Les Cahiers d'Outre-Mer

Revue de géographie de Bordeaux

276 | Juillet-Décembre
Éduquer en Asie

Les biais de genre dans l'enseignement en Chine : la focalisation différenciée des enseignants et ses conséquences sociales dans des écoles primaires à Shanghai

Dan Zhang

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/com/8379>

DOI : 10.4000/com.8379

ISSN : 1961-8603

Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2017

Pagination : 77-96

ISSN : 0373-5834

Référence électronique

Dan Zhang, « Les biais de genre dans l'enseignement en Chine : la focalisation différenciée des enseignants et ses conséquences sociales dans des écoles primaires à Shanghai », *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 26 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/com/8379> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/com.8379>

Les biais de genre dans l'enseignement en Chine : la focalisation différenciée des enseignants et ses conséquences sociales dans des écoles primaires à Shanghai

Dan Zhang

Résumé

Un système d'éducation expose les individus à un processus de socialisation par lequel ils intériorisent à travers l'enseignement et les contenus pédagogiques quelles sont les valeurs qui sont considérées comme appropriées par la société. Ce processus inclut les attitudes et les attentes des enseignants, qui se focalisent sur telle ou telle catégorie d'élève, ainsi que les interactions des groupes de pairs. Notre recherche interroge les biais de genre qui peuvent apparaître en classe pendant les interactions enseignant-élève dans des écoles primaires publiques situées à Shanghai. Elle vise plus particulièrement à observer comment agissent les stéréotypes de genre lors de ces interactions. Afin d'analyser ces processus, notre recherche se base sur des données qui comparent huit écoles primaires de Shanghai, sélectionnées en fonction des écarts entre les milieux sociaux et géographiques et par rapport à la réputation de l'enseignement au sein de chaque école.

Mots-clés : genre, enseignement, focalisation, école primaire de Shanghai

Abstract

An education system exposes individuals to a process of socialization through which they internalize by means of teaching and educational contents which values are considered socially appropriate. This process includes teachers' attitudes and expectations about pupils, when they focus on a particular category of students, as well as peer group interactions. Our research questions gender bias that may occur

in the classroom during teacher-student interactions in public primary schools in Shanghai. In particular, the aim of this article is to observe how gender stereotypes are acting during these interactions. In order to analyze these processes, our research compared eight primary schools in Shanghai, selected according to the gaps between social and geographical backgrounds and the reputation of teaching within each school.

Keywords: *gender, teaching, focus, primary schools, Shanghai*

Introduction

Les rapports PISA ont identifié Shanghai comme un modèle d'équité en matière d'éducation et ont loué le traitement des enfants menacés d'échec scolaire depuis 2000 (OCDE, 2013). Selon le rapport PISA publié en décembre 2013, Shanghai se classe au premier rang pour toutes les matières académiques devant les autres pays de l'OCDE avec une approche qui repose sur l'égalité de traitement des élèves locaux et des élèves migrants qui n'ont pas de permis de résidence à Shanghai, appelé *hukou* (Wang, 2008). On peut néanmoins s'interroger sur les éventuelles différences entre les scolarités masculine et féminine. Qu'en est-il de l'égalité des sexes dans l'éducation ? Les garçons et les filles sont-ils traités de manière égale ? Cette étude explore la façon dont se déploie l'équité réelle entre les sexes en prenant en compte les opportunités éducatives et les expériences en classe pour les élèves partageant les mêmes environnements de classe à Shanghai.

Dans toutes les sociétés, le classement initial selon le sexe est au commencement d'un processus durable de triage, à travers lequel les membres des deux milieux sont soumis à une socialisation différentielle (Goffman, 2002). Ainsi, la conception qu'une société a du « masculin » et du « féminin » est un construit historique et social, et non une donnée « naturelle ». Il n'y a rien de plus contraignant et de plus arbitraire que les modèles de comportements sexués (Méjias, 2005 : 38). Nicole Mosconi regrette qu'« on croi[e] encore souvent que les différences entre les filles et les garçons sont “naturelles”. Des différences biologiques découleraient des traits psychologiques puis des rôles sociaux différenciés entre les hommes et femmes » (Mosconi, 2004). Les connexions entre ces deux niveaux, entre le sexe et le genre, sont elles-mêmes sociales, culturelles et historiques, mais n'ont rien de naturel. Dans cette perspective, le masculin et le féminin sont imposés culturellement (Pfefferkorn, 2007 : 274). Si bien qu'« à la naissance, un enfant est systématiquement assigné à l'un des deux sexes à partir du constat de son anatomie externe et, sauf rares exceptions, cette assignation est constante » (Guy et Ferrand, 2005).

Le genre est utilisé pour désigner les traits que les sociétés et les individus attribuent aux catégories féminines et masculines. On considèrera donc les rôles sociaux qu'une société définit pour les femmes et les hommes comme les stéréotypes de genre (Eagly, 1987 : 6). On dira que les stéréotypes sont basés sur quelques différences entre les sexes et que, plus importants encore, ces stéréotypes limitent sérieusement le fonctionnement individuel et ont un effet négatif sur les relations ainsi que sur la société. Ces stéréotypes de sexe sont supposés être les différences, les conventions sociales ou les normes, les comportements appris, les attitudes et les attentes. La plupart d'entre eux sont bien connus de nous tous, car ils sont simples pour ne pas dire simplistes : les hommes excellerait en mathématiques, les femmes seraient émotives, etc. (Howe, 1971 : 3). L'apprentissage du genre semble devoir passer par ces stéréotypes (Méjias, 2005 : 39).

À l'école, les enseignants jouent un rôle pour diffuser les idées et orienter les comportements des garçons et des filles, possédant l'autorité pendant l'interaction en classe : ils sont ainsi des agents très importants dans le processus de reproduction des différences de genre. En France notamment, le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des stéréotypes de genres a été pointé du doigt dès les années 1970. Or, de tous les facteurs de changement, les plus importants sont ceux qui sont liés à la transformation décisive de la fonction de l'institution scolaire dans la reproduction de la différence entre les genres, par exemple l'accès des femmes à l'instruction et, corrélativement, à l'indépendance économique et la transformation des structures familiales (Bourdieu, 2002). L'école demeure donc un objet d'étude privilégié pour comprendre la socialisation de genre et de nombreux travaux ont été réalisés sur la question des trajectoires scolaires et professionnelles des filles et des garçons. Ils indiquent que l'expérience scolaire et les situations d'orientation scolaire restent profondément marquées par la division sexuée et par les rapports sociaux de sexe (Baudelot et Establet, 1992 ; Zaidman, 1996 ; Vouillot, 2002 ; Duru-Bellat, 2004).

L'espace scolaire constitue nécessairement la première étape où la famille formule les orientations sociales de leurs enfants. Dans cet article nous mettrons en lumière la façon dont les élèves y apprennent les rôles sociaux masculin et féminin. Et nous chercherons à savoir si l'école correspond à un espace scolaire de domination masculine. Au sein de cet espace, est-ce que des formes de contrôle social se reproduisent ou bien des formes de partage de l'espace de la classe s'exercent-elles ? Cette recherche vise à savoir comment fonctionnent les mécanismes de différenciation de genre lors des interactions enseignant-élève en classe dans les écoles primaires de Shanghai aujourd'hui et comment les stéréotypes de genre opèrent lors de ces interactions. Il

s'agit principalement d'analyser les différenciations de genre faites par les enseignants lors de leurs cours, et comment leurs interprétations des performances des élèves les conduisent à accorder de l'attention différemment selon le sexe des élèves (Deaux et Emswiller, 1974). Comment les enseignants et les enseignantes agissent-ils face aux comportements des élèves (docilité, attitudes indisciplinées, etc.) et quelles sont leurs réponses à ces comportements en fonction du sexe de l'élève ? Les catégories de pensée et de perception des enseignants sur les différences de genre se combinent-elles avec leur constat (préjugé ou réel) de différences de performances scolaires des filles et des garçons ? Et comment ces différences éventuelles se construisent-elles dans la relation pédagogique ?

I - Méthodologie

La méthodologie de l'observation participante en classe et la conduite d'entretiens avec des enseignants ont été utilisées pour répondre à ces questions dans la ville de Shanghai. L'économie y est plus développée et aussi plus libre que dans les autres mégapoles chinoises comme Shenzhen ou Guangzhou, et les mentalités sur la question du genre y sont relativement plus ouvertes et « égalitaires », moins influencées par la tradition depuis l'ancienne Chine qui avait tendance à « favoriser les garçons » (Zhong nan qing nü 重男轻女)¹ (Nussbaum et Glover, 1995). La ville de Shanghai apparaît comme un creuset où se mélangent la culture traditionnelle et la culture occidentale, et où les cultures des différentes régions s'entrechoquent et produisent des tensions. En effet, s'y manifeste dans le même temps un clivage social entre la ville et la campagne, divers clivages entre les sexes variant selon les milieux sociaux, et ceci dans les différentes zones de Shanghai, et les diverses régions de la Chine selon cette enquête. Shanghai est donc pour ainsi dire une sorte de « Chine miniature ». C'est pourquoi il est intéressant de chercher à vérifier si les comportements y sont encore influencés par des stéréotypes de genre favorisant « la domination masculine ». Shanghai est constituée de zones périurbaines, de banlieues, du centre-ville et de l'hypercentre. J'ai mené mon enquête dans huit écoles situées dans chacune de ces zones et dans les quatre districts : Huangpu, Putuo, Pudong et Songjiang, que l'on retrouve sur la carte 1 :

1. Le confucianisme fournissait un cadre qui jugeait les individus en fonction de leur fidélité et de leur adhésion aux normes sociales dictées par les anciennes coutumes. Les hommes étaient jugés en fonction de la manière dont ils remplissaient leurs positions sociales en tant que mari, père, fils ou serviteur. En conséquence, les femmes étaient appréciées pour leur comportement d'épouse, de mère et de fille. Les femmes étaient considérées comme moins importantes, et donc inférieures, et de ce fait on leur assignait les activités ménagères non gratifiées.

Carte 1 – Situation des écoles observées à Shanghai : des écoles majoritairement dans les secteurs centraux. Source : Bing Maps Aerial (logiciel : ArcGIS)

Les échantillonnages pris dans les écoles primaires de Shanghai ont été choisis en fonction des écarts des milieux sociaux (notamment la différence significative des régions d'origine des élèves), en fonction du caractère urbain ou rural des écoles, mais aussi en fonction de la différence de la qualité d'enseignement. J'ai ainsi réalisé 45 entretiens et 84 observations en classe dans cinq de ces écoles pendant cinq ans. Plus de la moitié des élèves des écoles de CY et de XWN étaient migrants, tandis que l'école de HD a la même proportion d'élèves locaux et d'élèves migrants et que l'école de CC et celle de LW ont une majorité d'élèves locaux (cf. le tableau 1).

Les écoles	Proportion des élèves locaux	Proportion des élèves migrants	Proportion des garçons locaux	Proportion des filles locales	Proportion des garçons migrants	Proportion des filles migrantes
CQ	31 %	69 %	16 %	15 %	41 %	28 %
HD	57 %	43 %	27 %	30 %	26 %	17 %
CC	85 %	15 %	44 %	41 %	9 %	6 %
XWN	47 %	53 %	24 %	23 %	33 %	20 %
XPT	95 %	5 %	50 %	45 %	2 %	3 %
LW	77 %	23 %	39 %	38 %	15 %	8 %
DF	65 %	35 %	34 %	30 %	22 %	13 %
La						
Moyenne	65 %	35 %	34 %	32 %	21 %	14 %

Tableau 1 – Origines des élèves dans ces écoles (Zhang, 2016)

Remarque : Lors de la troisième acquisition de données, CY n'existait plus. Les données la concernant ne pouvaient donc plus être collectées.

Il est important de connaître la situation de l'immigration intérieure à travers la division urbain/rural. La Chine exige que tous les citoyens détiennent un *hukou*, un document semblable à un passeport délivré par la province d'origine de la famille² et comporte deux statuts de résident : agricole et non agricole (Zhang 2016 ; Zhang 2017). Ce système d'enregistrement et de contrôle de la population vise à éviter les migrations massives des campagnes vers la ville (et vice-versa) et mieux répartir les services (soins médicaux, école, etc.) en fonction du nombre de résidents enregistrés. La division créée entre résidence urbaine et rurale (Wu et Treiman, 2004) constitue la structure du système de protection sociale. Le *hukou* est nécessaire pour effectuer toutes les démarches concernant les services sociaux, les soins de santé et l'éducation. Tout enfant qui n'a pas le *hukou* du lieu où il réside est un migrant et son accès à l'école publique est limité. S'il ne parvient pas à y être inscrit, il peut rejoindre une école privée pour enfants migrants, la plupart du temps de moindre qualité que les écoles publiques : les enseignants y sont moins qualifiés et l'offre de cours plus restreinte (Zhang, 2017). De plus, les places sont limitées et les familles pauvres qui ont plus de deux enfants (filles ou garçons) doivent faire un choix parmi leurs enfants pour entrer à l'école publique ou urbaine, se pose alors le problème du choix d'éducation entre la fille et le garçon. Les enfants migrants en ville ont la possibilité de fréquenter deux types d'écoles : soit une école publique où les enfants migrants se mélangent avec leurs pairs locaux, soit une école privée pour les enfants migrants (Xiaoming *et al.*, 2010). Les écoles privées pour enfants migrants tendent à être de moindre qualité que les écoles publiques, les enseignants étant moins qualifiés et l'offre de cours plus limitée (Li et Su, 2014).

Dans chaque école, j'ai retenu pour les entretiens cinq ou six enseignants de différentes matières, choisis en fonction de l'âge, du sexe et de l'expérience en tant « qu'enseignant principal », etc. Les observations faites dans cinq écoles avec six types différents de questions à classer ont permis de recueillir des données qui éclairent les conclusions des études précédentes : existe-t-il bien des différences de traitement des élèves de la part des enseignants, entre les garçons et les filles ? Les enseignants prennent-ils plus de temps pour répondre et interagir avec les garçons qu'avec les filles ? La prise en compte

2. Il sert à effectuer les démarches pour les services sociaux, y compris pour les soins de santé et l'éducation. Les enfants qui n'ont pas de *hukou* pour Shanghai sont considérés comme des enfants « migrants » avec un accès limité à l'école publique. De ce fait, les résidents sont divisés en deux catégories : ceux qui ont un statut agricole (presque tous les résidents ruraux) et ceux qui ont le statut non agricole (résidents urbains) : ce statut ne peut être modifié sans l'approbation du gouvernement (Li *et al.*, 2007). En raison de leur rattachement à un *hukou* rural, les migrants ont été victimes de diverses formes de stigmatisation dans les villes (Li *et al.*, 2007), cela entraîne y compris des possibilités d'éducation inégales pour leurs enfants.

du genre est-elle différente selon l'origine migrante ou locale des familles qui fréquentant l'école ?

Photo 1 - Une école élémentaire où la plupart des élèves sont de famille de travailleurs migrants à Shanghai (Shanghai, cliché Dan Zhang, décembre 2013)

Photo 2 - Une école élémentaire urbaine de Shanghai (Shanghai, cliché Dan Zhang, décembre 2013)

I - Principaux résultats de recherche

1 - L'attention accordée aux garçons de la part des enseignants

Les observations recueillies montrent que les interactions pédagogiques privilégient les élèves de sexe masculin, même si des nuances sont à souligner selon les écoles, le sexe de l'enseignant et son parcours social et professionnel.

Au cours des 45 entretiens menés avec les enseignants, la plupart d'entre eux ont déclaré qu'ils traitaient les garçons et les filles de façon égale et que pendant l'interaction en classe, ils portaient la même attention aux uns et aux autres. Cependant, nous avons pu observer qu'ils ne s'aperçoivent pas qu'ils s'occupent différemment des élèves et que la plupart d'entre eux n'ont pas conscience que leur comportement lors du cours ou leur façon de gérer la classe varient largement selon le sexe des élèves. Ces enseignants évitent par ailleurs de parler de leurs représentations des deux sexes : ils ont l'impression que tous les sujets concernant le genre tendent à mettre en évidence l'inégalité ou la discrimination entre les sexes et ne souhaitent pas être désignés comme acteurs de ladite discrimination. Tout, dans la pratique pédagogique montre une autre « réalité », que ce soit à travers la manière d'aborder les activités scolaires avec les élèves, ou que ce soit dans la « gestion » des comportements en cours ou lors des récréations, dans la manière de donner la parole aux élèves ou dans les façons de s'adresser aux filles et aux garçons, etc.

En réalité, une partie des enseignants est sensible au genre ou a conscience d'y être sensibilisée et ose en parler ouvertement. L'autre partie des enseignants n'a pas ou peu conscience de la notion de genre et essaie plutôt d'éluder les questions liées aux inégalités de sexe, sans tenter de mener un travail réflexif. Parfois lorsqu'ils répondent aux questions sur le genre, ces enseignants vont dire qu'ils ont un comportement égalitaire envers les garçons et les filles, mais ils ne réalisent pas que, pendant les cours ils ont tendance à avoir des préjugés sexistes en faveur d'un genre, en particulier une préférence accordée aux garçons.

Les données recueillies par l'observation dans les classes de cinq écoles ont été classifiées et codées pour être analysées (cf. tableau 1). Dans les classes qui ont plus d'élèves migrants, la proportion de garçons est supérieure à celle des filles, tandis que dans les classes qui ont moins d'élèves migrants, la proportion des garçons est presque égale à celle des filles, et dans certains cas, des classes ont légèrement plus de filles que de garçons (cf. schéma du tableau 1). Cela peut s'expliquer par le fait que la plupart des travailleurs migrants sont encore très influencés par la culture traditionnelle qui mettait en avant les garçons, comme le confucianisme souligne « aux hommes le travail à l'extérieur du foyer, aux femmes le travail domestique » (*Nan zhu wai, nü zhu nei* 男主外, 女主内) et « la vertu d'une femme est de n'avoir aucun talent » (*Nü zi wu cai bian shi de* 女子无才便是德)³ (Nussbaum et Glover, 1995).

3. Dans la culture chinoise confucéenne, l'identité des femmes était souvent opprimée. Les enseignements dont la culture est profondément enracinée dans la culture confucéenne et les valeurs de la Chine ont renforcé une unité familiale patriarcale qui a dévalué les femmes. Une fille était considérée comme un membre temporaire de la famille de son père, puisqu'elle devait quitter sa famille après son

Schéma du tableau 1 - Proportion des élèves locaux et migrants dans les sept écoles

Pendant les observations, les enseignants remarquent davantage les élèves qu'on peut qualifier d'actifs en classe (ils bougent, répondent aux questions, n'hésitent pas à lever la main à chahuter ou parler fort). Or, la majorité de ces élèves dits « actifs » sont des garçons comme ceux dont les notes sont faibles.

Figure 1 - Fréquence des interactions des enseignants avec les garçons et les filles dans les cinq écoles

Note : Ici « totale de l'interaction » y compris temps et fois de parole pendant l'interaction en classe.

La figure 1 montre clairement que les enseignants font plus attention aux garçons qu'aux filles, bien que les enseignants aient souligné à plusieurs reprises dans les entretiens qu'ils ne faisaient pas de différences entre les sexes dans l'enseignement et l'éducation, et que la plupart d'entre eux aient déclaré qu'ils mettaient plus l'accent sur le caractère individuel des élèves que sur leur sexe. Parmi ces cinq écoles, l'école de CY a en moyenne la plus grande attention portée aux garçons, puis ce sont les écoles de XWN et de

mariage. On retrouve par exemple cette notion d'abandon familial est reflétée dans la monographie de 1972 de Margery Wolf, *Women and the Family in Rural Taiwan*.

CC, tandis que celles de LW et de HD suivent. Autrement dit, nous voyons que l'attention portée aux garçons apparaît plus importante dans les écoles qui ont davantage d'enfants migrants, comme CY, XWN. Ces enfants viennent de familles plutôt rurales où les idées traditionnelles en faveur des garçons prédominent. Dans ce milieu, le poids sur la tradition que l'on peut résumer par l'ancien adage « la vertu d'une femme est de n'avoir aucun talent » (Nü zi wu cai bian shi de 女子无才便是德) pèse sur l'éducation des garçons. Cette situation se trouve accentuée chez les familles migrantes qui, d'après les entretiens menés avec les enseignants, ont plus de deux enfants et attachent davantage d'importance à l'éducation de leur fils. Les habitants de Shanghai respectent plus strictement le principe de la politique de « l'enfant unique » (Zhu, Lu et Hesketh, 2009), politique chinoise du contrôle des naissances qui a notamment été modifiée lors de l'année de 2016⁴. Par ailleurs, tous les shanghaiens sont attachés à l'éducation de leur seul enfant, que ce soit un fils ou une fille considérés comme des « petits empereurs » (Chicharro, 2010). C'est pourquoi on trouve quasiment des pourcentages équilibrés entre le sex-ratio des filles et des garçons dans les classes locales. Cependant, si on analyse les différentes manières d'éduquer les garçons et les filles, ainsi que les attitudes, les attentes et les focalisations des enseignants pendant l'interaction en classe, on constate qu'il existe quand même à Shanghai comme dans les endroits ruraux une tendance consistant à favoriser les garçons.

2 - Les enseignants prêtent une attention différente aux filles et aux garçons pendant la classe

Ces enseignants ont une perception différente des rôles masculins et féminins, perception influencée par la culture traditionnelle, et qui influence le jugement qu'ils portent sur les comportements et les performances des élèves en classe comme sur l'attention relativement différente qu'ils témoignent aux garçons et aux filles, ou sur leur façon de traiter un même comportement. Les institutrices préfèrent les garçons et leur montrent plus d'attention pendant l'interaction en classe et aussi hors classe, par la façon de leur donner plus de chance d'échanger et exprimer leurs idées. Par ailleurs, des instituteurs portent une attention particulière aux garçons qu'ils jugent turbulents et dont le comportement les inquiète. Dans ce cas, ils concentrent leur attention sur ces garçons et font en sorte d'avoir plus d'interactions avec eux en classe pour essayer de les calmer afin qu'ils écoutent plus tranquillement le cours.

4. Introduite en 1979, la politique chinoise de l'enfant unique a consisté à contraindre les parents à ne donner naissance qu'à un seul enfant. Comme les parents préféraient alors l'idée d'une descendance masculine, la proportion d'avortements sélectifs selon le sexe et le nombre d'infanticides féminins a considérablement augmenté.

Pendant les classes [de chinois] ; [Je fais plus attention] aux garçons turbulents et vilains... Je fais moins attention aux filles, je me préoccupe moins d'elles. Sauf dans des situations plus émotionnelles : par exemple, aujourd'hui dans ma classe, une fille avait l'air étrange, et du coup, je me suis davantage occupée d'elle. Mais généralement, je m'occupe plus des garçons espiègles ou indisciplinés. CQ-Ling (Institutrice de Chinois, trente ans en 2010)

Un autre exemple concerne les élèves qui font preuve de mauvaises performances scolaires et qui ont de mauvais résultats pendant les examens blancs : les enseignants expliquent différemment les résultats médiocres des garçons et des filles. Ils auront aussi une approche différente des problèmes de discipline chez les garçons et chez les filles. Par exemple, les enseignants pensent que les garçons ont eu des notes basses à cause de leur négligence : ils ne sont pas aussi sérieux que les filles, ils lisent souvent mal les questions et perdent ainsi beaucoup de points, ce qui conduit à des résultats insatisfaisants. Il serait donc nécessaire de faire plus attention à eux et de les guider. Un autre exemple se lit dans l'attention que les enseignants portent aux règles de conduite des élèves dans la classe. En effet, les écoles élémentaires chinoises ont un règlement strict sur la conduite et le comportement des élèves dans l'enceinte scolaire. Généralement les enseignants s'habituent à réglementer le comportement des filles hors de la classe (à la récréation), selon le modèle de la petite fille « calme et bien élevée » et vont faire attention à ce que le comportement des filles soit conforme au rôle féminin conditionné par la société.

D'autre part, les enseignants qui disent ne pas avoir conscience du genre adoptent, dans les faits, une attitude différente envers les filles et les garçons ; selon eux, ils agiraient ainsi en raison des élèves. Lorsque les élèves ont un comportement indiscipliné en classe et affectent, ou perturbent, l'ordre normal de la classe, les enseignants sont obligés de s'occuper de ces élèves indisciplinés, ce qui entraîne une incapacité à poursuivre le cours de façon normale et ordonnée. Comme il s'avère que ces élèves sont des garçons, la majorité de l'énergie des enseignants est utilisée pendant la classe pour réglementer la conduite de ces garçons et leur enseigner le comportement à adopter en classe. La plupart des filles de la classe ne disent rien ou semblent écouter le cours sérieusement, pourtant certaines sont distraites, mais leur comportement est moins explicite et moins remarquable que les garçons.

Certains enseignants ont dit franchement qu'ils ont tendance à se concentrer sur les élèves de « deux » parties de la classe : les élèves qui parlent activement en classe ainsi que les élèves qui ont une réaction très lente en classe et des notes plus faibles que les autres aux examens. Dans les entretiens, ils soulignent que les garçons sont actifs et contents de se manifester, car ils aiment se faire remarquer ; quand ils ont une idée, ils lèvent la main pour

l’exprimer à l’instant, tandis que les filles, pour la plupart, sont à la poursuite de la perfection et s’efforcent de mettre au point la bonne réponse, ne levant la main pour répondre que lorsque la réponse est parfaite.

Au cours des quarante-cinq entretiens avec les enseignants, même si la plupart d’entre eux ont déclaré qu’ils traitaient les garçons et les filles de façon égale et que pendant l’interaction en classe, ils portaient la même attention aux uns et aux autres, on a constaté qu’ils ne s’apercevaient pas vraiment qu’ils s’occupaient différemment des élèves des deux sexes. En effet, ils ont habituellement une attitude plus prudente face aux thèmes liés au genre, car ils ont l’impression que ces questions tendent à mettre en évidence l’inégalité ou la discrimination sexuelle. Leur focalisation sur les éléments perturbateurs qui sont des garçons contribue à ce que perdure une conception de culture traditionnelle encore insidieusement présente dans les manières de penser de nombreux Shanghaïens.

En analysant le processus d’interaction dans la classe entre les enseignants et les élèves, nous voyons que l’attitude et les préoccupations des enseignants, jouent à long terme un rôle très important pour renforcer les différences du genre en incorporant ce qu’on attend d’eux ou d’elles en tant que garçon ou fille (Zhang, 2016 ; Skelton, Francisa et Halld, 2009 ; Skelton, 2001). Malgré les différences entre les écoles (et les modes d’enseignement), les garçons font l’objet d’une très forte attention et d’une plus grande « focalisation » par rapport aux filles. Les écoles qui accueillent essentiellement des enfants issus de familles migrantes, rurales et défavorisées sont celles où les clivages de sexe sont les plus visibles, les garçons étant largement soutenus, encouragés en classe, et ce, au détriment des filles (Wenli et Yufen, 2014). Ce mode de socialisation scolaire renforce ainsi la socialisation familiale qui privilégie les garçons. Il est plus atténué dans les écoles qui accueillent des enfants de familles aisées et urbaines sans toutefois disparaître.

Cette attention portée avant tout aux garçons est renforcée par le système de l’éducation chinoise qui met l’accent sur les résultats aux examens et n’évalue les écoles et les enseignants qu’en fonction des notes obtenues par les élèves. Or, les stéréotypes de genre associent les questions de logique et d’imagination aux garçons – qui sont censés pouvoir y répondre plus facilement que les filles – et associent aux filles les questions « affectives » ou répétitives. Par ailleurs, les filles en classe se comportent plus docilement et font donc partie des élèves silencieux dont les enseignants ne s’occupent pas beaucoup. Ainsi, en analysant le processus d’interaction dans la classe entre les enseignants et les élèves, nous voyons que l’attitude et les préoccupations des enseignants jouent à long terme un rôle très important pour renforcer les différences du genre.

Les enseignants pensent généralement que les différences de performance des garçons et des filles sont liées aux différences de personnalité et de centre d'intérêt des élèves. Ils soulignent cependant la relation avec l'éducation familiale et le degré d'instruction des parents. Certains enseignants ont aussi conscience que ces différences s'expliquent aussi par la façon dont est évalué le travail des élèves et par les manières de les encourager.

3 - Des évaluations différentes en fonction du sexe

Les observations en classe montrent que les commentaires évaluant les prestations des garçons sont plus riches et variés, leur donnant davantage d'orientations et leur indiquant des comportements spécifiques, etc. Il y a également des évaluations destinées à louer et à encourager les plus audacieux, qui osent parler de leurs idées en classe, et à renforcer la confiance des garçons intelligents pour qu'ils disent ce qu'ils pensent et les encourager à mieux faire la prochaine fois. En outre, les évaluations de certains enseignants sont marquées par une conception genrée du rôle des garçons : ils ont tendance à les vouloir « virils » (terme employé par les enseignants), pour renforcer la fierté des garçons et les rendre plus audacieux.

Les questions posées en entretien portaient sur :

- l'exactitude et l'exhaustivité des réponses des élèves aux questions,
- la bonne structuration du langage,
- la créativité imaginative,
- la réactivité de la pensée et la capacité d'analyser logiquement,
- l'attention des élèves,
- la discipline.

Aux yeux des enseignants, les garçons auraient de meilleures performances en classe et attireraient davantage l'attention de leurs enseignants. Un grand nombre d'entre eux expriment directement leur préférence pour les garçons. Les enseignants reconnaissent plutôt que les filles sont plus attentives et disciplinées, meilleures quant à la cohérence et l'exactitude de leurs réponses, ainsi que pour le maniement de la langue. Ce sont là, aux yeux des enseignants, des qualités et des comportements qui avantageraient les filles. Ils considèrent aussi que l'attitude et la performance des filles en classe sont relativement trop calmes et passives, que leur pensée serait aussi trop respectueuse des règles, sans idées nouvelles. Comme elles ont moins d'interaction avec les enseignants, cela les désavantagerait.

En revanche, les enseignants ont généralement convenu que les garçons ont une pensée active, capable d'analyser logiquement les situations, qu'ils sont riches en imagination et en créativité, qu'ils ont le courage de défier l'autorité et les difficultés, et qu'ils participent activement à l'interaction avec les adultes. Même si les enseignants considèrent aussi que les garçons sont imprudents, facilement distraits en classe, et perturbent souvent la discipline, ils estiment qu'ils sont intelligents (*cong ming* 聪明) (qualificatif qui n'est jamais donné aux filles). Leur tempérament indiscipliné et dynamique serait une caractéristique de la mentalité masculine, et qu'un tel comportement, loin d'être au détriment de l'intelligence, en est plutôt la preuve. Pour eux, le caractère turbulent et actif des garçons atteste de leur capacité d'adaptation aux situations les plus diverses et donc leur possibilité de progresser dans leurs études. Mais ils n'ont pas la même interprétation des mauvais résultats des filles : lors des entretiens, les enseignants les considèrent comme « des groupes négligeables » et que ces élèves ont mauvais caractère.

Nos observations en classe ont montré qu'il y a dans l'évaluation des garçons beaucoup plus d'éléments visant à orienter et diriger leurs études, avec des conseils destinés à les encourager à poursuivre leur réflexion, autant d'éléments qui montrent qu'on attend beaucoup d'eux. En évaluant ainsi le travail des garçons, les enseignants espèrent qu'ils pourront être encore plus performants et actifs dans les prochaines interactions. Par exemple, sur un ton d'encouragement : « Tu as vraiment très bien fait, je te donne une étoile pour t'inciter à continuer » ; « Beibei, c'est vraiment bien ! » ; « C'est très intelligent » (cette dernière appréciation de l'enseignant a causé l'indignation des filles de la classe, qui disaient entre elles : « mais tout le monde est capable de faire ça ! »). Autres exemples d'évaluation du travail des garçons : « C'est sympa, tu as fait des progrès ! », « Beibei, aujourd'hui tu travailles très sérieusement, c'est très bien », et s'adressant à toute la classe : « Aujourd'hui Beibei fait rapidement ses exercices, il est très sage, ça me fait très plaisir », louanges ciblées plus détaillées. Par exemple, « Il y a là un bon rythme d'expression orale et une grande richesse de sentiment dans la tonalité », « Tu as participé très positivement », « Tu es très attentif », « Après ta lecture, je sens que cette hirondelle est très calme » (le texte qu'avait lu le garçon parlait d'une hirondelle), « Il y a là une bonne tentative pour réciter avec des sentiments un peu heureux », « Tu as bien confiance en toi et tu es toujours le meilleur de la classe », « Tu lis le texte de façon très émouvante : je vois que tu l'avais bien préparé en le lisant à la maison », « Tu es très observateur », « Oh, que c'est bien ! Ah, que c'est créatif ! »

La manière d'évaluer les réponses des filles et de les encourager apparaît beaucoup plus superficielle. Par exemple, quand une fille vient de répondre à

une question, l'enseignant fait signe à l'ensemble de la classe d'applaudir pour la féliciter, ajoutant à l'adresse de la fille, « Tu es super ! », « C'est bien ! ». Parfois il se contente de la féliciter par un banal et désinvolte « Très bien ! », ou un « Très bien, asseyez-vous ! », ou encore « Eh bien, asseyez-vous ! ». Quand une fille vient de lire un texte à haute voix, l'enseignant se contente bien souvent de lui dire : « Vous avez lu tellement bien ! », « C'est chouette ! », « Vous êtes très bien, Vous avez une jolie voix ! ». Pour inviter une fille à prendre la parole ou à parler plus fort, l'enseignant dira par exemple : « Ne t'inquiète pas, la prochaine fois tu répondras mieux ! », « Tu vois, tu viens de répondre correctement, n'est-ce pas ? Pourquoi tu n'avais pas levé la main ? La prochaine fois, soit plus courageuse », « C'était bon au début, ne sois pas ensuite si nerveuse et tendue ! ». Parfois, l'évaluation porte seulement sur la voix : « Ta voix était un peu faible. ». D'autres fois, les enseignants ont bien l'intention d'indiquer aux filles ce qui ne va pas dans leur travail, mais comme ils ont aussi tendance à vouloir les protéger, ils ne le font qu'à demi-mot : « Tu as fait une lecture pleine d'émotion et très délicate, c'est bien, mais il y a juste un mot qui a été mal lu. » ; « Vous dites ça très bien, mais ce serait encore mieux si vous pouviez fermer le dictionnaire et parler par vous-même » (à l'instant, cette fille baissa la tête et était un peu nerveuse) ; « Il semble que vous avez lu vraiment couramment au début, mais après il faut faire plus d'efforts. »

Quand les enseignants voient que les filles sont distraites en classe, ils emploient des moyens délicats pour les interroger et attirer de nouveau leur attention. Ils préfèrent souvent dire les choses en plaisantant. Un jour, un enseignant, en s'approchant d'une élève, avait découvert qu'elle lisait un journal au lieu d'écouter en classe : il lui dit, en pastichant un poème chinois, « la fille ne se soucie plus de rien, elle ferme ses oreilles à tous les bruits du dehors, pour mieux se concentrer sur la lecture de son petit livre intime », puis il demande à cette fille de se lever pour répondre aux questions. En classe de chinois, il arrive qu'un enseignant évalue de façon plus ciblée le travail d'une fille, notamment en insistant sur ses qualités d'imagination : « Tu as vraiment de l'imagination. Continue à lire lentement pour bien acquérir l'esprit de persévérance en prenant exemple sur A-Bao » (A-Bao est un personnage chinois figurant dans un texte). Mais une telle évaluation ciblée semble beaucoup moins fréquente pour les filles que pour les garçons. De tout ce qui précède, il ressort que tous les enseignants, qu'ils soient masculins ou féminins, font peu de commentaires spécifiques et ciblés sur les prestations des filles, dont manifestement ils attendent peu de choses. Ils souhaitent seulement qu'elles ne soient pas trop timides, qu'elles soient un peu plus courageuses, qu'elles aient moins peur de se tromper et qu'elles prennent davantage confiance en elles pour parler à haute voix.

4 - La façon dont les enseignants pensent les différences de performance des élèves

Tous les enseignants qui sont déçus par le comportement et les résultats des élèves ont le sentiment que c'est la faute de leurs familles, les associant plus généralement à l'environnement familial et au souci qu'ont (ou n'ont pas) leurs parents pour la formation de leurs enfants.

Ainsi l'enseignant HD-Zhu considère que la différence de performance des garçons et des filles est liée à l'environnement postnatal et à l'environnement familial, ainsi qu'à l'atmosphère de l'organisation scolaire, etc.

(Les différences de performance entre les garçons et les filles) ne sont pas innées, mais acquises : qui pourrait de naissance s'intéresser aux sciences de la nature ? Si l'environnement de l'enfant n'était pas intentionnellement organisé en vue de sa formation, même s'il voulait s'intéresser à certaines choses, il ne pourrait pas continuer longtemps à maintenir et à accroître cet intérêt [...]. Si les parents lisent un certain nombre de magazines, de livres, de journaux, ils vont plus ou moins influencer l'intérêt de leurs enfants, et puis cet intérêt va se renforcer sous l'effet de la volonté et des orientations des enseignants à l'école. [...] Je pense que cet acquis dépend de l'environnement, dans lequel vit l'enfant : selon le type d'environnement que vous lui donnez pour le cultiver, il va se construire tel ou tel genre de personnalité. HD-Zhu (instituteur d'éducation de la nature, quarante-deux ans en 2011)

Puis, XWN-Li, évoquant l'exemple de ses propres parents, dit également qu'elle était bien consciente d'avoir elle-même profondément influencé sa fille, en ce qui concerne les centres d'intérêt et le style d'habillement. XPT-Li estime aussi que le comportement d'interaction positive et active de ses élèves est lié à leur éducation familiale.

Je sens que cela dépend du sexe. Les garçons et les filles envisagent différemment les problèmes que nous les adultes. Les hommes et les femmes ont des manières différentes de penser. Les enfants grandissent avec des expériences différentes, leur éducation familiale est différente, leur environnement peut déterminer leur réflexion. Ce qui est très important c'est que tous leurs intérêts sont nés de leur environnement et de la formation qu'ils ont reçue : vous les mettez en présence de certaines choses, et ils s'y intéressent. XPT-Li (institutrice de chinois, quarante et un ans en 2010)

Les parents contribuent, intentionnellement ou non, à la formation de leur enfant. En fait, ce phénomène est très clair dans notre niveau de CP. Tous les élèves de CP sont admis à l'école primaire avec théoriquement le même niveau de connaissances : pourquoi alors constate-t-on entre eux certaines différences ? C'est à cause de l'éducation de la famille, car ces différences sont encore perceptibles en cinquième année (CM2). Elles ne tiennent pas aux enseignants,

car ceux-ci ont tous enseigné en classe les mêmes programmes, et même se sont davantage occupés des élèves relativement faibles qui risquaient de rester en arrière. Pourtant certains élèves n'arrivent pas à avoir de bons résultats : cela ne peut venir que de l'éducation familiale. Si pendant les trois ans durant lequel les enfants sont à l'école maternelle, les parents se soucient de la formation de leur enfant, par exemple en choisissant leurs loisirs, ou leurs lectures, les enfants auront plus de connaissances au moment d'entrer à l'école primaire. XWN-Tong (instituteur d'art, cinquante-six ans en 2010)

À propos de l'impact de l'éducation familiale sur les élèves, CC-Qin (instituteur des sciences de la nature, trente-quatre ans en 2011) a réfléchi sur son double rôle d'enseignant et de parent.

Je suis un parent, moi aussi, j'ai une fille, j'ai veillé à son éducation en mettant l'accent sur la formation spéciale des filles : j'espère que ce que je lui ai ainsi transmis pourra subtilement l'influencer et la formera lentement et progressivement comme j'ai imaginé. Cependant si j'avais un fils, voici comment, à mon avis, il devrait être formé : pour éduquer un garçon au sein de la famille, la manière forte (c'est-à-dire en lui donnant des coups) n'est pas la plus adaptée pour résoudre les problèmes. [...] Je parle ici en tant que parent.

CQ-Ling (instituteur des sciences de la nature, trente-quatre ans en 2011), comparant dans sa classe, les élèves nés à Shanghai et ceux venus d'autres régions, pense que le contraste entre ces deux catégories d'élèves vient en grande partie de la différence de leur éducation familiale, ce qui n'est pas sans importance pour expliquer certaines différences entre les garçons et les filles.

La politique de l'enfant unique a fait progresser l'éducation des filles : en effet, comme chaque famille n'a qu'un enfant, le père et la mère consacrent toute leur énergie pour l'éduquer, qu'il s'agisse aussi bien d'une fille que d'un fils. Autrefois, les gens pensaient que les garçons étaient ce qu'il y avait de plus important dans la famille. Comme ils avaient beaucoup d'enfants à la maison, et qu'ils n'avaient pas assez d'argent pour qu'ils aillent tous à l'école, bien souvent ils choisissaient d'y envoyer seulement les garçons. Aujourd'hui il y a eu beaucoup de progrès rapides.

Autrement dit, même si les enseignants ne mettent pas tous l'accent sur les mêmes facteurs de l'éducation familiale par lesquels les enfants sont conditionnés, ils sont cependant tous d'accord pour reconnaître que les différences de performance des élèves en classe sont indissociables de l'éducation qu'ils reçoivent dans leurs familles.

Conclusion

Notre recherche a montré explicitement que les enseignants préfèrent échanger avec les garçons. Selon les observations faites en classe et les entretiens avec les enseignants, on a rendu compte de la manière dont les stéréotypes de sexe structuraient les relations enseignants/élèves au sein des écoles primaires à Shanghai. Les pratiques pédagogiques varient cependant selon que ces écoles se situent dans les zones urbaines ou les zones rurales, ainsi que selon le recrutement social des élèves dans les écoles et la réputation locale dont elles bénéficient (réputation qui dépend de ce recrutement). Par rapport aux écoles suburbaines et rurales, les stéréotypes de genre semblent moins à l'œuvre dans les écoles urbaines, ou du moins les pratiques pédagogiques tendent à davantage les nuancer. Si l'on considère l'âge des enseignants et la date de leur entrée dans le métier, il apparaît que les jeunes générations sont plus distantes vis-à-vis de ces croyances que les générations précédentes. Cependant, les enseignants chevronnés (et donc plus âgés) tendent à orienter parfois leur perception des élèves en fonction de « l'individualité » de chacun, bien qu'ils manifestent une préférence pour les garçons.

L'environnement de l'enfant comme les attitudes et les attentes que les parents ont à son égard sont structurés dès sa naissance selon son sexe d'apparence, même si la plupart du temps, les parents déclarent ne pas faire de différence. Cette différenciation se poursuit à l'école. Souvent imperceptibles, ces différences se manifestent dans la plupart des comportements : la fréquence et le type des interactions, les comportements affectifs, les comportements de soin, la communication, les encouragements, les critiques, envers les filles et les garçons. Un même comportement sera « lu » différemment selon qu'il émane d'une fille ou d'un garçon. Par ailleurs, les maîtres auront plus tendance à « repérer » les comportements des garçons et des filles qui sont attendus (Zaidman, 1996 : 61). En Chine, le creuset de cette différenciation tient largement de la culture traditionnelle fortement sexuée.

Aujourd'hui, même à Shanghai, métropole commerciale internationale, prédomine largement l'idée que c'est aux hommes de soutenir toute leur famille, peut-être pas économiquement, mais en jouant un rôle de pilier et de soutien moral des parents. Les exigences en matière de responsabilité sociale sont donc encore plus grandes pour les hommes. Ces valeurs affectent aussi indirectement les exigences différentes des enseignants envers les garçons et les filles. S'agissant des exigences différentes envers les filles et les garçons, il n'y a pas un très grand écart entre les écoles de centre-ville et les écoles rurales : pour obéir à la culture des classes sociales urbaines, les écoles citadines tendent à façonner des filles comme de futures dames élégantes, tandis qu'en

milieu rural, la socialisation scolaire tend à fabriquer des petites filles timides et silencieuses. Cependant, tous les enseignants n'ont pas le même rapport critique vis-à-vis de ces clivages traditionnels. L'enquête apporte donc aussi des nuances en rapport avec cette prise de distance socialement orientée.

Bibliographie

Bourdieu P., 2002 - *La Domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil, p. 123.

Chicharro G., 2010 - *Le fardeau des petits empereurs – Une génération d'enfants uniques en Chine*. Nanterre : Société d'ethnologie, collection Recherches sur la Haute Asie, 319 p.

Deaux K. et Emswiller T., 1974 - « Explanations of successful performance on sex-linked task: What is skill for male is luck for the female », *Journal of personality and social psychology*, vol. 29, n° 1, p. 80-85.

Duru-Bellat M. et Dafflon Nouvelle A. (dir.), 2006 - « Filles-Garçons : socialisation différenciée ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 156, 399 p.

Goffman E., 2002 - *L'arrangement entre les sexes*. Paris : La Dispute. coll. « Le genre du monde », p. 41-54.

Guy C. et Ferrand M., 2005 - « Féminin, masculin », *Revue Tiers Monde*, vol. 46, n° 182, p. 457-459.

Howe F., 1971 - « Sexual stereotypes start early », *Saturday review*, vol. 10, p. 3.

Li X., Zhang L., Fang X., Chen X., Lin D., Mathur A. et Stanton B., 2007 - « Stigmatization experienced by rural-to-urban migrant workers in China: Findings from a qualitative study », *World Health & Population*, vol. 9, n° 4, p. 29-43.

Méjias J., 2005 - *Sexe et société : la question du genre en sociologie*. Rosny : Bréal, coll. « Thèmes et Débats », 128 p.

Mosconi N., 2004 - *De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire*. Paris : CNDP, p. 15-22.

Nussbaum M. C. et Glover J., 1995 - *Women, Culture, and Development: A Study of Human Capabilities*. Oxford : Clarendon Press, 481 p.

OCDE, 2013 - *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris : OECD.

Pfefferkorn R., 2007 - *Inégalités et rapports sociaux : rapports de classes, rapports de sexes*. Paris : La Dispute, p. 274.

Skelton C., Carrington B., Francis B., Hutchings M., Read B. et Hall I., 2009 - « Gender “matters” in the primary classroom: pupils' and teachers' perspectives », *British educational research journal*, vol. 35, n° 2, p. 187-204.

Skelton C., 2001 - *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham : Open University Press, p. 1-224.

Vouillot F., 2002 - « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 4, p. 485-494.

Wang L., 2008 - « The marginality of migrant children in the urban Chinese educational system », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 29, n° 6, p. 693.

Wenli L., Yufen S., 2014 - « School-based primary school sexuality education for migrant children in Beijing, China », *Sex Education*, vol. 14, n° 5, p. 568-581.

Wu X. et Treiman D. J., 2004. « The household registration system and social stratification in China: 1955-1996 », *Demography*, vol. 41, n° 2, p. 363-384.

Xiaoming L., Liying Z., Xiaoyi F., Bonita S., Qing X., Danhua L. et Ambika M., 2010 - « Schooling of migrant children in China: Perspectives of school teachers », *Vulnerable Children and Youth Studies*, vol. 5, n° 1, p. 79-87.

Zaidman C., 1996 - *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 61 p.

Zhang D., 2016 - « Gender differences in Education Quality and Equity for floating children: A case study of Shanghai Primary Schools », *Journal of East China Normal University*, n° 1, p. 62-68.

Zhang D., 2017 - « La scolarisation des enfants migrants à Shanghai : orientations nationales et mises en œuvre locales », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 40, p. 203-217.

Zhu W. X., Lu L. et Hesketh T., 2009 - « China's excess males, sex selective abortion, and one child policy: analysis of data from 2005 national intercensus survey » (<https://www.bmj.com/content/338/bmj.b1211>).