marxiste. « *The mechanism of structuration is weakening, with the result that multidimensional stratifications are becoming inconsistent and therefore any type of class concept is becoming less appropriate* » (Murakami, 1982: p. 33). Durant la période d'après-guerre, la stratification des classes s'est vue être nivelée parce que la classe supérieure et la classe moyenne supérieure ont été réduites, voire détruites, par la réforme agraire, la destruction des usines par les bombardements américains et la misère généralisée dans les villes. En ce sens, si la majeure partie de la population rurale s'est retrouvée avec de petites terres, ce qui lui a permis de survivre, mais avec un niveau de vie peu élevé, la population en dehors de l'agriculture s'est retrouvée dans des situations socioéconomiques précaires. La période de reconstruction qui a suivi (1948-1954) a propulsé le pays vers une période (1955-1973) de haute croissance économique et de consommation, que nous surnomons l'Âge d'or japonais. Au cours de cette période de prospérité, les standards de vie ont considérablement augmenté. « *Along with higher education for the masses, an outcome of the movement for equality, mass affluence has nurtured new lifestyles and values or, as many analysts dub it, post-bourgeois, post-material, anti-middle-class, or anti-instrumental patterns of culture* » (Murakami, 1982: p. 38). Nous pouvons voir ici cette tendance et cette volonté d'égalitarisme et d'homogénéité qui se dégagent lors de cette période, en opposition avec la stratification des classes. Ce vent égalitariste et d'homogénéisation présent dans cette période va somme toute s'intégrer dans la conscience collective et mener à cette toute nouvelle perception de classe moyenne de masse. Notons toutefois que les statistiques sur le revenu indiquent le maintien des

différences importantes, bien que plus faibles qu'aux États-Unis ou en Europe de l'Ouest, à l'exception des pays scandinaves qui ont maintenu une plus grande égalité relative des revenus à cette époque.

En somme, cette vision que tous font partie d'une même classe (moyenne) homogène prend racine dans l'imaginaire collectif et elle est renforcée par la prospérité de l'époque qui atténue, sans faire disparaître, les problèmes d'inégalités sociales. Dans le système d'éducation, la démocratisation et la libéralisation des études supérieures vont dans ce sens. Pendant près de 30 ans, les inégalités sociales étaient atténuées par la prospérité économique et par l'homogénéisation et l'égalitarisme structurel. En éducation, plus de 90% des élèves obtenaient leur diplôme de secondaire et 40% des élèves avaient accès aux universités. Les échecs et/ou les moins bonnes performances sont attribués à la responsabilité individuelle des étudiants, sans nécessairement blâmer le contexte social ou l'environnement scolaire, qui peut être hostile pour ceux qui ont besoin davantage de ressources pour les aider à mieux traverser les épreuves du système scolaire.

4.3 – Identité: l'effet des classes

4.3.1 – La famille comme modèle d'identité sociale

La famille occupe une place importante dans le développement personnel et professionnel d'un individu. Dans une grande majorité des cas, la famille agit comme facteur majeur des aspirations des individus. L'ensemble des capitaux de la famille, comme on l'a vu, peut souvent être transféré aux enfants. En outre, le milieu familial est crucial dans le développement de l'habitus. Une personne prend ce point de départ afin de construire les fondations de son identité

personnelle, et, par la même instance, sociale. Dans le modèle d'analyse selon les classes sociales, le statut de la famille d'origine est un facteur crucial dans la mobilité sociale, mais ne peut plus à lui seul résumer la complexité de ce phénomène. En effet, la question des accomplissements personnels, en plus de ceux de la famille, est importante pour saisir la totalité du capital d'un individu, mais nous y reviendrons un peu plus loin.

4.3.1.1 – L'identité sociale

Différentes recherches soutiennent que la situation socioéconomique et le niveau d'éducation des parents sont des facteurs déterminants dans l'appropriation de qualifications nécessaires pour l'ascension sociale (Matthys, 2013 ; Kariya, 2013). « *Upward social mobility and emancipation are the 'objective' expressions of an individual process of sense making for attaching meaning (to something or somebody)* » (Matthys, 2013: p. 9). Les parents influencent directement le développement personnel de leurs enfants en enseignant différentes valeurs, normes et morales. Comme l'explique Matthys, « *individuals become better equipped in accumulating economic, cultural, and social capital, they are better prepared to escape social pressure. Societal positioning is thus related to the social and cultural capital, which the individual has access to through origin and social position* » (Matthys, 2013 : p. 50). Ainsi, la répartition des différents capitaux au sein des familles et la position de classe jouent un rôle important quant aux processus de création identitaire (et ensuite de socialisation à l'école). Selon la théorie des capitaux de Bourdieu, les capitaux agissent comme moyen de consolidation d'une position sociale et définissent une classification entre les individus. Ce phénomène, comme il explique, est le résultat de comportements développés (et maintenus) associés à une catégorie (classes sociales), tels que des rituels sociaux (participation à des activités culturelles), qui solidifient par exemple l'idée

« d'être à la bonne place » (fréquenter des musées ou des galeries d'art) (Bourdieu, 1984). Des distinctions sociales sont alors observées quant aux perceptions et aux moyens/outils pour atteindre leurs objectifs et aussi quant aux opportunités objectives qui seront disponibles, ou non, pour ces jeunes. Selon Bourdieu, on acquiert ces atouts non pas en incorporant une conscience de classe, mais inconsciemment, en absorbant les aspects de la situation économique, sociale et culturelle familiale.

Dans le cadre théorique actuel, les recherches sur l'éducation au Japon se concentrent majoritairement autour du concept d'effort comme premier déterminant pour la réussite scolaire. Dans cette vision, qui est d'ailleurs observable et largement acceptée dans le discours médiatique, un individu qui est enclin à mettre des efforts, de travailler fort et de persister sera en mesure d'accomplir ses aspirations. *Mais qu'en est-il des habiletés acquises avant d'entrer à l'école ? Est-ce qu'un individu peut se baser seulement sur la répétition d'efforts et de temps afin d'arriver à ses fins ? Comment se fait-il que certains aient une plus grande facilité que d'autres à mettre des efforts et du temps dans leurs études ?* Une approche sur les habiletés acquises, sur l'habitus, doit se joindre au cadre théorique afin de déceler l'influence des classes sociales sur l'apprentissage. Selon Kariya, nous pouvons faire l'hypothèse que plus la classe sociale d'un enfant est élevée, plus la quantité d'efforts déployés inconsciemment pour les études seront élevés, que ce soit par les aspirations parentales ou par de bonnes habitudes développées à la maison. En d'autres termes, plus le niveau d'éducation et les ressources socioéconomiques des parents sont élevés, plus les enfants seront susceptibles à investir du temps et des efforts dans leurs études. (Kariya, 2013). En cas contraire, les enfants de familles qui possèdent un capital économique, culturel et social moindre seront désavantagés puisqu'ils investissent inconsciemment moins d'efforts et de temps aux études. Quant aux possibilités disponibles devant eux, elles seront affectées négativement et

leurs chances de réussite scolaire également. Depuis le contexte des années 1990, où le niveau d'engagement scolaire est en déclin chez les étudiants, ceux qui persistent dans leurs études ou arrivent à apercevoir les gains scolaires sont avantagés dans leur course à la mobilité sociale. « *Learning competency became more important in education, social class difference in learning competency emerged. There are clear gaps in learning competency according to students' family background, and there is a division between the 'haves' and 'have nots* » (Ishida & Slater, 2010 : p. 22).

En plus du contexte familial qui construit cette culture scolaire, l'agentivité (telle qu'orientée par le milieu familial) joue un rôle important dans le processus d'apprentissage des individus. La volonté et le désir d'agir sur son apprentissage personnel, afin de persévérer dans ses études, ne sont pas intrinsèques pour tous. Selon Bourdieu, la motivation scolaire se développe plus facilement dans les classes supérieures puisque les enfants issus de ces milieux ont développé à travers la culture familiale ce « goût » pour l'apprentissage. D'un point de vue de l'agentivité, plus un individu a de capital, plus il aura de possibilités, ce que signifie que les possibilités d'agentivité augmentent avec le capital qu'il possède. En cas contraire, la motivation scolaire est d'apprendre pour réussir les examens d'entrée plutôt que d'apprendre pour le plaisir d'apprendre. L'agentivité (ou la motivation intrinsèque) d'un individu peut se traduire par la régularisation de comportements en des modèles qui sont distinctifs aux différents groupes lorsqu'il négocie sa position sociale à travers les processus de sélections et de socialisations, tel que mentionné plus haut (Ishidai & Slater, 2010).

4.3.1.2 – La famille japonaise

Tel que nous l'avons vu au cours de ce travail, les réformes éducationnelles d'après-guerre ont changé de modèle, passant d'« éducation aristocratique » à une « éducation de masse », basée officiellement sur le principe de méritocratie. La démocratisation du système scolaire fait en sorte que la distance entre les statuts sociaux est réduite et l'accessibilité à l'éducation est maintenant uniformisée à travers la nation, du moins en théorie. Cette mesure égalitariste va d'ailleurs fortement contribuer au développement de la perception d'une seule classe sociale. En effet, « *the stereotype of the Japanese people as almost all having a middle-class consciousness and sharing a common lifestyle became firmly established* » (Shirahase, 2014 : p. 4). Résultat, chez plusieurs nait l'espoir de pouvoir gravir les échelons sociaux afin de pouvoir bénéficier des avantages sociaux rattachés aux classes moyennes et supérieures. Dans ce nouveau modèle, les individus seraient maintenant évalués selon leur accomplissement et non plus par leur classe d'origine. Cependant, malgré les efforts de créer un milieu scolaire neutre, dépourvu de catégorisation sociale, certains individus, de par leur famille d'origine, sont privilégiés quant à l'accessibilité aux ressources économiques, sociales, culturelles et psychologiques nécessaires pour progresser dans le milieu scolaire. En effet, comme Kariya l'explique, les habiletés d'une personne ne sont pas seulement le résultat de la naissance, mais élargies et raffinées par le milieu familial, l'environnement avoisinant, l'école et selon le niveau de richesse socioéconomique qui l'entoure. Ainsi, des enfants issus de famille possédant un capital économique, culturel et social supérieur à la moyenne auront davantage de moyens et d'opportunités de poursuivre leurs objectifs d'orientation. « *In statistical terms, the probability is still high that these men and women will occupy positions of social leadership in their later lives* » (Kariya, 2013 : p. 107). Par exemple, leurs parents les ont initiées à plusieurs institutions culturelles (théâtre, cinéma, etc.) dès leur

enfance, à la littérature ou toutes autres activités ludiques qui avantagent le développement individuel (capital culturel). Le niveau d'éducation du père (également de la mère dans des données plus récentes) et l'occupation de celui-ci sont déterminants dans l'origine sociale d'un enfant. Ce statut devient une sorte de barème ou modèle idéal à suivre ou à atteindre, ce qui rejoint la théorie de la reproduction sociale. Selon une étude réalisée par *Tokyo University Students Life Survey*, 70 à 80 % des étudiants qui fréquentaient la prestigieuse Université de Tokyo, entre 1950 et le milieu des années 1970, sont issus de famille dans lesquelles les parents occupent un poste professionnel ou de cadre. De plus, le revenu annuel moyen estimé de leurs gardiens (père) était de ¥10 millions⁸, soit près de 100 000 \$. Ce pourcentage reste pratiquement inchangé depuis les années 1970 (Kariya, 2013).

Tiré des recherches de Lareau (2003 2011), Doherty, Patton & Shield reprennent l'idée que ces « *middle—class children are primed for success, raised with a sense of entitlement and an appreciation of how the game is played, while working class children are raised to have a different, more wary and constraining relationship with institutions* » (cité dans Doherty, Patton & Shield, 2015: p. 99). Selon l'enthousiasme des parents concernant l'éducation, influencé par leurs études et leur position sociale, la différence des classes peut être visible dans le comportement des enfants face à l'apprentissage. Ces différents comportements sociaux et scolaires produisent ainsi une disparité entre les enfants en termes d'heures d'étude (Kariya, 2013).

L'impact de ces valeurs éducationnelles des parents est important à prendre en considération lorsque vient le temps de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants. Dans le

⁸ Il faut évidemment relativiser le salaire moyen du père de l'époque à celui d'aujourd'hui. Par ailleurs, aujourd'hui il ne faudrait pas sous-estimer l'apport des femmes, des mères en occurrence, au revenu total des familles. Certes, une partie des familles adoptent toujours le modèle familial traditionnel (pouvoyeur unique), mais beaucoup de femmes travaillent également.

cas suivant, si les parents portent particulièrement attention à l'éducation, il est fort probable qu'ils voient ou perçoivent la nécessité de diriger leurs enfants vers de bonnes écoles. Ils peuvent plus aisément faire participer leurs enfants à des services parascolaires ou des ressources pédagogiques supplémentaires (professeur privé, livres et manuels scolaires), afin d'augmenter leurs possibilités d'intégrer une bonne université. De plus, l'environnement néolibéral du système scolaire japonais permet à certaines familles de pouvoir monnayer l'éducation en « achetant » des services, notamment les *Gakushū juku*, ces écoles complémentaires, ce qui permet d'augmenter les possibilités et/ou d'obtenir des meilleures chances de réussir pour leurs enfants (Doherty, Patton & Shield, 2015). En somme, malgré l'instauration de nouvelles réformes scolaires égalitaristes, le capital économique, culturel et social des parents joue un rôle important en termes d'avantages quant aux probabilités de réussite des enfants dans la structure scolaire au Japon.

4.4 – Conclusion

L'impact des valeurs éducationnelles des parents est important à prendre en considération lorsque vient le temps de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants. Dans le cas où les parents (issues de classes supérieures) portent particulièrement attention à l'éducation, il est fort probable qu'ils perçoivent la nécessité de diriger leurs enfants vers de bonnes écoles. Ils peuvent plus aisément faire participer leurs enfants à des services parascolaires ou des ressources pédagogiques supplémentaires (professeur privé, livres et manuel scolaire), afin d'augmenter leurs possibilités d'intégrer une bonne université. Le niveau de motivation intrinsèque des étudiants issus de classes supérieures est également plus susceptible d'être élevé et maintenu à travers leur parcours. En effet, leur environnement social et familial avantageux est plus propice au développement et au perfectionnement d'habiletés scolaires. Cela leur offre une longueur d'avance dans une époque

post-réforme qui abaisse le niveau général de difficulté scolaire. Comme Kariya le mentionne dans son ouvrage,

« education based on the “new concept of scholastic ability” has not succeeded in cultivating “self-motivated learning based” on personal interest among high school students. It has, to the contrary, produced a decline in motivation and widening social class disparity. [...] As an overall trend, an erosion of motivation was brought about instead, significantly influenced by social class factors » (Kariya, 2013 : p. 173).

De plus, l’environnement néo-libéral du système scolaire japonais permet à certaines familles de pouvoir monnayer l’éducation en « achetant » des services scolaires, notamment les écoles complémentaires *Gakushū juku*. Ces « achats » leur permettent d’augmenter les possibilités – notamment dans le choix des écoles – et d’obtenir de meilleures chances de réussite scolaire pour leurs enfants (Doherty, Patton & Shield, 2015). En somme, malgré l’instauration de nouvelles réformes scolaires dites « égalitaristes », la somme des différents capitaux des parents joue un rôle important en termes d’avantages sociaux et scolaires quant aux probabilités de réussite de leurs enfants dans le système d’éducation et plus tard sur le marché du travail au Japon.

5. LE SYSTÈME D'ÉDUCATION JAPONAIS

Tel que nous l'avons vu précédemment, la reproduction sociale permet aux individus dans des positions sociales supérieures ou dominantes, en termes de capital économique, social, culturel et symbolique, de maintenir ou améliorer leur position sociale. Ces capitaux caractérisent et façonnent un habitus (individuel ou de groupe), forme d'habiletés, de talents et de prédisposition acquis lors d'expériences de vie, ce qui permet pour certains de naviguer plus ou moins aisément et plus ou moins facilement dans les aléas de la vie quotidienne. Cette forme d'aisance est observée notamment dans le système d'éducation, à travers la structure scolaire. Par ailleurs, la structure scolaire est un ensemble de mécanismes et de ressources scolaires qui offre aux étudiants un environnement d'apprentissage social, symbolique et culturel, nécessaire pour accéder à certains secteurs de la société, entre autres certains secteurs du marché du travail. D'un côté les prédispositions individuelles, de l'autre, des structures scolaires tendent à reproduire des élèves dotés de dispositions qui leur permettent d'adopter des pratiques et comportements adaptés aux structures. Cette coopération mutuelle entre l'individu et le système scolaire permet alors le phénomène de la reproduction des classes socialement supérieures ou dominantes.

La première partie a servi de base pour dresser la table de la reproduction sociale, comprendre les différents principes en cause, ses influences et son fonctionnement dans les structures sociales. Les recherches de Bourdieu démontrent bel et bien que la reproduction sociale, processus statistique de nature probabiliste, participe au renouvellement et au maintien de l'élite, c'est-à-dire les classes supérieures ou dominantes au pouvoir. Celles-ci exercent leur pouvoir sur les classes inférieures ou dominées en imposant leurs normes et valeurs qui les caractérisent, à travers notamment le système méritocratique des institutions scolaires (diplômes), leurs impacts

sur l'accès au marché du travail et la position occupée dans une entreprise (statut). La théorie de Bourdieu nous offre la possibilité de saisir ce phénomène qui se manifeste dans la société française depuis les années 1960, ou du moins depuis qu'il en a fait l'analyse. Son modèle respecte le cadre de la société française... mais est-ce que son modèle peut être transposé à d'autres modèles sociétaux ? Dans cette partie, nous ferons une interprétation du modèle japonais selon un point de vue de la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu.

Par ailleurs, ce qui retient mon attention dans le système d'éducation au Japon est la disparité du capital, sous toutes ses formes, des individus fréquentant les différents niveaux de l'éducation. En effet, selon le capital total des individus, nous observons une tendance de ce phénomène qu'une personne qui détient davantage de ressources arrivera à gravir plus aisément les différents échelons scolaires. La diversité de contextes sociaux permet le développement et l'expression de ses propres capacités individuelles (et professionnelles) à travers le système scolaire. Alors, dans ce contexte d'inégalité des capitaux, *quelle est la signification de l'environnement (familial) d'origine, des perceptions individuelles sur sa réussite scolaire, de l'environnement et des structures scolaires dans la mobilité sociale ?*

5.1 – Bourdieu au Japon

Nous ne pouvons pas dire que la culture et l'histoire du Japon et de la France se ressemblent, puisqu'ils se sont développés dans des contextes et des réalités complètement différentes. Par exemple, l'une se base notamment sur une morale confucéenne qui insiste sur le collectivisme ; tandis que l'autre sur la morale chrétienne et en bonne partie sur l'individualisme, ce qui entraîne le développement d'un savoir-faire, un savoir agir et un savoir-être différents dans

les deux pays Or, malgré ces profondes différences historiques et socioculturelles, le Japon a adopté le capitalisme au 19^e siècle et a importé de nombreux éléments économiques, politiques, sociaux et culturels des pays occidentaux, ce qui fait que la société japonaise est assez similaire à son homologue française lorsqu'il est question de reproduction sociale, à quelques variations près. En effet, le processus statistique de nature probabiliste de la reproduction sociale française, développé par Bourdieu, s'applique également à la société japonaise par l'intermédiaire du système scolaire (diplôme); et celui-ci entraînera des répercussions sur la mobilité sociale (classes).

En effet, ce que nous pourrions reconnaître comme étant la violence symbolique du système scolaire japonais, tel qu'il est structuré dans son histoire, ressemble étrangement, beaucoup plus à ce que l'on pourrait imaginer, au système français tel que présenté par Bourdieu. La taxinomie scolaire repose notamment sur le principe de l'excellence et de la performance comme éléments de reconnaissance scolaire; et également sociale. Selon l'imaginaire collectif japonais, la réussite scolaire amène quasi automatiquement à la réussite dans la recherche d'un emploi, ce qui fait de la transition scolaire vers le monde du travail un succès quasi automatique si l'on fréquente les meilleures universités. Il devient alors impératif pour les étudiants, dès leur plus jeune âge, depuis la maternelle pour certains, de suivre la voie de l'excellence et de la performance pour leur assurer un avenir professionnel dit « réussi » ou « accompli ». Pour y arriver, une majeure partie d'entre eux vont poursuivre leurs études avec objectif de rejoindre les meilleures institutions scolaires qui leur offrent les meilleures chances (probabilistes) de réussite.

Mais les probabilités de réussite des enfants issus des classes moins fortunées, et donc leur possibilité d'accéder aux bons emplois, sont bien moindres que pour ceux des milieux plus fortunés. Sur ce point, le fonctionnement des écoles et les préjugés des enseignants semblent assez

semblables en France (Bourdieu, 1970) et au Japon. Dans les deux pays, les élèves sont souvent classés selon leur origine sociale dès leur entrée à l'école. Nous pouvons citer en exemple un article de Park (2014), qui mentionne le traitement différentiel des étudiants issus d'origine *burakumin*⁹ dans une école de Tokyo, des étudiants que l'on décourage d'essayer d'entrer à l'université. Kariya (2013) fait également mention du double standard d'inégalité et de discriminations scolaires à l'égard des étudiants qui font partie de ce groupe historiquement discriminé.

5.1.1 – La reproduction dans le système scolaire japonais

Le Japon n'échappe pas au phénomène de la reproduction des classes sociales. Des recherches empiriques sur le sujet ont démontré que les inégalités scolaires en lien avec les classes sociales existent depuis longtemps au Japon. Toutefois, la société perçoit cette problématique seulement depuis peu : « *The fact that differences in scholastic ability are linked to family background, and the role played by schools in the reproduction of social class through creation and certification of these disparities, were not addressed as problematic until the early 2000s* » (Kariya, 2013 : p. 95). En effet, la pensée que le système scolaire est un outil servant à la reproduction sociale et à celle des inégalités scolaires ne faisait pas l'unanimité dans le discours public. Ce faisant, la relation existante entre les habiletés scolaires et l'héritage familial (capital culturel) passe sous les radars du système d'éducation (Ishida, 1993, est une exception). Pourtant, dans les trois décennies suivant la Seconde Guerre mondiale, plusieurs pays industrialisés ont soulevé les termes comme « *class inequality* » ou « *class bias* » dans leurs débats sur l'éducation

⁹ Le terme *burakumin* (hameau) définit un groupe social historiquement discriminé durant la période féodale. Cette population est composée par les communautés des 1) *eta*, « les impurs » qui sont un groupe comprenant les individus qui sont en relation avec les métiers de la mort humaine ou animale; et les 2) *henin*, les « non-humains » qui sont un groupe de personnes qui travaillent dans l'illégalité, les tueurs et les voleurs.

(Okada, 2001). L'une des raisons principales de cette invisibilité des inégalités scolaires au Japon est reliée à la pensée méritocratique qui est imprégnée profondément dans les structures du système d'éducation, notamment dans les cercles de professeurs. De plus, ceux qui mentionnent cette théorie, du lien entre les habiletés scolaires et l'environnement familial, sont critiqués et cela mène à des accusations de vouloir faire naître un sentiment de discrimination chez les étudiants, ce qui pousse même cette théorie à devenir un sujet tabou dans le milieu de l'éducation (Kariya, 2013). Par conséquent, le classement des élèves se base de plus en plus sur la discrimination des habiletés scolaires individuelles, forme de classification des meilleurs selon leurs résultats obtenus aux examens de passage. Ce classement selon les habiletés (« *ability-ism* ») provient en partie d'une opinion qui est apparue à l'époque d'après-guerre, lors de la libéralisation de l'éducation, que « *educational opportunities are open to all individuals regardless of their social origin and that the educational outcome, especially college attendance, is solely determined by the exam-based standard* » (Ishida, 1993 : p. 7).

5.2 – L'éducation comme facteur de (im) mobilité sociale

Dans la plupart des sociétés industrialisées, l'éducation est un déterminant important dans le positionnement d'un individu au sein de la structure sociale. Comme explique Kariya, l'éducation possède deux rôles particuliers et importants :

In educational sociology, the textbook understanding is that schools have two social functions: selection and socialization. Education selects individuals and allocates them into socio-economic positions through examinations and assigning opportunities for advancement to higher school levels. This is what is meant by "social selection". [...] Schools are seen as performing the role of transmitting knowledge and values for this purpose. Socialization, in other words, is the process by which humans are transformed into social beings. The

“individuals” on which modern society is premised as its constituent units are produced through socialization in this sense (Kariya, 2013 : p. 15).

Le processus de socialisation implique l'apprentissage de connaissances, de valeurs et de normes auxquelles un individu va être exposé tout au long de son développement personnel, afin de pouvoir sortir de son environnement familial et rejoindre la société en tant « qu'être social ». Les établissements scolaires agissent dans la structure sociale en tant que véhicules qui transportent les individus en direction de ce processus de transformation sociale. Il est également nécessaire de posséder un certain niveau d'éducation (certifications), de qualifications (capital), afin de pouvoir rejoindre les secteurs de l'emploi considérés les plus prestigieux. Ces éléments quantitatifs permettent alors aux individus de pouvoir intégrer différents secteurs socioéconomiques du marché du travail selon leur niveau d'études accomplies.

La capacité de gravir les échelons scolaires permet aux individus d'acquérir de plus en plus de capital, ce qui leur permettra d'acquérir plus facilement un meilleur statut socioéconomique et un environnement social plus stable dans le futur. « *A high level of education and a high income are meaningful in themselves, but over and above that their importance lies in the power they confer to deal with uncertain risks in the future* » (Shirahase, 2014 : p. 9). Selon la relation des classes, les ressources socioéconomiques d'un individu sont rattachées aux schémas définis par sa classe sociale, ainsi ses chances de mobilités et ses perceptions sont affectées par sa position au sein de cette classe (Ishida & Slater, 2010). Nous supposons donc qu'un individu qui arrive à atteindre la plus haute sphère de l'éducation, soit l'université, aura un éventail d'opportunités et de possibilités plus large. De plus, les gains économiques et sociaux qu'il obtient grâce aux diplômes universitaires lui permettent une certaine sécurité et stabilité face aux éventuelles situations précaires du futur.

5.3 – Disparité entre les écoles privées et publiques

La refonte des structures pluralistes et des mécanismes de sélections dans le système d'éducation depuis les années 1960 a permis la réduction de l'écart entre les écoles en imposant un cursus scolaire unique à l'ensemble des établissements. Toutefois, malgré les efforts déployés pour réduire voire éliminer la disparité des écoles liées aux classes sociales, la compétition et la disparité entre les écoles se traduisent par la différence des habiletés scolaires enseignées au sein de celles-ci. Par conséquent, la réputation d'un établissement est influencée par la production d'habiletés (capital) scolaires par rapport aux autres institutions, des habiletés qui permettent l'accès aux meilleures écoles et aux meilleures universités. Par exemple, cette différence peut être observée selon les types d'enseignement offert, le cursus scolaire priorisé, les manuels scolaires choisis, etc. Théoriquement les thématiques enseignées d'une école à l'autre sont essentiellement les mêmes, mais la profondeur à laquelle elles seront abordées, les approches pédagogiques et le matériel scolaire utilisé vont varier d'un établissement à l'autre. Par exemple, en 1990, le modèle « normal », imposé par les réformes et adopté par les écoles publiques, propose une version plus allégée et simplifiée du cursus scolaire tandis que le modèle « compétitif », majoritairement adopté par les écoles privées, propose un cursus beaucoup plus diversifié et complet en termes de production d'habiletés scolaires. Par ailleurs, cette différence institutionnelle est visible notamment dans les frais de scolarité. Par exemple, en 2022, les parents doivent prévoir déboursier des frais de 4 000 \$ pour la prématernelle (*kindergarten*¹⁰), entre 17 000 \$ et 73 000 \$ pour les six années de l'école primaire, entre 12 500 et 34 000 \$ pour les trois années du premier cycle du

¹⁰ Ce niveau n'est pas nécessaire dans le cursus scolaire japonais, mais facultatif. Or, la prématernelle offre déjà aux petits une éducation préscolaire contrairement aux garderies. D'un côté, les enfants sont amenés à développer leur aspect physique et mental, tandis que de l'autre, l'enfant est pris en charge pour répondre à ses besoins du quotidien. Dès le bas âge, nous pouvons observer une différence du point de vue du niveau d'apprentissage entre les étudiants qui fréquentent les prématernelles et les garderies lorsqu'ils entrent au niveau de l'école primaire.

secondaire (7^e à 9^e années) et entre 20 000 \$ et 30 000 \$ pour les trois années (10^e à 12^e années) (Edarabia, 2022).

Les objectifs institutionnels diffèrent d'une école à l'autre, selon le degré de scolarité. En d'autres mots, la transition, en premier lieu, entre l'école primaire et le premier cycle du secondaire, et, en second lieu, entre les deux cycles du secondaire, va avoir des objectifs d'apprentissage complètement différents, d'un niveau à l'autre et d'un établissement à l'autre. Par exemple, les deux cycles du secondaire ont des objectifs différents par rapport à la transition d'un niveau à un autre. Le processus de sélection s'enclenche à partir du premier cycle afin de faire ressortir les habiletés des étudiants de telle sorte qu'ils puissent se diriger vers le une école du second cycle adéquate à leurs résultats. Dans ce contexte de sélection, « *the primary purpose of middle school is to differentiate a heterogeneous population, the high school's purpose is to solidify a homogeneous one* » (Ishida & Slater, 2010 : p. 150). En ce sens, les efforts déployés par les écoles compétitives (privées), afin de produire et perfectionner les habiletés scolaires de leurs étudiants, sont plus importants que dans les écoles normales (publiques), de manière que les étudiants puissent participer aux examens d'entrée des universités les plus prestigieuses du pays. Comme Ishida et Slater le mentionnent, « *elite students far more often develop strategies for maximization which improve their chances of high exam scores* » (Ishida & Slater, 2010 : p. 151).

	Graduates total	Employed by 400 leading companies	Continue to study
<i>National</i>			
Tokyo	7,905	1,540	2,527
Osaka	6,215	1,506	1,974
Kyoto	6,277	1,288	2,226
Kyushu	5,273	911	1,619
Kobe	4,504	870	1,157
Tohoku	4,855	861	1,659
Tokyo Institute of Technology	2,795	832	1,252
Nagoya	3,939	820	1,373
Hokkaido	4,719	691	1,555
Hitotsubashi	1,081	573	91
Other 10 Universities	10,783	2,058	3,764
<i>Local Public</i>			
Osaka Prefectural	2,197	375	486
Other 2 Universities	1,589	293	417
<i>Private</i>			
Waseda	13,160	3,997	2,088
Keio	8,082	3,151	1,287
Doshisha	7,009	1,759	959
Meiji	7,726	1,706	657
Ritsumeikan	8,111	1,614	1,068
Kwansei	5,571	1,402	314
Hosei	6,961	1,351	470
Kansai	6,977	1,246	630
Other 19 Universities	36,917	8,684	4,625
Top 50 Total	1,62,646	37,528	32,198

SOURCE: SUNDAY MAINICHI WEEKLY NEWS MAGAZINE (16 NOVEMBER 2015)

Tableau 2 : Top 50 des universités qui envoient le plus d'étudiants dans les 400 plus grandes compagnies japonaises en 2015.

Par ailleurs, les institutions scolaires dans l'ensemble, mais particulièrement les universités, ont plusieurs raisons d'envoyer le plus d'étudiants possible dans des grandes entreprises. La première est le gain de prestige puisque le nombre d'étudiants qui intègrent les rangs des grandes entreprises est un indicateur important pour les universités qui contribuent au gain de réputation et l'imputabilité de leur prestige en tant qu'institution scolaire. Le **tableau 2** illustre bien cette relation qui existe entre les universités prestigieuses et les grandes entreprises. C'est pourquoi plusieurs universités ont des bureaux d'emploi (« *career centers* ») où plusieurs employés travaillent pour aider les nouveaux diplômés dans leurs recherches d'emploi lors du *Shūkatsu* (« *job-seeking* »). En plus, depuis la crise des années 1990, les critères de sélections des

entreprises (et des universités), devenant de plus en plus restrictifs et difficiles, et la réduction des opportunités d'embauche, amplifient ce phénomène, ce qui malheureusement entrave ou ralentit l'opportunité de mobilité sociale pour plusieurs.

« It was not so several decades ago. At that time, only a limited number of students, those studying at leading universities such as the Universities of Tokyo, Keio, or Waseda, were allowed to be involved in this kind of job seeking with big companies. The leading companies had a strong preference for accepting students from such famous universities only. This system of privileged institutions was referred to as the 'Designated School System' » (Yamamoto, 2019 : p. 146).

De plus, l'idée de « bonnes » et « mauvaises » écoles est bien ancrée dans l'imaginaire collectif, plus spécifiquement depuis la démocratisation de l'éducation d'après-guerre. Nous observons une augmentation de l'importance accordée à l'éducation, perçue comme un ticket d'entrée dans la classe des « gagnants » et l'ascension vers le prestige économique et social. Cette vision fait en sorte que les individus qui aspirent à la mobilité sociale vont chercher à rejoindre activement ces institutions « gagnantes » pour atteindre leurs objectifs. Fait intéressant, une tendance contraire se forme depuis les années 1990 ce qui mène à des mouvements contestataires inverses. Il ne faut donc pas négliger la tendance opposée, c'est-à-dire ceux qui ont abandonné leurs quêtes de mobilité à cause de la baisse de l'embauche des diplômés universitaires et qui ont laissé de côté leurs études pour rejoindre le marché de l'emploi ou adopté un style de vie différent de la majorité. Le nombre de ces laissés-pour-compte de la course aux bons emplois a fortement augmenté avec la baisse de l'embauche des employés réguliers des grandes entreprises.

Si nous reprenons les éléments discutés précédents et que nous les observons selon une perspective de mobilité sociale, nous pouvons poser la question suivante : *est-ce qu'un individu qui rejoint l'une de ces institutions « prestigieuses » améliore sa mobilité sociale ?* La réponse

n'est pas la réussite ou l'échec de la mobilité, mais plutôt les probabilités d'accéder à cette mobilité ou non. Dans ce cas, l'accessibilité aux ressources secondaires ou supplémentaires reste très souvent limitée à ceux qui ont la capacité économique de se les offrir. Être en mesure de s'inscrire à ces écoles qui préparent le mieux à l'entrée dans les meilleures universités augmente non seulement son capital, mais surtout les probabilités de pouvoir gravir la hiérarchie sociale. Certes, cette réalité n'est pas spécifique au Japon, au contraire, mais ce qui attire notre attention ici sont les structures distinctives qui ressortent de ce modèle, ce qui entraîne des cultures d'école différentes et une représentation/perception différente de ce phénomène social selon la disparité des classes.

5.4 – Système d'accréditation japonais

Le système d'accréditation japonais des universités tel que nous le connaissons aujourd'hui a été légalement institutionnalisé en 2004, mais l'histoire de l'éducation au Japon nous démontre que le principe d'accréditation remonte bien plus loin que nous l'imaginons. Ce système a été en fait introduit par les États-Unis à la suite de la Seconde Guerre mondiale. Depuis son introduction, il a changé à plusieurs reprises afin de s'adapter à la réalité japonaise, mais il reste néanmoins que le système s'inspire fortement du modèle américain. Par exemple, il emploie des opérations tactiques similaires, spécifiquement en termes d'accréditation institutionnelle (diplôme), telle que la revue des pairs, des rapports d'apprentissage individuel, des divulgations publiques et des évaluations qualitatives (Mori, 2009). Ces standards permettent au ministère de l'Éducation d'instaurer une certaine « assurance qualité » des universités, à l'aide des certificats d'accréditation octroyés par l'organisation accréditrice, mais également d'établir des restrictions sur le nombre

d'étudiants admissible dans les institutions universitaires publiques et privées. Pour les universités publiques, spécifiquement pour les universités nationales, le nombre d'admissions est mandaté par le ministère. Cette idée de limitation des admissions emprunte le principe que moins il y a d'admissions, plus la qualité des étudiants qui en sortent sera élevée (Mori, 2009).

Or, contrairement à son homologue américain, l'organisation est directement mandatée par le ministère de l'Éducation, qui demande une réévaluation complète des universités tous les sept ans, réalisée par une institution reconnue par le ministère, tel que la *Japan University Accreditation Association* (JUAA), la *National Institution for Academic Degree* (NIAD) et la *Japan Institution for Higher Education Evaluation* (JIHEE).

La première organisation d'accréditation des études supérieures, *Japan University Accreditation Association* (JUAA), est établie en 1947 lors des nombreuses modifications, apportées par les Américains, à la Constitution japonaise. À sa fondation, elle comptait 46 universités membres, aujourd'hui on parle plutôt de 460 universités membres à son actif, ce qui représente 60 % des universités japonaises (JUAA [B], 2019). L'objectif de cette organisation est « *to comprehensively evaluate every aspect of universities* » (JUAA (A), Article 3, 2019). Cette évaluation méticuleuse des universités permet de déterminer si une université, désireuse de rejoindre l'association, respecte les régulations nécessaires imposées par le système d'accréditation des universités (ou « *University Accreditation* »). « *'University Accreditation' means to accredit a university with respect to which at least one year has passed from its completion year of the establishment plan [...] and which desires to undergo JUAA's University Accreditation, and to determine whether that university is accredited as meeting JUAA's university standards* » (JUAA [A], Article 2, 2019).

Ensuite, en 1988, le Conseil Universitaire, un comité consultatif du ministère de l'Éducation, recommande d'instaurer une seconde organisation d'accréditation des universités afin que l'évaluation des universités membres puisse être réalisée par diverses entités et sous divers points de vue. L'organisation JUAA est en fonction depuis plusieurs décennies, mais ne suffit plus à elle seule au maintien de l'assurance qualité des universités, puisque les apprentissages et les évaluations individuelles ne garantissent pas forcément la qualité de l'éducation supérieure. C'est pour cela qu'il se crée alors le *National Institution for Academic Degree* (NIAD) en 1991, organisation préexistante qui œuvrait au sein du ministère de l'Éducation, qui a comme mission de « *support the efforts of universities and colleges to maintain and enhance the quality of their education and research* » (NIAD-QE, 2021). Cette nouvelle organisation offre une variété de perspectives qui permettront aux organisations de mieux gérer et sélectionner les universités membres selon des standards plus diversifiés.

Enfin, en 2001, le Conseil de Régulation des Réformes, un comité consultatif du premier ministre, recommande l'établissement d'un système d'accréditation et de reconnaissance des institutions d'éducation supérieure qui permettra à une troisième organisation d'évaluer périodiquement ces institutions. En 2004, le *Japan Institution for Higher Education Evaluation* (JIHEE) prend forme et rejoint les rangs d'accréditeur officiel du ministère de l'Éducation (Mori, 2009). Le JIHEE a pour but de « *evaluate the situation in which educational and research activities are conducted at private universities and assist in their self-initiated endeavors to enhance and improve the quality of higher education* » (JIHEE,). Ensemble, ces trois organisations gouvernementales sont responsables à la fois des licences des institutions d'enseignement supérieur (universités) et de la reconnaissance du système d'accréditation pour assurer la qualité de l'éducation supérieure. « *Higher education, which is both a public good and a private benefit,*

is an integral part of the social structure. It is thus reasonable for a government to pay great attention to its productivity » (Mori, 2009 : p. 8). Plus que jamais, la coopération entre le système d'éducation et les politiques gouvernementales est majoritairement responsable, du moins en partie, de l'importance de l'accréditation donnée aux universités, ce qui accentue la distinction et la disparité entre-elles. Les individus seront davantage portés à se diriger vers ces institutions, certifiées par les organisations accréditrices officielles, afin de profiter de l'assurance qualité de l'éducation qui leur a été octroyée. La limitation des admissions amplifie le phénomène d'accréditation et augmente significativement le niveau de compétition de certaines écoles, spécifiquement les écoles nationales telles que celles présentes à Tokyo et Kyoto. Pour couronner le tout, l'admission dans l'une de ces universités augmente significativement la probabilité de réussite scolaire et sociale, en termes de mobilité/ascension sociale.

5.5 – Système méritocratique japonais

« Si les étudiants mettent des efforts et du temps dans leurs études, ils pourront arriver à leurs fins », tel est la pensée dans le discours public japonais. Ce système n'est pas exclusif au Japon, loin de là. Un recensement des systèmes d'éducation à l'échelle internationale montre que la majorité des sociétés avancées sont des « sociétés de diplôme ». Ce qui distingue le cas du Japon est la croyance de la population que tout peut changer grâce aux « bons » diplômés et que chacun a sa chance (Lechevalier, 2011). Le principe de méritocratie soutient que les opportunités d'avancement éducationnelles sont en général ouvertes à tous les étudiants et que ceux qui sont talentueux et qui investissent du temps et des efforts dans leurs études pourront atteindre les plus hauts niveaux d'éducation (Ishida, 1993). Ainsi, l'investissement éducationnel permet aux

individus de progresser à travers les différents niveaux scolaires et d'obtenir des opportunités éducationnelles et sociales plus grandes. Toutefois, Ishida va plus loin dans son explication en mettant en relation ce système méritocratique avec le capital social et culturel de l'individu. Pour lui, les opportunités éducationnelles sont beaucoup plus restreintes par le contexte familial et socioculturel, soit par le capital social et culturel, que par les habiletés/talents, la motivation et les investissements en temps. Certes ces dernières caractéristiques sont importantes pour ce système, mais elles découlent en fait du contexte environnemental de l'individu qui lui permet de développer et renforcer ces caractéristiques qui définissent le système méritocratique. Les recherches d'Ishida démontrent qu'il y a bel et bien une forme de « mérite scolaire » dans le système d'éducation japonais. Tant et aussi longtemps que les différences d'opportunités éducationnelles sont rattachées au contexte socioculturel et familial et qu'il y a la notion de « mérite », quelle qu'elle soit, le principe méritocratique tient toujours la route. En d'autres mots, *« if children from advantaged backgrounds has superior IQ genotypes¹¹ and cognitive skills, then difference in educational attainment would be based on difference in ability »* (Ishida, 1993 : p. 76). Or, dans ce contexte, *est-ce qu'on peut toujours parler de méritocratie ou bien serait-il plus juste de parler, comme nous l'avons vu plus tôt, d'un système d'« ability-ism » comme le propose Kariya ?* Ishida ne peut apporter de réponse claire à cette question lors de ses recherches, mais déjà il observe l'influence des habiletés/talents scolaires sur la mobilité sociale et émet l'hypothèse qu'il existe une corrélation entre les habiletés et les classes sociales. Tel que mentionné, cette hypothèse sera reprise plus tard par Kariya lors de ses recherches et il arrivera à la conclusion dans son livre *Education Reform and Social Class in Japan* qu'il y a bel et bien une corrélation entre

¹¹ L'auteur emploie le terme QI pour parler du potentiel intellectuel (scolaire) d'un élève. Cependant, plutôt que d'employer le terme « QI », qui peut semer la controverse, désignant le quotient intellectuel d'un individu, il serait plus juste selon moi d'utiliser les termes employés par Bourdieu, c'est-à-dire d'enfants « précoces » pour mentionner ces étudiants « surdoués », habiles et talentueux scolairement parlant.

les deux, marquée par les années de crise socioéconomiques de 1990-2009. La compréhension du système méritocratique japonais tel que défini initialement change et on peut parler plutôt d'un système méritocratique basé sur l'expression des habiletés/talents scolaires des personnes à travers les méthodes d'évaluation (examens de passage).

6. DISCUSSION

Tel que nous l'avons vu au travers de ce mémoire, le Japon a vécu différents changements socioéconomiques et politiques importants au cours de son histoire qui ont mené le système d'éducation actuel à se développer autour d'une réalité néo-libérale où les capitaux influencent directement la mobilité sociale. Les concepts de Bourdieu tels que l'habitus, les capitaux et la violence symbolique; et l'imaginaire collectif, pour nommer que ceux-ci, contribuent au phénomène de la reproduction sociale observé dans la société japonaise. Cette reproduction, incrustée dans les différents mécanismes culturels et scolaires de transmission, engendre un transfert héréditaire des capitaux d'une génération à l'autre. Cela permet de maintenir certains groupes ou classes sociales supérieures, qui « savent » comment jouer, dans des positions de pouvoir. Elle justifie non seulement la domination de ces groupes dans ces positions, mais ils imposent aux dominés leurs « règles du jeu », conférant au groupe dominant la légitimité nécessaire pour appliquer son pouvoir arbitraire dans les structures sociales.

Ensuite, cette réalité de l'influence des classes sociales sur l'accessibilité et la réussite scolaire n'a été malheureusement prise en compte que très tard dans les politiques éducatives au Japon. En effet, elle a surtout été dénoncée et critiquée dans le discours public sur l'éducation au tournant des années 1990, mais ses effets persistaient déjà dans les réformes d'après-guerre. Ces critiques étaient mises à l'écart par les autorités puisqu'elles les percevaient comme étant une tentative des progressistes de faire émerger un sentiment de discrimination à cet égard chez les étudiants. Pour eux, la réussite scolaire était basée sur la réalisation scolaire (« mérite ») et ils considéraient que la réussite est à la portée de main de tous les étudiants désireux d'atteindre les niveaux d'études supérieures. Donc, selon eux, l'effet des classes sociales ne traduisait pas une

inégalité du niveau d'instruction, mais plutôt des individus qui consacrent plus de temps et d'effort pour atteindre leurs objectifs. « *The origin of this development was the conceptual identification of 'discriminatory education' with 'meritocracy' or 'ability orientation'. [...] In other words, the way in which education problems are socially constructed has been socially reproduced, lacking a perspective on social inequality as a structural problem* » (Kariya, 2013 : p. 76).

Par la suite, nous avons constaté que la théorie des capitaux (économique, social, culturel et symbolique) de Bourdieu ne peut pas expliquer en eux seuls entièrement la mobilité sociale des individus. En effet, le capital spatial joue un rôle déterminant dans l'accès à l'éducation au Japon. La capacité de se déplacer aisément entre les espaces n'est pas intrinsèque, mais dépend des propriétés de l'agent (aptitude, aspirations, connaissances) et les différents contextes des infrastructures sociales et géographiques (transport et les moyens de télécommunications, restrictions). Ces différents facteurs motiles¹² permettent alors aux individus, qui en sont capables, de se déplacer entre les espaces sociaux de telle sorte à enregistrer un gain social. Par exemple, une famille qui a les moyens de déménager vers les grands centres urbains va pouvoir profiter d'un plus large bassin d'opportunité d'emploi (pour les parents) et d'un plus large éventail de choix d'école (pour les enfants). Ainsi, la motilité soutient la possibilité de mobilité sociale à travers l'éducation pour ceux qui peuvent naviguer aisément entre les espaces sociaux et la viscosité des structures. Certains espaces reconnus par la population japonaise, telle que la région de Tokyo, Kyoto, Osaka, Fukuoka et Sendai, aux dépens des régions éloignées, offrent des ressources scolaires et pédagogiques favorables aux développements d'habiletés et de compétences nécessaires pour maximiser les chances de réussite scolaire. Ces réussites seront traduites par

¹² Capable de mouvements, capacité de bouger

l'entrée, possiblement dès l'école primaire, dans les meilleures institutions scolaires, qui en fin de compte mèneront vers des emplois aux positions supérieures (de professionnelles ou de cadres).

Enfin, une autre constatation de mes recherches est l'écart notable observé après la réforme (1990) des habiletés scolaires entre les étudiants d'une même école. Sous la bannière « *respect for individuality* » et « *self-responsability and self-choice* » de la réforme, le ministère souhaite développer le caractère individuel et l'expression de soi des jeunes, auparavant limité par le système classique. Le Conseil de l'Éducation mentionne dans son rapport que :

« in light of the circumstance that children today are lacking in assertiveness and are deficient in such feelings as self-respect and self-worth, it is important to actively value their strengths and develop an education that cultivates individuality in line with abilities (aptitudes) and interests (concerns), thus enabling them to feel a sense of accomplishment and achievement » (Kariya, 2013 : p. 148).

Néanmoins, Kariya poursuit en nous expliquant que les résultats escomptés de la réforme, qui sont entre autres de développer et nourrir une estime de soi et une motivation intrinsèque propice au développement d'habiletés scolaires chez les étudiants, n'ont pas été atteints. En effet, il dit que l'assouplissement du cursus scolaire a entraîné une diminution globale de la motivation scolaire chez les étudiants et que ceux qui persistent dans ce nouveau modèle sont plus susceptibles de posséder les habiletés nécessaires dès leur entrée dans le système scolaire. Ces « *strong individuals* » comme Kariya (2013 : p. 149) les nomme, ou bien les enfants « précoces » de Bourdieu, sont plus susceptibles d'être des étudiants issus de classes supérieures. Ils sont nourris et encouragés continuellement par leur environnement social et la culture familiale afin d'acquérir ces dites compétences et habiletés scolaires.

Une recherche menée auprès de trois universités turques nous propose une vision intéressante sur cette situation. L'auteur nous explique que les « *Service Quality*¹³ » (SQ), ou les « services qualités » en Français, des institutions d'éducation supérieure (universités) sont importants dans la dimension compétitive du marché de l'éducation. En effet, le niveau de SQ des universités joue un rôle majeur dans le processus de décision des étudiants quant au choix de leur institution future (Abbas, 2020). Celle-ci doit répondre à certains critères de plus en plus exigeants en matière de services disponibles aux étudiants, que ce soit par la qualité andragogique et la réputation du personnel enseignant, le confort et la sécurité de l'environnement universitaires, etc. Ce qui retient le plus mon attention dans cette recherche est la comparaison que l'auteur fait entre les besoins de services que les étudiants recherchent des universités et la pyramide hiérarchique des besoins de Abraham H. Maslow¹⁴ dans sa théorie de la motivation humaine.

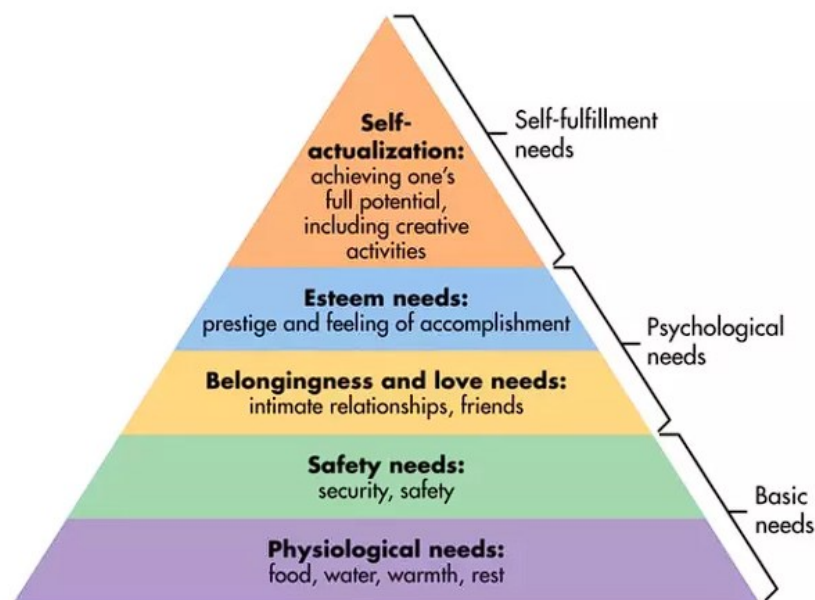


Figure 4 : Pyramide hiérarchique des besoins de Maslow
Source de l'image : Mcleod, 2007

¹³

¹⁴ Cette théorie comporte 5 niveaux : 1) besoins physiologiques; 2) besoin de sécurité; 3) besoin d'amour et d'appartenance; 4) besoin d'estime de soi et; 5) besoin d'accomplissement.

« For instance, in the context of HEIs [universities], considering Maslow's hierarchy of needs, teaching quality, facilities and safety and security can be termed as students' basic needs. [...] This should be supplemented by the finest infrastructure and facilities in a safe and secure environment, as it plays an integral role in students' learning and motivation to excel. HEIs [universities] must take adequate measures to fulfill this basic level needs, as it will boost their motivation. » (Abbas, 2020 : p. 10).

De plus, Abbas poursuit en ajoutant que la qualité du personnel de soutien scolaire et les activités extra scolaires peuvent être catégorisées comme étant les « besoins psychologiques » des étudiants puisqu'ils contribuent à l'entretien de relations humaines et aux développements psychologiques des étudiants. Enfin, il termine en spécifiant que l'employabilité peut être catégorisée comme étant le « besoin d'accomplissement » puisque, après la graduation, les étudiants intègrent des corporations ou entreprises où ils doivent résoudre des problématiques complexes (Abbas, 2020 : p. 11).

Cette étude pour moi peut être reprise, à deux niveaux, comme un exemple de la réalité scolaire au Japon. D'une part, la comparaison de la pyramide hiérarchique des besoins de Maslow et les besoins scolaires des étudiants nous illustre les différents besoins que les étudiants ont pour favoriser la réussite de leur parcours académique. Les différents services scolaires répondent à des besoins particuliers exprimés par les étudiants. Cependant, ce ne sont pas tous les étudiants ni les institutions scolaires (nous y reviendrons) qui peuvent exprimer et déployer les ressources nécessaires pour réussir. En effet, certains étudiants, dont les « *strong individuals* » et les « surdoués » sont plus susceptibles d'obtenir des services parascolaires et supplémentaires qui répondent à des besoins différents, plus complexes, de ceux de la majorité des étudiants. De plus, si nous reprenons les fondements de la théorie de Maslow et l'adaptions au milieu scolaire, un étudiant (issu de classes supérieures) qui possède tous les services qui répondent à tous ses besoins scolaires sera plus motivé et enclin à apprendre. Inversement, un étudiant (issu de classes

inférieures) qui ne possède pas tous les services nécessaires pour répondre à ses besoins de base et psychologiques aura plus de difficulté à s'adapter à l'environnement scolaire et sa motivation pourrait en être affectée. Une différence scolarisitique peut alors être observée chez les étudiants, comme le pointe également Kariya (2013), selon leur « besoin d'accomplissement » et leur degré de motivation scolaire. Ces accomplissements pourront être traduits par exemple par une meilleure hygiène d'étude, soit de longues heures d'étude pour les examens, et une motivation intrinsèque favorable à l'apprentissage en profondeur de connaissances et d'habiletés réclamées par les entreprises. Ainsi, ceux dont les besoins ne sont pas comblés, que ce soit le besoin d'un environnement et de soutien scolaire et familial sécurisant, suffisant et encourageant, ne seront pas dans les conditions idéales pour favoriser l'apprentissage scolaire et leur propre développement personnel.

D'autre part, cette étude sur les SQ des universités nous permet explicitement d'illustrer les différences existantes entre les diverses universités privées et publiques au Japon. Comme nous l'avons vu, la réforme a favorisé et valorisé la mise en place d'une éducation néo-libérale qui laisse place à une économie de marché dans le système d'éducation japonais. Cela a « *encouraged the private sector to expand into this field and, as a result, hundreds and thousands of new private HEIs [universities] [...]. This development has resulted in more options for students in the institution's selection and intensifying the competition among HEIs [universities] to attract and retain local and international students* » (Abbas, 2020 : p. 3) La compétitivité interétablissement s'est vue être augmentée puisque l'indicateur de performance des écoles est désormais un critère important dans l'octroi des subventions de la part du ministère de l'Éducation (Tsuji moto & Yamasaki, 2017). Nous pourrions supposer que les institutions scolaires japonaises vont alors chercher à augmenter leur indice de performance en offrant des services scolaires (ou SQ) de plus

en plus élevés afin de répondre aux nouveaux standards des étudiants, qui eux aussi sont de plus en plus élevés. Depuis les années 2000, cette course vers des standards de qualité va faire émerger et rayonner les nouvelles institutions privées qui (sans oublier les écoles publiques qui ont déjà leur place sur le marché) ne cessent d'offrir un service scolaire de meilleure qualité à ses étudiants. Ainsi, la compétition entre les écoles, en complicité avec les organisations accréditrices entre autres, a mené à cette catégorisation des « meilleures » écoles et a alimenté l'imaginaire collectif que telle institution scolaire est meilleure et prestigieuse qu'une autre.

Pendant mes recherches, je suis, la plupart du temps, tombé sur des recherches qui illustrent bien la problématique de mon mémoire, soit l'influence du système d'éducation japonais sur la mobilité sociale, et ce dans un nombre élevé d'articles et de monographies. Cette réalité éducative du Japon est bien documentée et analysée par différents chercheurs à travers le monde, ce qui a facilité mon travail de recensement des écrits. Néanmoins, après avoir consulté d'innombrables recherches et avoir discuté passionnément des heures durant avec mon directeur de recherche sur le sujet, j'ai réalisé que mes recherches s'orientaient majoritairement voire exclusivement vers la mobilité sociale ascendante, le modèle social de « réussite ». Il faut comprendre qu'au Japon le modèle de réussite sociale que j'explique à travers mon mémoire, soit la fréquentation des meilleures institutions universitaires qui mènent quasi automatiquement vers les meilleurs emplois, est une réalité minoritaire

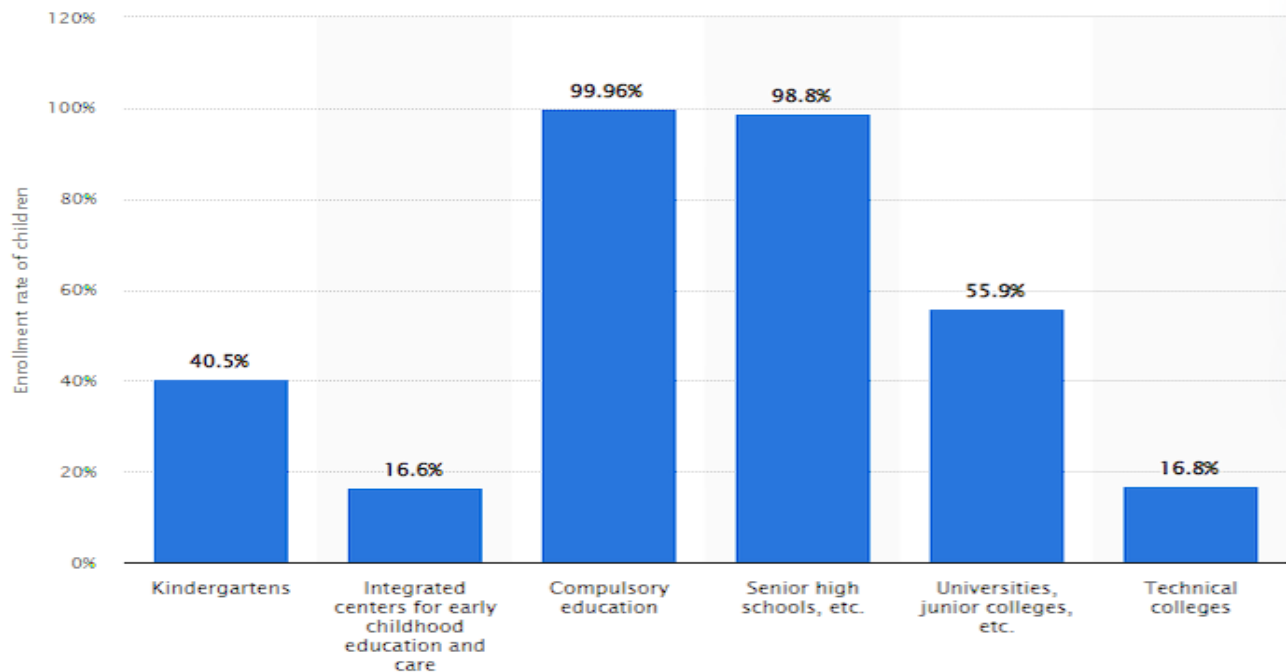


Figure 5 : Le taux d'inscription (%) dans le système d'éducation au Japon (2020) selon le niveau de scolarité
Source : Enquête du MEXT (Statista, 2021)

Si nous regardons la **Figure 5**, nous voyons que 55,9% des diplômés de *high school* continuent leur éducation dans les universités de 4 ans, les *junior colleges* de 3 ans et les écoles techniques (Statista, 2021). Donc environ 45% des étudiants ne continuent pas vers l'un de ces niveaux supérieurs. Si nous creusons un peu plus, nous nous rendons compte que 46% des étudiants vont soit à l'université (4 ans) soit aux *junior colleges* (3ans), ce qui fait qu'environ 10% vont dans les écoles techniques de 2 ans après le *high school* (Abe, 2020). Enfin, si nous retirons la portion des étudiants qui vont dans des *junior colleges*, il reste environ 40% des étudiants qui vont dans des universités après le *high school*. Or, *qu'advient-il du 60% des étudiants qui vont rejoindre les junior colleges et les écoles techniques ou bien le marché du travail (dans les PME ou travailleur autonome) ? Est-ce qu'on peut dire, par opposition au modèle social de « réussite », qu'ils ont « échoué » ? Est-ce que leurs besoins d'accomplissement sont à la hauteur de ce qu'ils*

espéraient? Sinon, est-ce qu'ils pensent avoir « échoué » d'atteindre l'idéal émis par l'imaginaire collectif? Bref, une nouvelle série de questions me sont venues à l'esprit à la suite de cette recherche. La littérature disponible actuellement sur le sujet est plutôt discrète ou ne propose pas de réelles pistes de conclusion sur ce parcours, « hors normes » selon la conscience sociale, qu'emprunte finalement la majorité des étudiants japonais.

BIBLIOGRAPHIE

ABBAS, Jawad (2020). « Service quality in higher education institutions: qualitative evidence from the students' perspectives using Maslow hierarchy of needs », *International Journal of Quality and Service Sciences*, ResearchGate, 14 p.

URL: [10.1108/IJQSS-02-2020-0016](https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2020-0016)

ABE, Namiko (2020). « The Japanese Education System », ThoughtCo., version du 27-08-2020 (consulté le 17-12-2022)

URL: [thoughtco.com/the-japanese-education-system-2028111](https://www.thoughtco.com/the-japanese-education-system-2028111).

AVELINE, Natacha (1995). *La bulle foncière au Japon*, Paris, Éditions de l'ADEF.

URL: <https://shs.hal.science/halshs-00393845/document>

BACKER, David I. & **CARINS**, Kate (2021). « Social reproduction theory revisited », *British Journal of sociology of Education*, Routledge - Taylor & Francis Group, Vol. 42, no. 7, p. 1086–1104.

URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2021.1953962>

BERNIER, Bernard (1994). « Le Japon, société sans classes? », *Anthropologie et société*, Vol. 18 (1), p. 49-75.

URL : <https://id.erudit.org/iderudit/015294ar>

BERNIER, Bernard (2016). « Crise et déflation : 1990-2016 » [notes fournies dans le cours AES3041-A-H16], Université de Montréal, 07-03-2016.

URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/as/1994-v18-n1-as794/015294ar/>

BERQUE, Augustin (1976). *Le Japon : Gestion de l'espace et changement social*, Paris, Flammarion.

BERQUE, Augustin (1989). « Japon : l'aménagement déphasé », *L'Espace géographique*, Vol. 18, n. 4, p. 291-294

URL: https://www.jstor.org/stable/44382405#metadata_info_tab_contents

BERTRAND, Denis & **AZNOUR**, Hassan (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*, Montréal, Guérin Université, (ch. 20), 434 p.

BLOSSFELD, H.; **KULIC**, N.; **SKOPEK**, J. & *al.* (2019). « Conditions and Consequences of Unequal Educational Opportunities in the Life Course: Results from the Cross-National

Comparative eduLIFE Project », *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 71 (1), p. 399–428.

URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-019-00595-w>

BOURDIEU, Pierre (1971). « Reproduction culturelle et reproduction sociale », *Sociologie de l'éducation*, Vol. 10 (2), p. 45-79.

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/053901847101000203>

BOURDIEU, Pierre (1984). « Espace social et genèse des classes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, Persée, Vol. 52-53 : p. 3-14.

URL: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1984_num_52_1_3327

BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo academicus*, Paris, Les Éditions de Minuit, 344 p.

BOURDIEU, Pierre (1989). *La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit, 591 p.

BOURDIEU, Pierre & **PASSERON**, Jean-Claude (1970). *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de minuit, 284 p.

BOURDIEU, Pierre & **PASSERON**, Jean-Claude (1964). *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de minuit, 192 p.

BUHNIK, Sophie (2010). « From Shrinking Cities to Toshi no Shukushō: Identifying Patterns of Urban Shrinkage in the Osaka Metropolitan Area », *Berkeley Planning Journal*, Vol. 23 (1), p. 132-155.

URL: <https://escholarship.org/uc/item/2df4m61b>

CLARK, William A. V.; **VAN HAM**, Maarten & **COULTER**, Rory (2014). « Spatial mobility and social outcomes », *J Hous and the Built Environ*, Vol. 29, p. 699–727.

URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10901-013-9375-0>

DOHERTY, Catherine (2015). « Agentive motility meets structural viscosity: Australian families relocating in educational markets », *School of Cultural and Language Studies*, Australie, Vol. 10(2), p. 249-266

URL: <https://eprints.qut.edu.au/67704/2/67704.pdf>

DOHERTY, Catherine; **PATTON**, Wendy & **SHIELD**, Paul (2015). *Family Mobility - Reconciling career opportunities and educational strategy*, London, Routledge - Taylor & Francis Group, 234 p.8

URL: <https://doi.org/10.4324/9781315882864>

DOLLFUS, Olivier (2007). *La mondialisation*, Paris, Presses de Science Po, coll. La Bibliothèque du citoyen, 175 p.

EDARABIA (2022). « Japan School Fee by Grade (2022) », *Your #1 Education Guide – Connect with Top Educators*. (Consulté le 16-11-2022)

URL: <https://www.edarabia.com/japan-school-fees/>

FAIST, Thomas (2013). « The mobility turn: a new paradigm for the social sciences », *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 36 (11), p. 1637-1646.

URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2013.812229>

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2009). *L'imaginaire collectif*, Érès, 256 p.

URL: <https://doi.org/10.3917/eres.giust.2009.01>

HAGHEBAERT, Élisabeth (2004). « Un examen, pour quoi faire ? Comment s'y prendre sans trop de stress ? », Centre d'aide à la réussite (CAR), UQAR, D-204.

URL: <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Repertoire/1341.pdf>

ISHIDA, Hiroshi (1993). *Social mobility in Contemporary Japan*, New York, St Antony's/Macmillan Series, 329 p.

ISHIDA, Hiroshi & **SLATER**, David H. (2010). *Social Class in Contemporary Japan - Structures, sorting and strategies*, London, Routledge - Taylor & Francis Group, 264 p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9780203869154>

JENTZSCH, Hanno (2019). « La revitalisation régionale et ses contestations locales. Le cas de la promotion de l'œnotourisme à Yamanashi », [traduit par **BUHNIK**, Sophie], *Ebisu - Études japonaises*, Consommer au Japon, consommer le Japon, Vol. 56, p. 191-221.

URL: <https://doi.org/10.4000/ebisu.4170>

JUAA (A) (2019). « Japan University Accreditation Association University Accreditation Regulations », *Japan University Accreditation Association University Accreditation*, revision du 27 septembre 2019. (Consulté le 07-10-2022)

URL: https://www.juaa.or.jp/en/common/docs/outline/policy/accreditation_01.pdf

JUAA (B) (2019). « For Enhancing Quality in Higher Education », *Japan University Accreditation Association University Accreditation*. (Consulté le 07-10-2022)

URL: <https://www.juaa.or.jp/en/common/docs/membership/e-broche.pdf>

JIHEE. « About JIHEE », *Japan Institution for Higher Education Evaluation*. (Consulté le 07-10-2022)

URL: <http://www.jiheer.or.jp/en/about/objectives.html>

KANAYA, Akihiro & WOO, David (2000). « The Japanese Banking Crisis of the 1990s: Sources and Lessons », *International monetary fund*, 47 p.

URL: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2000/wp0007.pdf>

KARIYA, Takehiko (2013). *Education Reform and Social Class in Japan*, New York, Routledge - Taylor & Francis Group, 240 p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9780203076996>

KARIYA, Takehiko (2011). « Hidden Educational Inequalities in Postwar Japan: Misconceptions and Preconceptions », dans Sawako Shirahase (dir.), *Demographic Change and Inequality in Japan*, Melbourne, Trans Pacific Press, p. 98-124.

KAUFMANN, Vincent (2003). *Re-thinking Mobility: Contemporary sociology*, London, Routledge - Taylor & Francis Group, p. 120 p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9781315244303>

KINGSTON, Jeff (2004). *Japan's Quiet Transformation: Social Change and Civil Society in 21st Century Japan*, London, Routledge - Taylor & Francis Group, 384 p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9780203642542>

KRECHETNIKOV, K.G. & PESTEREVA, N.M. (2017). « A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from the Perspective of Internationalization », *European Journal of Contemporary Education*, Far Eastern Federal University, Vol. 6 (1): p. 77–88.

DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137909>

LECHEVALIER, Sébastien (2011). *La grande transformation du capital japonais (1980-2010)*, Paris, Presses de la fonction nationale des Sciences politiques, 422 p.

MARX, Karl (1969). *Le 18 brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Les Éditions sociales, 162 p.

MATTHYS, Mick (2013). « Cultural Capital, Identity, and Social Mobility - The Life Course of Working-Class University Graduates », London, Routledge —Taylor & Francis Group, 286 p.

URL : <https://doi.org/10.4324/9780203094433>

MCLEOD, Saul (2007). « Maslow's Hierarchy of Needs », *SimplyPsychology* (Consultée le 1er décembre 2022).

URL: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>

MORI, Rie (2009). « Accreditation systems in Japan and the United States: A comparative perspective on governmental involvement », *New Direction for Higher Education*, Wiley Online Library, Vol. 145, p. 69-77.

URL: <https://doi.org/10.1002/he.336>

MURAKAMI, Yasusuke (1982). « The Age of New Middle Mass Politics: The Case of Japan », *The Journal of Japanese Studies*, Vol. 8 (1), p. 29-72.

URL: <http://www.jstor.org/stable/132276>

NAGAO, Ryuichi & **MINEAR**, Richard H., (1970). *Japanese Tradition and Western Law: Emperor, State and Law in the Thought of Hozumi Yatsuka*, Harvard University Press, Cambridge, Vol. 5, 237 p.

URL: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674182554>

NAKAMURA, Koji & **SAITA**, Yumi (2007). « Land prices and fundamentals », *Bank of Japan Working Paper Series*, N. 07-E-8.

URL: https://www.boj.or.jp/en/research/wps_rev/wps_2007/data/wp07e08.pdf

NAOYUKI, Yoshino & **TAGHIZADEH-HESARY**, Farhad (2015). « Japan's Lost Decade: Lessons for Other Economies », *ADBI Working Paper*, Tokyo, Asian Development Bank Institute, 31 p.

URL: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/159841/adbi-wp521.pdf>

NCEE (2021). « Top-performing countries – Japan » (consulté le 01-12-2022).

URL: <https://ncee.org/country/japan/>

NIAD-QE (2021). « National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education—2021–2022 », *National Institution for Academic Degrees*. (Consulté le 07-10-2022).

URL: https://www.niad.ac.jp/media/003/202111/no9_2_egaiyor03.pdf

NODA, Yoshiyuki (1975). « Comparative Jurisprudence in Japan—Its Past and Present, Part I ». *Law in Japan*, HeinOnline, Vol. 8, p. 1–38.

URL: <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/lij8&i=7>

OKADA, Akito (2001). « Japan as a Prototype of the 'Degreeocracy' Society? », *Educational Review*, Taylor & Francis Group, Vol 53 (3), p. 303-312.

URL : <https://doi.org/10.1080/00131910120085892>

PALHETA, Ugo (2015). « Violence symbolique et résistances populaires », *Éducation et socialisation*, Vol. 37, p. 1-14.

URL: <https://journals.openedition.org/edso/1117>

PARK, Jeewan (2014). « Hierarchical Socialisation in a Japanese Junior High School: The Formation of the Sense of One's Place », *Social Science Japan Journal*, Vol. 17 (2), p. 189-205.

URL: <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyu009>

PELLETIER, Philippe (1997). *La Japonésie. Géopolitique et géographie historique de la surinsularité au Japon*. Paris, Espaces et Milieux, 391 p.

SCHAEDE, Ulrike (1991). « Black Monday in New York, Blue Tuesday in Tokyo: The October 1987 Crash in Japan », *California Management Review*, San Diego, No. 33 (2), p. 24-116.

DOI: [10.2307/41166649](https://doi.org/10.2307/41166649)

SEKO, Miki; **SUMITA**, Kazuto & **NAOI**, Michio (2010). « Residential Mobility Decisions in Japan: Effects of Housing Equity Constraints and Income Shocks under the Recourse Loan System », *The Journal of Real Estate Finance and Economics*, No. 45, p. 63-87.

URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1662231>

SHIRAHASE, Sawako (2014). *Social Inequality in Japan*, London, Routledge —Taylor & Francis Group, 264 p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9780203545942>

SIMMONS, Robin & **SMYTH**, John (2018). « Where is class in the analysis of working-class education », *Education and Working-Class Youth - Reshaping the Politics of Inclusion*, University of Huddersfield, p. 1-28.

URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-90671-3>

SMITH, Thomas C. (1967). « "Merit" as Ideology in the Tokugawa Period », *Aspects of Social Change in Modern Japan*, Princeton University Press, p. 71-90.

URL: <https://doi.org/10.1515/9781400872060-toc>

STATISTA (2020). « Perception of social status in Japan in 2019 », *Statista Research Department*, 13 octobre 2020 (consulté le 01-12-2022)

URL : <https://www.statista.com/statistics/1168844/japan-perception-of-social-status/>

STATISTA (2021). « Enrollment rate in school education in Japan in school year 2020, by institution type », août 2021 (consulté le 17-12-2022).

URL: <https://www.statista.com/statistics/1189581/japan-attendance-rate-students-by-type-of-institution/>

TAKEYAMA, Michio & **MINEAR**, Richard (2007). *The Scars of War: Tokyo During World War II: Writings of Takeyama Michio*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 238 p.

TANAKA, Koji; **NISHIOKA**, Kanae & **ISHII**, Terumasa (2017). « Curriculum, Instruction and Assessment in Japan - Beyond lesson study », *The University of Kyoto*, London, Routledge - Taylor & Francis Group, 162p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9781315709116>

TSUJIMOTO, Masashi & **YAMASAKI**, Yoko (2017). *The history of Education in Japan (1600–2000)*, London, Routledge studies in educational history and development in Asia, 190 p.

URL: <https://doi.org/10.4324/9781315646688>

VARGA, Csaba (2020). *Comparative Law and Multicultural Legal Classes: Challenge or Opportunity?*, *Ius Comparatum – Global Studies in Comparative Law*, Springer, Vol. 46, 212 p.

URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-46898-9>

YAMAMOTO, Shinchi (2019). « The Value of Degrees and Diplomas in Japan », *Preparing Students for Life and Work—Policies and Reforms Affecting Higher Education’s Principal Mission*, Brill, p. 141–156.

URL: https://doi.org/10.1163/9789004393073_008

YAMANAKA, Shinchi & **SUZUKI**, Kan Hiroshi (2020). « Japanese Education Reform Toward Twentieth-First Century Education », dans **REIMERS**, Fernando M., *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*, Harvard University, Cambridge, p. 81-103.

URL : <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3>