Études japonaises
ISSN : 3039-4805

4 | 2025
N°04

Une interview de Kuwata Shōzō, le père du *hensachi*

An interview with Kuwata Shōzō, the father of the hensachi
偏差値を生み出した桑田昭三氏へのインタビュー

Shōzō Kuwata et Tim Newfields

Traduction de Depléchin Marine

http://interfas.univ-tlse2.fr/etudes-japonaises/450

Référence électronique
Shōzō Kuwata et Tim Newfields, « Une interview de Kuwata Shōzō, le père du *hensachi* », *Études japonaises* [En ligne], 4 | 2025, mis en ligne le 31 décembre 2025, consulté le 05 janvier 2026. URL : http://interfas.univ-tlse2.fr/etudes-japonaises/450

Une interview de Kuwata Shōzō, le père du *hensachi*

An interview with Kuwata Shōzō, the father of the hensachi
偏差値を生み出した桑田昭三氏へのインタビュー

Shōzō Kuwata et Tim Newfields

Traduction de Depléchin Marine

PLAN

Introduction de la traductrice
Interview
Addenda de la traductrice

TEXTE

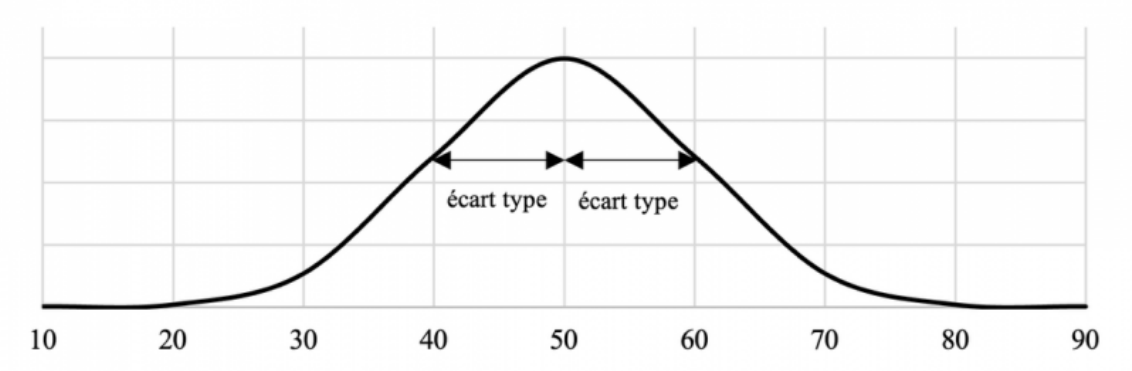
Introduction de la traductrice

1 Le *hensachi* 偏差値 (litt. « valeur d'écart » ou « indice de dispersion »)[1] est un indicateur statistique appartenant à la catégorie des notes étalonnées (ou *standard scores* en anglais), particulièrement utilisées en psychométrie. Au Japon, son usage s'est d'abord répandu dans les collèges publics après-guerre pour mesurer le niveau scolaire des élèves, en réponse à l'augmentation rapide et massive du taux de poursuite d'étude au lycée ; de 42,5 % en 1950, celui-ci est passé à 70,7 % en 1965, puis au-delà de 90 % dès 1974[2].

2 Calculé à partir de « résultats bruts » (*soten* 素点) obtenus à des tests de compétences scolaires standardisés, le *hensachi* permet de rendre compte, à l'aide d'une table d'« étalonnage » (*seiki bunpu ka* 正規分布化) dont les valeurs sont principalement comprises entre 25 et 75, d'un « écart type » (*hyōjun hensa* 標準偏差) établi à 10, et d'une « moyenne » (*heikinchi* 平均値) fixée à 50, du positionnement relatif d'un élève au sein de la cohorte ayant passé les mêmes épreuves (figure nº 1). L'entrée au lycée – public comme privé – faisant au Japon l'objet d'une procédure d'admission sélective, essentiellement articulée autour d'un « examen de compétences scolaires » (*gakuryoku*

kensa 学力検査) avant le milieu des années 1990, le *hensachi* est ainsi rapidement devenu un outil indispensable pour orienter de manière rationnelle les futurs candidats vers le ou les lycées « correspondant » à leur niveau scolaire, et limiter ainsi les ajournements.

Figure n° 1 : représentation graphique du *hensachi* et distribution des valeurs [3]



Hensachi	Inférieur à 20	Entre 20 et 30	Entre 30 et 40	Entre 40 et 50	Entre 50 et 60	Entre 60 et 70	Entre 70 et 80	Supérieur à 80
Proportion de candidats dans la cohorte	0,13%	2,14 %	13,60 %	34,13 %	34,13 %	13,60 %	2,14 %	0,13 %

3 La très large diffusion du *hensachi* à ces fins d'orientation est attribuée à Kuwata Shōzō 桑田昭三 (1928-2016), qui exerça comme enseignant au collège jusqu'au début des années 1960. Toutefois, les établissements scolaires connaissaient déjà, au moins en partie, les principes de la psychométrie, dont les premiers ouvrages traduits de l'anglais furent publiés au Japon dès les années 1910. Ces derniers orientèrent la réflexion sur l'évaluation scolaire dès les décennies suivantes, mais c'est surtout après la guerre que l'usage des évaluations standardisées se diffusa dans les écoles. On peut ainsi penser que la réintroduction de l'« évaluation relative » (*sōtai hyōka* 相対評価) dans la notation des élèves [4], ainsi que l'ajout d'une rubrique intitulée « examen standardisé » (*hyōjun kensa* 標準検査) dans les livrets scolaires – de l'école élémentaire à partir de 1948 [5] et dans ceux du collège et du lycée à partir de 1949 [6] –, ont contribué à familiariser une partie des enseignants avec ses mécanismes. Cette dernière rubrique

demandait que soient notés les résultats obtenus par les élèves à ces tests – de QI, mais aussi de compétences scolaires ou d'endurance physique – et demeura officiellement dans les livrets, avec l'évaluation relative, jusqu'au tout début des années 2000.

4 Le 29 mars 2010, Kuwata Shōzō accepta de répondre à une demande d'interview à son domicile près de Yokohama, dans laquelle il évoque les raisons l'ayant poussé à « s'approprier » cet indice, l'utilisation qui en a été faite au sein du système éducatif japonais avant qu'il n'en soit officiellement banni par le ministère de l'Éducation au début des années 1990, ainsi que sa vision plus globale de l'évaluation des élèves au Japon. Cette interview a fait l'objet d'une première publication dans la revue *Shiken* du groupe TEVAL SIG (Testing and Evaluation Special Interest Group) au sein de la Japan Association for Language Teaching (JALT) (Zenkoku gogaku kyōiku gakkai 全国語学教育学会)[7] en octobre 2010. Bien que ses auteurs, Tim Newfields (interview) et Saitō Noriko 齋藤典子 (transcription), n'aient pas pu être contactés, nous adressons notre reconnaissance à la revue qui a répondu de manière favorable à notre demande de traduction en français[8]. Qu'elle en soit ici vivement remerciée[9].

Interview

5 Rares sont les élèves, de l'école élémentaire jusqu'au lycée, qui sauraient traverser le système éducatif japonais sans rencontrer le *hensachi*[10]. Rares également sont les adultes sans le moindre souvenir – plus ou moins heureux ou douloureux – de ce dernier.

6 Le *hensachi* a fait son apparition dans les années 1960 et s'est ensuite rapidement fait une place dans la société japonaise comme « indicateur » de mesure des compétences scolaires des candidats aux concours d'entrée, puis comme indice de classement des individus entre eux. Ce petit outil très convaincant exerce ainsi son pouvoir depuis [soixante-cinq ans aujourd'hui] aussi bien sur les candidats, qu'ils terrifient, que sur les enseignants chargés de l'orientation de leurs élèves. Il est néanmoins sévèrement critiqué pour avoir favorisé l'émergence d'une éducation dominée par sa seule logique.

7 Alors que les Japonais entretiennent une longue histoire avec celui-ci, peu nombreux sont en réalité ceux qui connaissent et comprennent

son fonctionnement. Kuwata Shōzō[11], considéré comme le père du *hensachi*, a bien voulu accepter notre demande d'interview pour nous parler de cet indice.

Tim Newfields – Comment en êtes-vous venu à vous intéresser à l'évaluation en éducation [*kyōiku hyōka* 教育評価] ?

Kuwata Shōzō – Je ne suis pas issu d'une université qui forme les enseignants, pas plus que je ne suis spécialiste des théories de l'évaluation en éducation ou des questions de pédagogie. Ce n'est donc pas l'évaluation qui m'a conduit au *hensachi* ; c'est plutôt celui-ci qui m'a fait m'intéresser à celle-là. Les courants relatifs à l'évaluation ont surtout été importés des États-Unis après la Seconde Guerre mondiale. Il paraîtrait que, en 1946, un haut-conseiller de la Section de l'éducation et de l'information civile du Commandement suprême des forces alliées[12] s'est même étonné de l'absence de pratiques généralisées d'évaluation dans les écoles au Japon.

Au début du XXe siècle aux États-Unis, le psychologue Edward L. Thorndike (1874-1949) diffusa largement le Mouvement de la mesure en éducation [Kyōiku sokutei undō 教育測定運動] qui prônait la mesure des compétences scolaires au moyen de tests standardisés objectifs. Ce mouvement germa également au Japon dans les années 1930, mais il était, semble-t-il, peu adapté à la longue et écrasante tradition éducative japonaise, et ne parvint finalement pas à y prendre racine. Jusqu'alors, l'éducation japonaise s'articulait, du collège à l'université, autour de « concours » [*shiken* 試験] composés d'épreuves écrites, et l'évaluation incombait à l'enseignant responsable de la classe qui validait ou non l'admission à partir des résultats ; autrement dit, il s'agissait d'une forme d'« évaluation absolue » [*zettai hyōka* 絶対評価]. Jusqu'à ce que je théorise le *hensachi*, peu d'enseignants montraient un intérêt pour les mécanismes de l'évaluation, la portée éducative et la valeur des points obtenus aux tests. Ce n'est qu'à partir des réformes éducatives de l'après-guerre que l'on a introduit un mode de pensée logique et statistique dans le monde éducatif japonais, et qu'a été mise en place une « évaluation relative » [*sōtai hyōka* 相対評価] des compétences scolaires des écoliers et des élèves[13]. Il s'agit du procédé bien connu qui « rend compte du niveau de ces derniers sur une échelle de 1 à 5, en comparant leurs compétences avec celles d'un élève moyen ». Toutefois, cette évaluation re-

lative n'était alors utilisée dans les écoles que pour remplir le livret scolaire [*shidō yōroku* 指導要録] ou le carnet de notes [*tsūshinbo* 通信簿]. On restait ainsi très proche des pratiques d'évaluation d'avant-guerre en organisant des épreuves puis en établissant des classements, qui étaient utilisés comme indicateur du niveau scolaire dans l'accompagnement des élèves.

TN – À quelle occasion avez-vous pris la décision de développer le *hensachi* ?

8 KS – Lors d'une séance du Conseil de validation des choix d'orientation [Shibōkō hantei kaigi 志望校判定会議] de mon établissement durant ma deuxième année en tant qu'enseignant à Tōkyō [à la fin des années 1950]. Nous avions devant nous, imprimé, le tableau classant nos collégiens en fonction de leurs résultats aux évaluations internes, ainsi que leurs choix de lycée. Le référent pour l'orientation commença à énumérer le verdict des délibérations : « Aucun souci pour cet élève » ; « Pour celui-ci, il faudrait sûrement lui faire revoir à la baisse son choix de lycée », etc. Et puis arriva le tour d'un des élèves dont j'avais la responsabilité et à qui on demandait de rétrograder d'un rang son choix de lycée. Pourtant, je n'avais cessé de l'encourager dans son choix : « Tu vas y arriver ! Ne t'inquiète pas et fais de ton mieux ! ». Je ne pouvais à présent lui dire : « Il te manque un point, donc tu dois abaisser d'un rang ton choix de lycée ». Sur le moment, mon esprit s'est complètement vidé : « Pourquoi en est-il ainsi ? Donnez-moi des explications rationnelles ! », me suis-je entêté à demander. Mais le référent me rétorqua : « Le verdict découle des résultats d'admission des années précédentes et de notre intuition, il n'y a rien d'autre à dire. Si vous êtes mécontent de ce verdict, expliquez-nous plutôt, professeur Kuwata, ce qui serait selon vous "rationnel". » Ne pouvant me satisfaire de cette situation, ni pour moi ni pour mes élèves, je décidai de relever le défi d'établir une approche scientifique de l'orientation scolaire – ce qui allait devenir plus tard le *hensachi*.

9 Trois ans après cet épisode, alors que je tâtonnais toujours, je tombai sur la loi de Quetelet[14] qui allait me mener à la création du *hensachi*. En deux mots, je parvins à la conclusion, que, si l'on prenait pour hypothèse que « la distribution des compétences scolaires des candidats aux concours d'admission suivait une loi normale [*seiki bunpu* 正

規分布] », et que l'on analysait les résultats d'admission de chaque lycée, une nouvelle voie devait forcément s'ouvrir. Car le fait est que l'élève en question avait bien passé le concours du lycée qu'il souhaitait et qu'il avait… échoué. Ce sont le sentiment de culpabilité que j'ai ressenti vis-à-vis de cet élève et la prise de conscience de mon incompétence en tant qu'enseignant qui ont été à la fois le déclencheur et le moteur ayant conduit à la naissance du *hensachi*.

TN – Le concept de *hensachi* existait-il déjà à ce moment-là ?

10 KS – On pouvait le rencontrer au Japon dans le domaine de la psychométrie, mais il était quasiment inexistant dans celui de la mesure des compétences scolaires. Historiquement, il existe un article du psychométricien américain Lewis M. Terman (1877-1956), datant de vers 1900, qui présente une méthode similaire à celle de mon *hensachi* pour étudier la mesure de l'intelligence. Sans doute s'agit-il de la première introduction d'une notion statistique dans un domaine afférent à l'éducation. Ce n'est toutefois qu'aux alentours de 1920 que l'on constate, pour la première fois, l'apparition de concepts statistiques dans la mesure des compétences scolaires, par l'intermédiaire d'Edward L. Thorndike, qui prôna le Mouvement de la mesure en éducation, et de William A. McCall (1891-1982), qui développa l'usage du « score » comme mode de présentation des résultats aux tests. En d'autres termes, le Japon était en retard de près de quarante ans par rapport aux États-Unis dans l'usage des statistiques en éducation.

11 Le *hensachi* que j'ai développé est l'un des modes de calcul des scores qui applique le concept de *normal distribution* (« loi normale »), lui-même à l'origine de l'évaluation relative et importée des États-Unis, et que l'on appelait alors « courbe de répartition régulière » [*seiki bunpai kyokusen* 正規分配曲線] ou bien « courbe de répartition normale » [*seijō bunpai kyokusen* 正常分配曲線]. Je pensais que, en étudiant et en perfectionnant ce principe de distribution, je parviendrais à élaborer une distribution normale des compétences scolaires des candidats, et à rejoindre la théorie des probabilités. Ou, si je le dis autrement, que l'application de théories mathématiques et statistiques aux classements permettrait à la fois d'expliquer la réussite ou l'ajournement au point près dans les concours, et de justifier des critères fiables pour la validation des choix d'orientation.

12 En outre, l'astronome, statisticien et sociologue belge Quetelet, que l'on surnomme le « père de la statistique moderne », explique dans son ouvrage *Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou Essai de physique sociale*[15] que si l'on transforme en statistiques les phénomènes que l'on peut observer dans la société, à commencer par le calcul de l'indice de masse corporelle IMC[16], on s'approche systématiquement d'une distribution normale. Cette « loi des grands nombres » [*taisū no hōsoku* 大数の法則] est devenue par la suite la base des statistiques modernes. C'est à partir de ce principe que j'ai imaginé ma « physique des concours » [*juken no butsurigaku* 受験の物理学]. Je voulais démontrer empiriquement toutes les hypothèses sur l'admission des candidats que j'avais élaborées au début de mes travaux sur la théorie du *hensachi*, en rassemblant les données relatives aux compétences scolaires de dix mille, vingt mille, voire cent mille candidats ; en fait, du plus grand nombre possible. Cette ambition fut le point de départ de ma carrière au service du *hensachi*, et j'ai fini par y consacrer ma vie entière.

TN – Il y a sans doute eu des aspects du *hensachi* qui n'ont pas été compris comme vous l'auriez souhaité. Pourriez-vous nous dire à quoi, finalement, ont abouti vos travaux ?

13 KS – Je pense que les médias, les *yobikō* [予備校, entreprises privées de préparation aux concours d'entrée] ainsi que les enseignants des établissements scolaires ont compris les raisons qui m'ont amené à développer le *hensachi*. Cela fait cinquante ans [soixante-cinq ans, aujourd'hui] que le concept circule et vingt ans [trente-cinq ans], depuis 1991, qu'il a été banni des établissements publics par le ministère de l'Éducation [Monbushō 文部省][17], bien que sa fonction d'indicateur continue aujourd'hui d'être utilisée quasiment telle quelle pour l'admission à l'université. Sûrement parce qu'il est pratique et relativement fiable. Je n'ai pas créé le *hensachi* en ayant de grandes ambitions telles que celle de « remettre en cause l'évaluation pratiquée en éducation au Japon », mais simplement pour éclairer le choix des enfants lors des concours, et expliquer ce que pouvait représenter un « écart d'un seul point » dans les tests de compétences scolaires. De fait, je n'ai produit aucun résultat sur le plan social ou académique. Mon souci était de rassembler le plus possible de données, « mathématiquement traitables », relatives aux compétences scolaires des candidats, et de vérifier empiriquement mon hypothèse qui était de savoir

si « la distribution de ces compétences pouvait s'approcher d'une loi normale ». En tentant d'expliquer de manière scientifique et rationnelle les différences liées à un écart d'un seul point, je me suis néanmoins trouvé confronté à d'autres questions fondamentales : les tests de compétences permettent-ils véritablement de mesurer les compétences scolaires des élèves, ou pas ? Et, en admettant qu'ils le permettent, jusqu'à quel point sont-ils fiables ? Puis s'ajoutèrent également le problème de l'élaboration des questions de ces tests de mesure, celui de leur validité, des marges d'erreur liées aux relevés réalisés et la manière de les réduire, des facteurs de confusion, etc. Les questions soulevées étaient sans fin. Je découvris ainsi, parmi d'autres choses, que, en dépit de tous les efforts que nous pouvions déployer, le positionnement relatif des élèves mesurable par les tests de compétences scolaires variait constamment d'un moment à l'autre et d'une personne à l'autre. Mais ce ne sont que des constats personnels qui n'ont que peu contribué à faire progresser la recherche et la culture publiques. Non seulement cela n'a servi à rien, mais j'ai même été accusé par le ministère de l'Éducation d'avoir favorisé l'éducation par bourrage de crâne [*tsumekomi kyōiku* 詰込教育] ainsi que l'idéologie du culte de la note [*haiten shugi shisō* 拝点主義思想].

TN – Comment a évolué votre perception de l'évaluation en éducation depuis l'invention du *hensachi* ?

14 KS – Les directives d'enseignement existaient déjà dans les années 1960, mais il semble que de nombreux enseignants ne les consultaient alors jamais. Je faisais moi-même partie de ceux-là… Parmi les enseignants, et même parmi les parents, beaucoup pensaient que l'enseignement consistait à transmettre fidèlement les connaissances et les savoir-faire figurant dans les manuels scolaires. C'était même considéré comme normal. Aujourd'hui encore, de nombreux Japonais sont persuadés que l'éducation se limite à manipuler des symboles (*i.e.*, des mots, des caractères, etc.). Depuis que je travaille sur le *hensachi*, j'ai toutefois le sentiment que penser que l'on puisse éduquer un enfant simplement avec des mots est en réalité une forme d'arrogance de la part des adultes. Ces symboles sont bien évidemment des outils indispensables pour transmettre les connaissances et les savoir-faire, mais l'éducation dans son ensemble ne doit pas se réduire à cette transmission. Elle ne pourrait notamment pas être possible si les enseignants n'entretenaient pas le vif désir de voir les enfants

construire par eux-mêmes des structures internes de pensée, en assemblant habilement dans leur tête les connaissances et les savoir-faire appris ici et là, pour qu'ils puissent les nourrir et les développer eux-mêmes tout au long de leur vie. J'ai utilisé le mot « désir » [*negai* 願い], mais il est difficile de trouver le bon signifiant pour exprimer ce que cela représente ; peut-être que « cœur » [*kokoro* 心] ou « sentiment » [*shinjō* 心情], « passion » [*netsujō* 熱情] ou même « affection » [*aijō* 愛情] auraient mieux convenu. Au passage, des expressions négatives comme « éducation par le *hensachi* » [*hensachi kyōiku* 偏差値教育] ou « génie du *hensachi* » [*hensachi shūsai* 偏差値秀才] se sont répandues dans la société. Je ne connais pas bien leurs définitions et significations, mais j'imagine qu'elles renvoient à une éducation dépourvue de désir, ou bien à des élèves brillants ne possédant que des connaissances inutiles à leur émancipation.

15 Grâce à mes recherches, j'en suis venu à penser que l'on devait considérer avec plus d'attention l'évaluation. Avant de créer le *hensachi*, je pensais que tous les écarts d'un point se valaient. Puis j'ai ensuite compris que la valeur de cet indice mathématique était en réalité à chaque fois différente. Jusque-là, il était normal de rencontrer des enseignants dont l'évaluation consistait à faire la somme des points des différents tests organisés durant le trimestre, puis à hiérarchiser les élèves selon ces totaux avant d'attribuer à chacun un positionnement différent, « 5 » ou « 4 », etc., des meilleurs aux moins bons. À aucun moment je n'ai pensé qu'il s'agissait là d'une pratique aussi fondamentalement et élémentairement erronée. Bien évidemment, l'évaluation nécessite de garder à l'esprit le visage de chaque élève, et de se demander si ses résultats reflètent bien les efforts produits, ou quelle était son attitude dans l'apprentissage. Évaluer, c'est comme récompenser. L'élève vérifie la manière dont il est perçu par son professeur et, dans le même temps, l'enseignant s'auto-évalue et se demande s'il a bien réussi à transmettre ce qu'il devait enseigner. C'est pourquoi lorsqu'on me demande « qu'est-ce que l'éducation ? », je réponds désormais « l'éducation, c'est de la bienveillance », « l'éducation, c'est du désir ».

TN – Cet « indice de dispersion » est-il aussi beaucoup utilisé dans d'autres pays ?

16 KS – Je pense que non, sûrement parce que le culte du diplôme [*gakureki shugi* 学歴主義] qui existe au Japon depuis très longtemps, et selon lequel « la réussite sociale dépend de l'établissement dans lequel on aura fait de son mieux pour entrer », ne se retrouve pas ailleurs. Au Japon, l'argent n'est pas synonyme de réussite sociale, n'est-ce pas ? Même à Taïwan, en Chine ou en Corée du Sud, où les concours d'admission sont extrêmement difficiles, le *hensachi* n'est pas utilisé. Il n'y a probablement qu'au Japon que les parents et leurs enfants s'en remettent aux enseignants pour le choix de l'établissement où ils vont poursuivre leurs études, et que les enseignants répondent à ces demandes parce qu'ils considèrent que cela fait partie de leurs obligations de service. Dans beaucoup de pays, cette démarche relève de la responsabilité personnelle. Autrement dit, que les élèves réussissent ou non les concours, cela n'est pas le problème de l'établissement. C'est pour cette raison que le *hensachi* n'y est pas utilisé et qu'il n'y a même aucun intérêt à y avoir recours. J'ai entendu dire que les concours d'admission à Taïwan ou en Corée du Sud nécessitaient une préparation difficile, par l'intermédiaire de *yobikō* ou de professeurs particuliers à domicile.

TN – Que pensez-vous du système d'« admission à l'université » [*daigaku nyūshi* 大学入試] au Japon ?

17 KS – Je suis assez gêné de résider dans un pays où les professeurs des plus grandes institutions éducatives utilisent, comme seul critère de sélection des candidats, le total brut des points obtenus aux épreuves du concours d'entrée. Malheureusement, le système d'admission à l'université appartient au ministère de l'Éducation et aux universités qui sélectionnent les candidats, et ces derniers ne peuvent que s'y conformer. Dès lors, peu importe ce que moi ou d'autres en pensons, cela n'a au final aucune importance. Néanmoins, l'entrée par le bureau des admissions [AO *nyūshi* ＡＯ入試][18], qui n'intègre pas d'examen de compétences scolaires, ne contribue-t-elle pas à la baisse qualitative des étudiants tout en jetant l'opprobre sur l'instruction au lycée ? Ce n'est qu'une opinion personnelle…, mais j'ai le sentiment qu'il s'agit d'un système qui ne correspond pas à la mentalité du peuple japonais ni à la tradition éducative du pays. L'entrée par le bureau des admissions était à l'origine une tentative de la part des universités de sélectionner des candidats en valorisant des compétences qui ne peuvent pas être mesurées par des tests papier. Elle est apparue aux États-

Unis puis a été popularisée au Japon par des universités telles que Keiō [l'une des plus grandes universités privées], mais la tendance générale dans les lycées japonais n'a semble-t-il jamais été d'encourager le travail dépassant le cadre des programmes de chaque matière (et encore moins dans les matières qui ne donnent pas lieu à des épreuves au concours d'entrée).

18 Si votre question concerne le fait de savoir si un système d'admission à l'université qui départage les candidats au point près est convenable, alors ma réponse est oui. La raison en est que les universités, ignorant complètement le niveau réel des compétences scolaires des candidats, considèrent qu'un point peut faire la différence lors de l'admission pour déterminer le niveau d'excellence de ces derniers, qu'elles n'en conçoivent aucun scrupule, et qu'elles ne se sentent nullement responsables du fait que des candidats habituellement très bons puissent se retrouver ajournés, tandis que ceux qui sont d'ordinaire plus faibles puissent être admis.

19 Néanmoins, même si le concours du Centre national des admissions à l'université [Daigaku nyūshi sentā shiken 大学入試センター試験][19] s'en remettait au *hensachi* pour évaluer les résultats des candidats, il ne serait pas non plus possible de mesurer au point près le niveau réel de leurs compétences scolaires. Rien ne dit par ailleurs que l'on obtiendrait systématiquement le même résultat si l'on passait plusieurs fois le concours. La note obtenue dépendrait du niveau de difficulté de l'épreuve, mais la position relative dans le groupe ne changerait, elle, que très peu. Ainsi, les élèves ayant un *hensachi* de 60 conserveraient sûrement à chaque fois un indice de dix points supérieur à la moyenne (établie à 50). Dans la réalité, les choses ne se passent cependant presque jamais comme cela, car le concours n'est qu'un instrument de mesure parmi d'autres, et toute mesure comporte une marge d'erreur. Et c'est encore plus vrai pour les tests de compétences scolaires qui fonctionnent comme des mesures indirectes. Par conséquent, si l'on néglige de prendre en compte cette marge d'erreur dans les modalités de sélection des candidats, on prend le risque de provoquer des conséquences irréversibles. Je me suis particulièrement intéressé aux fluctuations des erreurs de mesure dans ces tests de compétences scolaires. Concernant le concours d'entrée au lycée, il existe ainsi une probabilité de 60 % que les résultats fluctuent dans un intervalle de plus ou moins trois points

de *hensachi* ; l'ampleur de la variation dépendant strictement de chaque individu. N'importe qui peut prévoir une fourchette de résultats ainsi qu'une probabilité de réussite, mais, on aura beau chercher, il reste impossible de prédire les résultats qui seront obtenus le jour J. Il n'y a que les *kami*[20] qui savent si celui-ci sera supérieur ou inférieur au niveau scolaire moyen du candidat. C'est pourquoi, j'ai appelé cette marge d'incertitude, la « part laissée à l'appréciation du *kami* des concours ».

TN – Que faudrait-il faire aujourd'hui pour améliorer le système éducatif japonais ?

20 KS – Le plus important, avant même de penser au système éducatif, c'est de mettre fin au recours aux *juku* [塾, entreprises privées de soutien scolaire] et aux *yobikō*[21] par les collectivités locales et les familles, et de former des enfants capables d'apprendre par eux-mêmes. Si on le dit autrement, il est primordial que l'on développe chez ces derniers des aptitudes à apprendre avant même qu'ils n'entrent à l'école élémentaire. La majeure partie des enfants qui rencontrent des difficultés scolaires n'ont pas de déficiences innées ; ils n'ont simplement pas développé les structures internes qui permettent d'intégrer les apprentissages. C'est pour cela qu'une attention particulière doit être portée à la consolidation des facultés innées de réflexion et de traitement structuré des nouvelles informations que possèdent les enfants entre un et trois ans, avant l'éveil de leur conscience. On dit que les bébés humains possèdent tous équitablement les mêmes capacités à absorber de nouvelles informations, à les différencier et à les synthétiser, puis à les stocker au bon endroit. Les parents doivent donc veiller du mieux qu'ils le peuvent au bon développement de celles-ci. J'appelle cette construction progressive de la pensée, la « culture propre à chaque individu » [*kakujin no koyū bunka* 各人の固有文化]. Comme le dit le proverbe « les enfants grandissent en regardant leurs parents » [*ko wa oya no senaka o mite sodatsu* 子は親の背中を見て育つ], le développement de cette culture propre à chaque enfant dépend étroitement de la manière d'être des parents ainsi que de l'atmosphère familiale. Avant d'appeler à la réforme du système éducatif, je pense que les personnes intervenant dans l'éducation des enfants – les hauts-fonctionnaires, les enseignants, les parents – devraient surtout revoir leur perception de

l'éducation préscolaire, sans quoi l'éducation au Japon ne s'améliorera pas.

Addenda de la traductrice

21 L'utilisation d'indicateurs statistiques ou de notes étalonnées à des fins de classement ou de sélection des candidats dans un contexte scolaire n'est pas une pratique exclusive au Japon. Les universités de la province de Québec au Canada ont par exemple fait le choix de s'appuyer sur une cote R de rendement au collégial (CRC) pour la sélection des candidats à l'entrée de leurs cursus depuis 1995, dans l'esprit des scores Z auxquels appartient le *hensachi* :

> « La cote de rendement au collégial, aussi appelée "cote R", permet de mesurer le rendement scolaire d'une personne dans un contexte où les étudiants suivent des cours distincts et sont évalués par des professeurs différents dans des groupes aux caractéristiques variables.

> Les universités se servent de la cote R pour analyser des candidatures, notamment lorsqu'un programme est contingenté, ou comme seuil minimal d'admission à certains programmes. Cette cote assure une plus grande équité dans le traitement des demandes d'admission à l'université. »[22]

22 Si l'objectif affiché de cet outil est de rendre plus égalitaire la procédure d'admission, en réduisant les éventuels écarts de résultats liés à des facteurs humains entre les candidats diplômés du cégep[23], le *hensachi* n'a de son côté jamais été officiellement utilisé comme critère direct de sélection des candidats au Japon. Le calcul de cette note étalonnée a même été banni des collèges publics par le ministère de l'Éducation à partir de 1994, quand la pratique des « promesses » (*kakuyaku* 確約) d'admission anticipée des collégiens par les lycées privés à partir de leur *hensachi* aggrava la concurrence entre ces derniers et les lycées publics, au sujet du « recrutement »[24] des élèves. Ce fut également l'occasion pour le ministère de mettre un terme à l'utilisation des tests standardisés fournis par l'industrie parascolaire aux établissements publics, devenue détrimentaire à l'instruction des élèves au collège en empiétant sur le temps scolaire[25].

23 Le *hensachi*, qui avait à l'origine été pensé par Kuwata Shōzō pour rationaliser le choix du lycée, en comparant l'indice des collégiens-futurs lycéens avec celui des candidats admis les années antérieures, avait en effet transformé les collèges en écoles préparatoires au concours d'entrée dans les lycées, et entraîné l'apparition de classements de ceux-ci, établis à partir des *hensachi* des candidats qu'ils admettaient.

24 Sa disparition des collèges et des procédures d'orientation n'a cependant pas mis un terme à l'« éducation par bourrage de crâne » à laquelle il reste associé. En effet, le ministère est revenu sur sa politique visant à mettre en place une « éducation allégée » (*yutori kyōiku* ゆとり教育)[26], envisagée dès les années 1970 mais entrée véritablement en application qu'à partir de la rentrée 2002. Ce revirement s'est opéré dès 2008, à la suite de la chute du classement du Japon dans les enquêtes PISA de 2003 et de 2006, dont on la rendit – à tort – responsable[27].

25 La suppression du *hensachi* a néanmoins conduit le ministère de l'Éducation à repenser l'offre de formation des lycées ainsi que leurs modes d'admission. À partir de 1994, une « filière polyvalente » (*sōgō gakka* 総合学科) vint s'ajouter aux filières « générale » (*futsū gakka* 普通学科) et « professionnelle » (*senmon gakka* 専門学科), et l'instruction au lycée s'articula désormais autour d'un « système par validation d'unités » (*tan.i-sei* 単位制) réparti sur les trois années d'étude, afin de laisser les élèves choisir certaines de leurs matières optionnelles. De plus, les lycées reçurent l'autorisation de mettre en place une « admission sur recommandation » (*suisen nyūgaku* 推薦入学) des candidats, et d'ajuster, pour chaque établissement, les modalités de la sélection sur concours ; en particulier les coefficients attribués[28], d'une part, à l'examen de compétences scolaires (*gakuryoku kensa*) et, d'autre part, au « rapport scolaire » (*chōsasho* 調査書)[29], les deux principaux éléments sur lesquels repose cette sélection générale.

26 Finalement, la disparition du *hensachi* des collèges n'a fait que renforcer la dépendance des candidats et des familles aux *juku* et autres *yobikō*, qui continuèrent quant à eux de proposer ces tests standardisés et, bien entendu, de calculer les *hensachi* des candidats, pour l'entrée au lycée et, également, à l'université[30]. De nombreux sites Internet[31], dont ceux de *juku* célèbres tels que Tōshin 東進[32], proposent

ainsi des classements des universités selon leur *hensachi*, contribuant toujours aujourd'hui à la visibilité de ce petit indice en dehors du système éducatif japonais [33].

NOTES

1 L'« Encyclopédie de l'évaluation éducative contemporaine » (*Gendai kyōiku hyōka jiten* 現代教育評価事典), publiée en 1988, donne comme traduction en anglais du mot *hensachi*, *standard score* et *T-score*. L'article précise : « Le choix du mot *hensachi* n'est pas très précis, car on le confond avec ce que l'on appelle *hensa tokuten* 偏差得点 (*deviation score*), qui est l'écart par rapport à la moyenne du score brut. En anglais, ce qui correspond mieux au mot *hensachi* est *T-score* [*T tokuten* T得点], et plus particulièrement, *linear T-score* [*senkei T tokuten* 線形Ｔ得点]. Il arrive aussi qu'il soit appelé *Z-score* [*Z tokuten* Ｚ得点]. » Azuma Hiroshi 東洋, Umemoto Takao 梅本堯夫, Shiba Sukeyori 芝祐順 et Kajita Eiichi 梶田叡一 (sous la dir. de), *Gendai kyōiku hyōka jiten* 現代教育評価事典 (Encyclopédie de l'évaluation éducative contemporaine), Tōkyō, Kaneko shobo, 1988, p. 552.

2 Monbukagakushō 文部科学省 (Ministère de l'Éducation), « Sengo ni okeru kōtō gakkō nyūgakusha senbatsu seido-tō no keii 戦後における高等学校入学者選抜制度等の経緯 (Évolution du système de sélection des candidats à l'entrée au lycée durant l'après-guerre) », date inconnue, en ligne ; https://www.mext.go.jp/content/000231226.pdf (consulté en juin 2025).

3 À partir de : Matsuura Takuya 松浦拓也, « Hensachi 偏差値 (Indice de dispersion) », *in* Kajita Eiichi 梶田叡一, Katō Akira 加藤明, *Jissen kyōiku hyōka jiten – kaitei* 実践教育評価事典・改訂 (Encyclopédie de l'évaluation éducative – version révisée), Tōkyō, Bunkeidō, 2010, p. 174-175.

4 Elle fut utilisée une première fois entre 1938 et 1941 dans les écoles élémentaires ordinaires. Voir à ce sujet : Marine Depléchin, « "Écrire" l'élève dans le Japon du début du XXe siècle : le rôle des carnets de correspondance », *Ebisu*, à paraître. Sur l'évaluation absolue et relative au Japon, on peut lire également : Marine Depléchin, « Égalité et diversité : que raconte le livret scolaire des élèves au Japon ? », *Études japonaises*, nº 1, juin 2024 ; https://interfas.univ-tlse2.fr/etudes-japonaises/198 (consulté en juin 2025).

5 Monbushō 文部省 (Ministère de l'Éducation), *Shōgakkō gakusekibo ni tsuite* 小学校学籍簿について (Au sujet du registre scolaire pour l'école élé

mentaire), notification n° 510 du Directeur du Bureau de l'éducation scolaire, 12 novembre 1948.

6 Monbushō 文部省 (Ministère de l'Éducation), *Chūgakkō, kōtō gakkō no seito shidō yōroku ni tsuite* 中学校、高等学校の生徒指導要録について (Au sujet du livret scolaire de l'élève pour le collège et le lycée), notification n° 108 du Directeur du Bureau de l'enseignement élémentaire et secondaire, 25 août 1949.

7 https://teval.jalt.org (consulté en juin 2025).

8 Le texte qui suit est une traduction de l'interview en japonais de Kuwata Shōzō, réalisée par Tim Newfields et Saitō Noriko le 29 mars 2010, et mise en ligne à cette adresse : https://teval.jalt.org/test/PDF/Kuwata-j.pdf (consulté en juin 2025). Celle-ci a fait l'objet d'une traduction en anglais (légèrement différente de celle que nous proposons ici) publiée dans la revue *Shiken* la même année : Noriko Saitoh et Tim Newfields, « An Interview with Shozo Kuwata: A Pioneer of Standardized Rank Scoring in Japan », *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, vol. 14, n° 2, octobre 2010, p. 6-10 ; en ligne : https://teval.jalt.org/test/kuwata_sainew-e.htm (consulté en juin 2025). Toutes les notes, sauf indication contraire, sont de l'auteur de l'interview ; toutes les indications entre crochets sont des précisions ou des modifications apportées par la traductrice.

9 *Translation in agreement with the original journal, the authors could not be reached, but the journal has given its consent for publication.*

10 Le *hensachi* est un indice qui rend compte, après traitement statistique des données mesurées – spécifiques à un groupe d'individus, telles que les compétences scolaires ou la taille physique –, de l'état de dispersion de celles-ci les unes par rapport aux autres. Son unité est l'écart type. En statistiques, il appartient à la catégorie des notes étalonnées, que l'on appelle généralement scores Z, et qui suivent une loi normale. Dans la formule algébrique du *hensachi*, x correspond au score brut d'un individu, μ à la moyenne des scores bruts de la série, S à l'écart type de la série et Z au *hensachi* : $Z=10\times((x-\mu)/S)+50$. Lorsque, pour des raisons diverses liées au relevé réalisé, la dispersion des données mesurées ne donne pas lieu – alors qu'elle le devrait – à une distribution normale, il est ainsi fréquent de recourir à un processus particulier de conversion (l'étalonnage ou *standardization*) afin de faire apparaître une courbe de Gauss et d'obtenir le score Z. [Dans le cas du *hensachi*,] ce score étalonné correspond plus particulièrement au score T. Références : Iwahara Shinkurō 岩原信九郎, *Suikeigaku ni yoru shin kyōiku tōkei hō* 推計学による新教育統計法 (Procédés statistiques de la nouvelle

éducation à partir de la stochastique), 6e éd., Tōkyō, Nihon bunka kagakusha, 1955 ; Iwahara Shinkurō 岩原信九郎, *Kyōiku to shinri no tame no suikeigaku* 教育と心理のための推計学 (Stochastique pour l'éducation et la psychologie), Tōkyō, Nihon bunka kagakusha, 1957.

11 Né en 1928 dans la ville d'Īda dans le département de Nagano, Kuwata est diplômé de l'école professionnelle de textile d'Ueda (aujourd'hui faculté de textile de l'université de Shinshū). Il a exercé comme enseignant de sciences dans des collèges publics de Nagano et de Tōkyō entre avril 1950 et mars 1963. Entre avril 1963 et 1980, il s'est consacré à ses recherches sur les tests de compétences et le *hensachi* dans un institut privé.

12 L'occupation américaine dura de 1945 à 1952. [NdT]

13 La dichotomie « évaluation absolue » – « évaluation relative » se retrouve par ailleurs en psychométrie dans l'opposition « évaluation critériée » – « évaluation normative », avec quelques nuances. Sur ce point, on peut se référer à : Dany Laveault et Jacques Grégoire, *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*, 4e édition, Louvain-la-neuve, De Boeck Supérieur, 2023, p. 285-286. [NdT]

14 Aussi connue sous le nom de « loi de possibilité » ou « loi des erreurs accidentelles ». [NdT]

15 Adolphe Quetelet, *Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou Essai de physique sociale*, Paris, Bachelier, 1835. [NdT]

16 Un indice qui permet d'exprimer le degré d'obésité d'une personne. Il est calculé en divisant le poids (en kilogramme), par la taille (en mètre) mise au carré. Un résultat aux alentours de 22 indique une corpulence normale, et supérieur à 25 un état d'obésité.

17 Renommé Monbukagakushō 文部科学省 en 2001.

18 Renommée « sélection à caractère globale » (*sōgō-gata senbatsu* 総合型選抜) en 2021. [NdT]

19 L'examen de compétences scolaires passé par tous les candidats qui entrent à l'université par la procédure d'admission générale. En 2021, il est remplacé par le « test commun d'entrée à l'université » (*daigaku nyūgaku kyōtsū tesuto* 大学入学共通テスト). [NdT]

20 Les divinités japonaises dans le *shintō*.

21 Les candidats aux concours se tournent aujourd'hui vers les *juku* et les *yobikō*, qui continuent d'organiser des tests standardisés à grande échelle, pour obtenir le calcul de leur *hensachi*. [NdT]

22 Gouvernement du Québec, « Étudier au cégep », 3 avril 2025, en ligne ; https://www.quebec.ca/education/cegeps-colleges-prives/etudier/a-propos (consulté en octobre 2025).

23 Il s'agit, dans le système éducatif québécois, d'un type d'établissement situé entre le lycée et l'université, et qui délivre un diplôme d'études collégiales. Le mot vient de l'acronyme CÉGEP, pour Collège d'enseignement général et professionnel.

24 Cette pratique fait écho à celle de l'« achat anticipé » (*aoda-gai* 青田買い), par les entreprises, des étudiants-futurs salariés avant qu'ils ne soient diplômés de l'université, afin de recruter les meilleurs éléments le plus tôt possible. Source : Matsumoto Yukio 松本幸夫, « *Gyōsha tesuto* » *wa yamerareru ka – Itsu made mo tsuzuku juken jigoku* 「業者テスト」はやめられるか—いつまでもつづく受験地獄 (Peut-on mettre fin aux « tests standardisés » ? – Un enfer des concours qui se poursuit), Tōkyō, Minshūsha, 1993.

25 Des enquêtes réalisées par le ministère de l'Éducation en 1976, 1983 et 1992 ont révélé les conditions réelles de mise en œuvre de ces tests standardisés dans les collèges publics : jusqu'à une dizaine de fois dans l'année, dès les premières années de collège, dans les locaux de l'établissement, et avec un coût compris, pour chaque passation, entre 770 ¥ et 2 725 ¥ (1 000 ¥ correspondaient alors à environ 43 francs, environ 11 € en 2025), selon les départements. Source : Adachi Takuji 安達拓二, « Kōkō nyūgakusha senbatsu de Monbushō tsūchi – Gakkō wa tesuto e no kan.yo o "tadachini kaizen" 高校入学者選抜で文部省通知–学校は業者テストへの関与を「直ちに改善」 (Notification du ministère de l'Éducation pour la sélection des candidats à l'entrée au lycée – L'école doit "immédiatement revoir" son implication dans les tests standardisés) », *Gendai kyōiku gakka* 現代教育学科 (Sciences de l'éducation contemporaine), vol. 36-5, nº 438, mai 1993, p. 83-88.

26 Elle est notamment caractérisée par le passage à la semaine de cinq jours de cours, ainsi que par une réduction d'environ 30 % des contenus d'enseignement.

27 Ikegami Akira 池上彰, *Ikegami Akira no "Nihon no kyōiku" ga yoku wakaru hon* 池上彰の「日本の教育」がよくわかる本 (Le livre d'Ikegami Akira pour bien comprendre "L'éducation japonaise") », Tōkyō, PHP bunko, 2014, p. 27-34.

28 Dans l'intervalle décidé par le comité d'éducation dont ils relèvent.

29 Voir à ce sujet : M. Depléchin, *op. cit*, 2024.

30 Christian Galan, *L'École japonaise au défi des inégalités – la fin du mythe égalitariste*, Bordeaux, Éditions Le Bord de l'eau, 2025 ; p. 66-69 ; p. 123-209.

31 Par exemple : https://大学偏差値 (https://xn--swqwdp22azlcvue.biz/).biz/ (https://xn--swqwdp22azlcvue.biz/) (consulté en octobre 2025).

32 Accessible ici : https://www.toshin-hensachi.com (consulté en octobre 2025).

33 Roger Goodman et Chinami Oka, « Chapter 10 – The Hensachi: Its Dominant Role in University Rankings », *in* Paul Snowden (sous la dir. de), *Handbook of Higher Education in Japan*, Tōkyō, MHM Limited, « Japan Documents », 2021, p. 133-142.

RÉSUMÉS

Français

Kuwata Shōzō, enseignant au collège dans les années 1950 au Japon, est considéré comme l'homme qui se trouve derrière l'introduction du *hensachi* dans le système éducatif japonais. Confronté au manque de rationalité des procédures d'orientation et de choix de lycée des collégiens souhaitant en préparer le concours d'entrée, il développa cet indicateur chiffré qui emprunte son mode de calcul aux indices statistiques, afin d'améliorer les chances d'admission de ses élèves.

Conséquence de la massification de l'éducation durant l'après-guerre, le *hensachi* n'a cependant jamais été pensé comme outil de sélection directe des candidats aux concours. Le recours exagéré des établissements à ce score étalonné pour orienter les élèves, calculé à partir de résultats obtenus à des tests de compétences scolaires standardisés fournis par l'industrie parascolaire privée, conduisit ainsi le ministère de l'Éducation japonais à le bannir des collèges publics au début des années 1990, bien qu'il reste toujours aujourd'hui fortement associé aux concours d'entrée au lycée et à l'université au Japon.

English

Kuwata Shōzō is regarded as the figure behind the introduction of the *hensachi* into the Japanese education system. Teaching in a junior high school in Japan during the 1950s and faced with the lack of rationality in the guidance strategies of his students preparing for high school entrance examinations, he developed the use of this standardized rank score with the aim of improving his students' chances of admission.

Although a result of the post-war expansion of high school education, the *hensachi* was never originally conceived as a direct tool for candidate selection in entrance exams. However, the excessive reliance by the schools on this relative ranking – to guide students based on their results from stand-

ardized tests, measuring school achievement and provided by the private cram-school industry – eventually led the Ministry of Education to ban its use in public junior high schools as soon as the early 1990s. Nevertheless, it remains closely associated with high school and university entrance examinations in Japan today.

日本語
1950年代に中学校の教員を務めていた桑田昭三氏は、日本の教育制度における偏差値導入の立役者と見なされている。そこで彼が生み出した偏差値は、中学生の高校受験のための進路指導や志望校選定の際に、起こり得る非合理性を改善するために、統計的指標の理念を踏まえて作成された測定値である。
戦後の後期中等教育の拡充を背景に考案された一方、偏差値は受験者を直接選抜するための道具として作られたものではない。しかし、模試業者の学力テスト結果に基づき、生徒を相対的に位置づけるこの指標を、中学校が生徒の進路指導時に過度に利用しているという事実を受けて、文部省は公立中学校での使用を1990年代に入って廃止した。それにもかかわらず、偏差値が現在でも高校・大学入試と深く結びついていることは否定できない

INDEX

Mots-clés
après-guerre, éducation, enseignement secondaire et supérieur, évaluation, hensachi

Keywords
post-war, education, secondary and higher education, assessment, hensachi

キーワード
戦後, 教育, 中等・高等教育, 評価, 偏差値

AUTEURS

Shōzō Kuwata

Tim Newfields

TRADUCTEUR

Depléchin Marine