

Comment favoriser l'égalité des sexes grâce à la logopédie ?

Comment favoriser l'égalité des sexes grâce à la logopédie ?

Comment favoriser l'égalité des sexes grâce à la logopédie ?

L'égalité des sexes est un sujet d'actualité qui intervient dans différents aspects des sociétés du monde entier : on observe des inégalités entre les femmes et les hommes dans le monde du travail, dans la politique, dans la sphère privée, dans le domaine de la santé publique, de l'éducation, etc. Aujourd'hui, dans nos sociétés modernes occidentales, bien que les femmes aient officiellement les mêmes droits civils et politiques que les hommes, des inégalités persistent dans la sphère privée comme dans la sphère professionnelle. La mise en place de moyens pour favoriser l'égalité des sexes reste donc une priorité actuelle pour aspirer à une société égalitaire et pacifique qui assure l'égalité des chances pour toutes et tous.

Dans ce contexte, nous avons donc tenté de répondre à la question suivante : comment pourrions-nous, logopèdes, favoriser l'égalité des sexes grâce à notre pratique professionnelle ? Après avoir posé un cadre théorique qui développe les différentes formes que peuvent prendre le sexisme ordinaire et les stéréotypes féminin et masculin dans le cadre de séances logopédiques, nous avons mené une étude sur les représentations et habitudes professionnelles des logopèdes afin de faire un état des lieux de la pratique logopédique actuelle en ce qui concerne les discriminations basées sur le sexe et la transmission des stéréotypes de genre, notamment auprès des patient-es enfants. Pour ce faire, nous avons donc créé un questionnaire en ligne qui a été soumis à des logopèdes et étudiant-es en logopédie. Nous avons également recueilli les impressions d'un échantillon de 9 enfants d'âge primaire afin d'évaluer leurs représentations quant aux différences entre les sexes et leurs impressions en ce qui concerne le comportement des adultes, potentiellement différencié, vis-à-vis des filles et des garçons. Enfin, afin d'enrichir la documentation logopédique sur la question de l'égalité des sexes, nous avons proposé la création d'une brochure « boîte à outils égalitaire et non-sexiste » à destination des logopèdes exerçant auprès d'une population enfant. Celle-ci présente une liste non-exhaustive d'outils pouvant être employés par les logopèdes dans le cadre de leurs séances, notamment des jeux, albums jeunesse, applications numériques et conseils en termes de communication qui permettent de favoriser l'égalité des sexes et d'éviter la transmission des stéréotypes de genre.

Remerciements

Je remercie, en premier lieu, ma mère et ma sœur qui m'ont soutenue psychologiquement et intellectuellement dans ce travail. Leur transmission de nos valeurs morales familiales que j'ai faites miennes m'ont permis de croire en mon travail et de l'envisager comme une nécessité et un intérêt pour la recherche en logopédie. Pour cela et pour encore bien d'autres raisons, ce travail n'aurait certainement pas pu être réalisé sans elles.

Je souhaite remercier Justine Chrétien de m'avoir accordé sa confiance, d'avoir cru en mon sujet et en ma capacité de le développer et de m'avoir encadrée et conseillée tout au long de l'année.

J'aimerais également adresser mes remerciements à Aabd-el-Malik, Anouk, Mara, Mélanie, Rita, Sara, Solal, Trecy et Yousra qui ont gentiment accepté de participer à mes entretiens semi-directifs et aux logopèdes et étudiant-es en logopédie qui ont répondu à mon questionnaire et m'ont ainsi permis de mener mon projet à bien.

Enfin, je tiens à remercier Tarik, Nabil, Kekra et Damso pour m'avoir inspirée et accompagnée durant ce travail et pour leur enseignement de la détermination et de la pugnacité.

Table des matières

Introduction	7
1. Cadre théorique	8
1.1. Définitions	8
Égalité.....	8
Discrimination.....	9
Sexe vs genre.....	10
Sexisme.....	10
1.2. Historique des luttes féministes pour l'éducation des filles	11
Antiquité.....	11
Moyen-Âge.....	12
Renaissance.....	13
Le siècle des Lumières et la Révolution Française.....	13
XIXème siècle.....	14
XXème et XXIème siècles.....	15
1.3. Sexisme et logopédie	17
Le rôle des logopèdes dans l'éducation de leurs patient·es.....	18
Le sexisme dans la langue française.....	21
Le sexisme dans les jeux et jouets.....	27
La discrimination sexiste dans la communication entre logopède et patient·e.....	32
Conséquences des discriminations sexistes dans le cadre de séances logopédiques.....	33
2. Partie pratique	36
2.1. Introduction	36
2.2. Questionnaire : qu'en pensent les logopèdes ?	36
2.2.1. Méthode.....	36
2.2.2. Résultats du questionnaire et analyses.....	39
2.2.3. Conclusion.....	48
2.3. Entretiens semi-directifs : qu'en pensent les enfants ?	49
2.3.1. Méthode.....	49
2.3.2. Population.....	49
2.3.3. Analyse des entretiens.....	50
2.4. Propositions d'outils et méthodes logopédiques non-sexistes	56
Conclusion générale	57
Bibliographie	60

Introduction

Le sujet de ce travail nous est apparu suite à des réflexions nées d'éléments entendus en cours dans le cadre des études de logopédie à l'Institut Libre Marie Haps, d'observations faites dans le cadre de stages et de discussions avec des camarades étudiantes en logopédie. Nous nous sommes rendu compte que certaines logopèdes ne dispensaient pas exactement le même traitement à leurs patients qu'à leurs patientes. Les différences pouvaient alors porter sur le design des outils (notamment des jeux), sur l'attitude des thérapeutes ou même sur des jugements portés sur un·e patient·e ne présentant pas certaines caractéristiques habituellement attendues pour son sexe (notamment une petite fille qui aimait les films *Star Wars* et le football et qui avait les cheveux courts). Pourtant, une des bases de la bienveillance et du respect des patients en logopédie est la tolérance, le non-jugement et la considération des patients dans leur globalité et dans leur unicité. Nous avons donc décidé de nous interroger sur la nature et les conséquences de ces traitements différentiels.

L'égalité des sexes est un sujet d'actualité qui intervient dans différents aspects des sociétés du monde entier : on observe des inégalités entre les femmes et les hommes dans le monde du travail, dans la politique, dans la sphère privée, dans le domaine de la santé publique, de l'éducation, etc. Des siècles durant, les militantes féministes ont lutté pour que les femmes puissent jouir des mêmes droits civiques et politiques que les hommes. Aujourd'hui, l'égalité des sexes est reconnue dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Néanmoins, dans la réalité, des femmes du monde entier sont encore victimes de discriminations voire d'oppressions. Les luttes féministes ont donc changé d'orientation au cours des siècles pour s'adapter à l'évolution des sociétés et aux différentes formes que peut prendre la domination sexiste.

Les logopèdes sont des professionnel·les du paramédical qui sont régulièrement amené·es à travailler avec des enfants, notamment dans le cadre de rééducations de troubles des apprentissages ou du développement du langage, de la parole, du langage écrit, ce qui aura des implications certaines sur leur vie future. Nous avons donc voulu nous intéresser à la question de l'intégration de l'égalité des sexes dans le cadre de séances logopédiques, afin de favoriser l'égalité des chances pour toutes et tous et d'aspirer à une société égalitaire composée d'individus respectueux d'autrui, tolérants et pacifistes.

Pour développer cette démarche réflexive, nous poserons un cadre théorique et commencerons par définir les termes spécifiques à la question de l'égalité des sexes que nous serons amenées à employer dans ce travail. Nous ferons également un rappel de l'historique des luttes féministes pour l'accès des filles à l'éducation afin de replacer notre travail dans un contexte historique. Enfin, nous verrons dans quelles mesures le sexisme peut intervenir dans le cadre de la logopédie et quelles peuvent en être les conséquences, en nous intéressant plus particulièrement aux questions du sexisme dans la langue française et dans les jeux et jouets pour enfants. Cette partie théorique sera suivie d'une partie pratique dans laquelle nous tâcherons de faire un état des lieux de la question de l'égalité des sexes dans le cadre de la logopédie. Ainsi, en analysant les résultats d'un questionnaire destiné aux logopèdes, nous étudierons leurs pratiques et représentations quant à l'égalité des sexes. Nous nous intéresserons également à l'avis des enfants sur la question et tenterons de recueillir leurs visions et représentations par le moyen d'entretiens semi-directifs. Enfin, nous clôturerons ce travail avec une proposition de contenu de brochure à destination des logopèdes contenant des suggestions d'outils et méthodes logopédiques que nous estimons non-sexistes et favorisant l'égalité des sexes.

1. Cadre théorique

1.1. Définitions

Égalité

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL¹) définit l'égalité comme le « fait d'être égal », ce qui implique deux critères : ne pas présenter de différence quantitative (exemple : l'égalité des salaires) et/ou ne pas présenter de différence de qualité, de valeur (exemple : l'égalité des chances, des conditions, des droits). Dans les deux cas, l'égalité prend un sens juridique puisqu'elle implique une équivalence des droits. Le Larousse² la définit d'ailleurs comme une « absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits ». L'égalité n'implique pas une absence ou un déni des différences entre les individus. En effet, d'après Pfefferkorn (2007), « Il faut [...] distinguer très clairement le concept de différence et celui d'inégalité. La différence s'oppose à l'identité. L'inégalité

¹ Voir webographie.

² Voir webographie.

s'oppose à l'égalité. La différence n'implique pas forcément l'inégalité. Mais souvent, dans nos sociétés, les différences sont hiérarchisées alors différences et inégalités se confondent et les différences servent le plus souvent de masque aux inégalités. Ces différences hiérarchisées ou non sont des productions socio-historiques ; elles ont été produites, elles peuvent par conséquent aussi être déconstruites. » (Pfefferkorn, 2007, p. 89). L'égalité n'est donc pas une absence de différences mais bien une absence de discrimination. En ce sens, on peut donc l'assimiler au terme de « non-discrimination », défini par le Larousse comme une « absence de discrimination entre des personnes du fait de leur appartenance ethnique, sociale ou politique, ou de leur sexe. ».

Discrimination

Pour définir la discrimination, il faut distinguer son sens dans le langage commun de son sens juridique. Dans le langage commun, la discrimination est le « fait de différencier en vue d'un traitement séparé (des éléments) les uns des autres en (les) identifiant comme distincts » (CNRTL), ce qui n'implique pas nécessairement d'idée de traitement inégal. C'est le fait de « séparer, de distinguer deux ou plusieurs êtres ou choses à partir de certains critères ou caractères distinctifs » (Larousse) : nous connaissons en particulier l'exemple de la discrimination phonologique. En ce sens, on peut considérer le terme « discrimination » comme un synonyme de distinction. Dans son sens juridique, une idée de traitement inégal s'ajoute à la différenciation faite entre les individus et le terme « discrimination » prend alors un sens péjoratif : « traitement différencié, inégalitaire, appliqué à des personnes sur base de critères variables » (CNRTL), « fait de distinguer et de traiter (le plus souvent plus mal) quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne » (Larousse) (exemples : discrimination raciale, discrimination sexiste).

Dans ce travail, nous nous interrogerons quant aux éventuelles discriminations basées sur le sexe qui peuvent exister dans le cadre d'une prise en charge logopédique. Nous considérerons donc le sens commun du terme « discrimination » et décrirons comme discriminatoire tout acte qui consiste à distinguer, différencier les patient-es en fonction de leur sexe même si ces différenciations ne semblent pas *a priori* favoriser un sexe au détriment de l'autre. Nous verrons plus tard dans quelle mesure les traitements différentiels basés sur le sexe ne peuvent être neutres et en quoi ils impliquent une certaine inégalité et donc une injustice (au sens juridique du terme « discrimination »).

Sexe vs genre

Le Larousse définit le sexe comme le « caractère physique permanent de l'individu humain, animal ou végétal, permettant de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles ». Le sexe, notion biologique, anatomique et physiologique, s'oppose donc au genre, concept issu des sciences sociales qui « sert à évoquer les rôles qui sont déterminés socialement, les comportements, les activités et les attributs qu'une société considère comme appropriés pour les hommes et les femmes. »³. On peut donc être de sexe mâle ou femelle (homme ou femme) et de genre masculin ou féminin. Néanmoins, ces catégories sont discutables puisque le post-féminisme (nouvelle génération de féministes) et la *Queer Theory* remettent en question la structure binaire des genres et proposent de nouvelles catégories qui correspondraient aux identités et expressions de genre non normatives et non binaires (androgynie, pangendre, agendre, transgenre, etc.), regroupées sous le terme de « *gender queer* ». Si les caractéristiques sexuelles sont considérées comme universelles, les aspects de genre sont quant à eux très variables d'une société et d'une culture à une autre. Par exemple, dans le monde entier, les femmes se distinguent des hommes par des caractéristiques sexuelles et donc anatomiques telles que la présence de menstruations, de seins, de hanches plus larges, etc. mais également par des caractéristiques de genre, socialement construites, telles que la sensibilité, l'émotivité, la propension à s'occuper des enfants, des tâches ménagères, etc. que certaines sociétés attribuent au genre féminin. La notion de genre permet donc de distinguer le sexe social du sexe biologique : « il s'agit de rejeter tout déterminisme biologique en mettant en évidence le caractère social – variable, arbitraire – des différences de sexe. »⁴. Avant même que la notion de genre n'apparaisse en sciences sociales, Simone de Beauvoir évoquait déjà en 1949 ce concept de déterminisme social par sa fameuse citation « on ne naît pas femme : on le devient » (De Beauvoir, 1949, tome 2, p. 13).

Sexisme

Le CNRTL définit le sexisme comme suit : « attitude discriminatoire adoptée à l'encontre du sexe opposé (principalement par les hommes qui s'attribuent le meilleur rôle

³ Site web de l'Organisation Mondiale de la Santé. *Qu'entendons-nous par « sexe » et par « genre » ?*. En ligne <http://www.who.int/gender/whatisgender/fr/>, consulté le 4 mai 2017.

⁴ Zaidman, C. (1999). Genre masculin et féminin. *Dictionnaire de sociologie Le Robert/Seuil*. p. 240.

dans le couple et la société, aux dépens des femmes reléguées au second plan, exploitées comme objet de plaisir, etc.) ». Or, il arrive que des femmes aient des comportements ou attitudes sexistes envers leur propre sexe. Nous adopterons donc plutôt la définition plus générale du Larousse qui définit le sexisme comme une « attitude discriminatoire fondée sur le sexe ».

1.2. Historique des luttes féministes pour l'éducation des filles

Pour inscrire ce travail dans un contexte actuel, il semble indispensable de considérer l'histoire du féminisme. Au cours des siècles, les luttes féministes ont concerné divers domaines et aspects politiques et sociaux (droit du travail, droit de vote, droit à la contraception, droit à l'égalité des salaires, etc.). Nous pensons que les logopèdes, en tant qu'accompagnateurs·trices des patient·es enfants dans leur développement cognitif, langagier, relationnel et social, jouent un rôle dans l'éducation des enfants et peuvent ainsi favoriser l'égalité entre les sexes. Nous avons donc choisi de cibler cet historique sur les luttes féministes pour l'égalité des chances et l'accès à l'éducation pour toutes et tous en Europe occidentale et notamment en Belgique et en France.

Antiquité

La Grèce antique est une société patriarcale. Jusqu'à l'époque hellénistique, la cité exclut les métèques, les esclaves et les femmes et leur interdit toute possibilité de participer au pouvoir politique. Les femmes n'ont aucune autonomie politique ou juridique : elles sont considérées comme d'« éternelles mineures » et restent placées toute leur vie sous une autorité masculine (d'abord celle de leur père, puis de leur époux, des héritiers de leur mari ou de leur plus proche parent). Les conditions de vie des femmes grecques varient selon leur classe sociale mais leur rôle reste principalement la gestion du *oikos* (maison, patrimoine). Seule la cité de Sparte, où hommes et femmes sont quasiment sur un pied d'égalité, propose un système éducatif obligatoire pour tous (garçons et filles) organisé par l'Etat, alors que les autres cités laissent la responsabilité d'éducation aux parents. La visée éducative diffère selon le sexe des élèves : on enseigne aux garçons le théâtre, la guerre, le sport, la politique tandis que les filles ont des cours de danse, de poésie, de chant, accompagnés d'un entraînement physique pour affermir le corps. A Rome, les femmes ont le même statut que celui des enfants et sont donc, comme les Grecques, sous la tutelle de leur père ou de leur mari. Les écoles

romaines sont mixtes mais les filles y restent moins longtemps que les garçons : vers 12 ans, elles retournent auprès de leur mère pour apprendre à filer la laine, cuisiner, entretenir un foyer et être mères à leur tour. Dans l’Égypte antique, bien que les femmes soient considérées comme égales (au regard de la loi) et complémentaires aux hommes, leurs rôles respectifs dans la société sont bien distincts. Les fillettes égyptiennes participent activement, comme le font leurs mères, aux tâches ménagères et à l’entretien de la maison. On les prépare alors dès le plus jeune âge à devenir des épouses, des mères et des maîtresses de maison exemplaires.

Moyen-Âge

En Europe médiévale occidentale, l’éducation des filles est basée sur les principes de vertu, de piété et de bienséance qui figurent notamment dans *Le Livre pour l’enseignement des filles* de Geoffroy de La Tour-Landry. Au Moyen-Âge, les Européen.nes ayant une vision théocentrique, l’éducation des enfants est avant tout religieuse. L’accès à l’éducation des filles varie selon leur milieu social : les filles de classe noble suivent une éducation au monastère ou par un tuteur à domicile, celles de classe bourgeoise apprennent avec leurs parents ou au couvent, tandis que les filles de paysans travaillent à la maison pour aider leurs parents. Au XIIème siècle, l’Église crée les premières universités mais leur accès en est interdit aux filles. L’objectif de ce clivage éducatif est d’éliminer les femmes des professions libérales. Au XIVème siècle, l’apprentissage de certains métiers est réservé aux garçons : les professions de chirurgien et de barbier, au sein desquelles les femmes occupaient jusqu’alors une place importante, leurs sont interdites. Cette inégalité des droits à l’éducation aboutit inévitablement à une inégalité des qualifications et donc des salaires entre hommes et femmes. La chasse aux hérétiques et la nouvelle législation familiale qui fait des femmes des incapables juridiques aboutissent à leur enfermement dans leur rôle d’épouse et de mère. Sous l’Inquisition, des dizaines de milliers de femmes accusées de sorcellerie sont envoyées au bûcher. On observe alors les prémices de la résistance féministe : Christine de Pisan (1364-1430), première écrivaine française et considérée comme la première féministe de l’Occident, publie *L’Epistre au Dieu d’amours* (1399) dans lequel elle s’attaque au clergé et développe deux grands thèmes qui caractériseront par la suite la pensée féministe : la nécessité de l’éducation des filles et l’aspiration à une société pacifique.

Renaissance

Entre le XV^{ème} et le XVII^{ème} siècle, l'école reste avant tout un instrument d'éducation religieuse. Il existe alors deux lieux destinés à l'éducation des filles : le couvent (pour les filles issues de la noblesse) ou l'école élémentaire (pour celles issues de la noblesse pauvre et de la petite bourgeoisie des campagnes). Leur cursus scolaire diffère de celui des garçons : celui des filles est plus court (deux à quatre ans pour les filles contre trois à huit ans pour les garçons) et moins complet. On enseigne aux filles le catéchisme et les travaux domestiques pour en faire de futures épouses et mères qui élèveront leurs enfants dans le respect des valeurs chrétiennes.

Le siècle des Lumières et la Révolution Française

Aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, les femmes sont enfermées dans les rôles domestiques et éducatifs. Dans son traité *De l'Education des Filles*, publié en 1687, Fénelon explique comment l'éducation différenciée des filles est un moyen d'en faire de futures épouses et mères dociles et ignorantes : « Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles [...] : on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. [...] Pour les filles, dit-on, il ne faut pas qu'elles soient savantes, la curiosité les rend vaines et précieuses ; il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leurs ménages, et obéir à leurs maris sans raisonner. »⁵. Certaines femmes de la noblesse et de la riche bourgeoisie refusent néanmoins de se limiter aux rôles qu'on attend d'elles. Les « bas bleus » (terme désignant des femmes de lettres) du XVII^{ème} siècle se réunissent une fois par semaine lors de salons littéraires pour discuter de leurs lectures. Au XVIII^{ème} siècle, le mouvement philosophique des *Lumières* permet une remise en question de l'ordre établi et un début de prise de conscience des inégalités entre les sexes. Les premiers écrits féministes voient le jour en Europe occidentale grâce à des figures telles que Mary Wollstonecraft (1759-1797), maîtresse d'école, femme de lettres et philosophe anglaise, qui publie en 1792 son essai *A vindication of the rights of women* dans lequel elle affirme que les femmes sont dépendantes, ignorantes et superficielles pour des raisons qu'on ne pourrait imputer à la nature mais bien à l'éducation différenciée et insuffisante qu'on leur a proposée depuis leur plus jeune âge et qui les endoctrine à penser que leur seul atout est leur apparence physique. A la même époque, l'écrivaine française Olympe de Gouges (1748-

⁵ En ligne, http://athena.unige.ch/athena/fenelon/fen_fill.html, consulté le 15 avril 2017.

1793), figure emblématique des mouvements pour la libération des femmes, écrit la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* en 1791. Elle y exige la pleine assimilation légale, juridique et sociale des femmes : « La Femme naît libre et demeure égale à l'homme en droits. »⁶, « la femme a le droit de monter sur l'échafaud ; elle doit avoir également celui de monter à la Tribune »⁷.

XIX^{ème} siècle

Le XIX^{ème} siècle est marqué par de nombreuses conquêtes des féministes notamment dans l'accès à l'éducation des filles, et ce, malgré la résistance acharnée des hommes. En 1801, par exemple, le publiciste Sylvain Maréchal publie un projet de loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes. En effet, « la lecture féminine suscite méfiance car elle permet de s'évader, concrètement et par l'imagination, des contraintes liées à son statut social et à son quotidien. » (Rogers & Thébaud, 2010, p. 50). Promulguée le 15 mars 1850 en France, la loi Falloux portant sur l'instruction publique impose aux communes de plus de 800 habitants d'avoir une école pour filles. En Belgique, Isabelle Gatti de Gamond lance la revue *L'éducation de la femme* où elle affirme la nécessité d'une éducation plus poussée pour les filles. Elle ouvrira à Bruxelles deux ans plus tard la première véritable école communale laïque d'enseignement moyen pour filles de Belgique. En France en 1866, André Léo (de son vrai nom Victoire Léodile Béra), crée l'« Association pour l'amélioration de l'enseignement des femmes ». Un an plus tard, la loi Duruy étend la loi Falloux aux communes de plus de 500 habitants, et égalise ainsi les obligations légales entre les écoles pour filles et pour garçons. D'après les calculs de Jean-Noël Luc, les effets de cette loi ont permis une évolution considérable du nombre d'écoles pour filles et du taux de scolarisation des filles : +8,7% d'écoles de filles et +17,5% d'élèves filles en France⁸. Lors des dernières décennies du XIX^{ème} siècle, de nombreuses lois permettant un meilleur accès à l'éducation à tous les niveaux pour les filles ont vu le jour en France : la loi Paul Bert (1879) impose la création d'écoles normales pour filles (pour former des institutrices), la loi Camille Sée (1880) institue les collèges et lycées de jeunes filles et enfin, en 1881-1882, les lois Jules Ferry rendent l'enseignement primaire gratuit, laïc et obligatoire pour les garçons comme pour les filles. Au même moment en

⁶ Olympe de Gouges (1791), *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, articles I.

⁷ *Ibid.*, article X.

⁸ Luc, J.-N.. (1985). *La statistique de l'enseignement primaire 19^e-20^e siècles : Politique et mode d'emploi*. Paris : Economica, p.185-187.

Belgique, l'Université Libre de Bruxelles s'ouvre aux jeunes femmes en 1880, suivie par celles de Liège en 1881 et Gand en 1882. Ce ne sera que dix ans plus tard que la loi donnera le droit explicite aux femmes d'accéder à tous les diplômes universitaires. Malgré toutes ces victoires dans la lutte féministe pour l'accès à l'éducation, en France, seules deux tiers des filles sont scolarisées au XIX^{ème} siècle⁹ et les programmes scolaires qui leur sont réservés restent spécifiques aux rôles sociaux auxquelles les femmes sont assignées (travaux ménagers, puériculture, etc.).

XX^{ème} et XXI^{ème} siècles

Les luttes féministes du XX^{ème} siècle dans le domaine de l'éducation se basent sur l'idée que « les différences entre hommes et femmes proviennent non pas de la nature, mais de l'éducation différente des deux sexes et que l'accès des filles à l'instruction doit les préparer à assumer tous les rôles interdits par la société » (Michel, 1979, p. 78). Madeleine Pelletier, première femme médecin diplômée en psychiatrie en France, publie *L'Éducation féministe des filles* en 1914 dans lequel elle s'attaque à l'éducation familiale. Elle est l'une des premières féministes à aborder la notion de genre et à la pointer comme cause des inégalités sociales entre les sexes. Elle défend notamment la nécessité d'une éducation sexuelle complète et du droit de disposer de leur corps – notamment le droit à l'avortement – pour permettre la libération des femmes. En 1924, le diplôme du baccalauréat est ouvert aux femmes mais les programmes restent différenciés selon les sexes (cours d'économie domestique, de travaux d'aiguille et de musique obligatoires pour les filles mais pas pour les garçons). Cette première moitié de siècle voit également se développer les différents courants de la pédagogie nouvelle. L'Escuela moderna, fondée en 1901 par Francisco Ferrer en Espagne, inspirera ensuite les méthodes actives et inclusives conceptualisées par Maria Montessori, Célestin Freinet ou encore Rudolf Steiner¹⁰. Toutes ces méthodes pédagogiques qui tendent à proposer un projet de société pacifiste et humaniste mettent l'enfant, fille ou garçon, au centre des apprentissages et prônent la mixité.

Du côté de la littérature, Virginia Woolf, figure emblématique du féminisme et grande auteure moderniste du XX^{ème} siècle, publie en 1929 *A Room of One's Own (Un lieu à soi)*. Elle

⁹ Grew, R. et Harrigan, P.J. (2002). *L'école primaire en France au 19^e siècle. Essai d'histoire quantitative*. Paris : Editions de l'EHESS, p.159.

¹⁰ Site web de l'école vivante. En ligne <http://ecole-vivante.com/>, consulté le 15 mai 2017.

y développe et explique les causes matérielles, sociales et financières de l'empêchement des femmes à accéder à l'éducation, à l'instruction, à la production littéraire, à la participation à la vie politique et au succès. Cet ouvrage au succès international permet de donner un écho aux luttes féministes pour le droit à l'éducation des filles. Mais ce sont les mouvements sociaux de mai 1968 qui permettent la généralisation de la mixité qui sera officiellement imposée à l'école primaire en 1969 puis à l'ensemble des établissements scolaires (sauf les internats) par la loi Haby en 1975.

La troisième vague féministe apparaît dans les années 1980 et qualifie la nouvelle génération de féministes qui dénoncent, entre autres, le sexisme ordinaire, les violences faites aux femmes, les « plafonds de verre », les inégalités de salaire et le manque de visibilité des femmes dites doublement marginalisées ou stigmatisées (femmes de couleur, autochtones, lesbiennes, prostituées, transsexuelles, handicapées, etc.). « Élevées dans un monde où le féminisme est présenté comme du passé puisque les droits politiques et civiques des femmes sont garantis, ces nouvelles féministes chassent le sexisme de la vie quotidienne et veulent que le discours égalitaire soit enfin transcrit dans la réalité » (Wikipedia, *Histoire du féminisme*). Aux Etats-Unis, l'apparition de la troisième vague féministe est liée à l'émergence des *gender studies* ou études de genre, champ interdisciplinaire regroupant tous les domaines des sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, anthropologie, psychologie, psychanalyse, économie, sciences politiques, géographie, etc.)¹¹. Les études de genre étudient les rapports sociaux entre les sexes en décrivant les normes de genre et les critères de catégorisation entre masculin et féminin, comme étant le produit de la construction et du déterminisme sociaux (cf définition « sexe vs genre », p. 10). Parmi les caractéristiques généralement attribuées aux femmes on retrouve notamment la notion de *care*, développée par Carol Gilligan¹². Le *care*, traduit en français par sollicitude, renvoie à un souci éthique, au fait de s'occuper de quelqu'un ou de quelque chose, d'y faire attention, d'en prendre soin. Ces qualités et valeurs morales sont généralement attribuées au genre féminin (instinct maternel, discussions, communication, sensibilité, etc.) : « la sollicitude serait une éthique typiquement féminine, la justice une éthique typiquement masculine »¹³.

¹¹ Teixido, S. (2005). Les gender studies. *Sciences Humaines*, 157.

¹² Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

¹³ Paperman, P. & Laugier, S. (2006). L'éthique de la sollicitude. *Sciences Humaines*, 177.

Aujourd'hui, les inégalités entre les sexes persistent mais tendent à se réduire (cf annexe 2): les filles sont très présentes dans les études supérieures (70% en université de lettres et sciences humaines, 37% en université de sciences et sport, 50% en écoles de commerce et de gestion) et bien qu'elles n'accèdent pas encore à beaucoup de postes à responsabilité (seulement 3% des postes de PDG sont occupés par des femmes) , les années 2000 représentent une période où l'appareil législatif évolue de manière considérable dans le sens de l'égalité au travail et en politique. Le 4 août 2014, l'Assemblée Nationale et le Sénat français adoptent une loi pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes, visant à combattre les inégalités dans les sphères privée, professionnelle et publique. Par ailleurs, les parents sont de plus en plus concernés par l'éducation de leurs enfants et réclament les mêmes chances pour leurs filles ou garçons. Les réseaux sociaux sont aujourd'hui le terrain de revendications de parents (notamment contre le sexisme dans les catalogues, dans les manuels scolaires et récemment, dans un livre de Michel Cymès destiné à expliquer l'anatomie aux enfants, *Quand ça va, quand ça va pas : le corps expliqué aux enfants (et aux parents !)*¹⁴, publié aux éditions Clochette. Les parents n'hésitent pas à réclamer collectivement du changement et à dénoncer les outils éducatifs qui concourent aux discriminations de genre.

Dans ce contexte, les logopèdes ont un rôle à jouer pour accompagner les enfants dans le développement de leurs compétences langagières, communicationnelles, cognitives et culturelles et cela en promouvant et favorisant l'égalité, le respect et la tolérance.

1.3. Sexisme et logopédie

Si le lien entre l'égalité des sexes et la logopédie ne paraît pas évident *a priori*, commençons par nous pencher sur le Code éthique et déontologique des logopèdes et sur la Déclaration des Droits de l'Enfant qui fournissent les obligations morales élémentaires et nécessaires à notre bonne pratique. En effet, le premier stipule : « Les logopèdes ne doivent pas faire de discrimination sociale, raciale, religieuse ou sexuelle dans l'exercice de leur profession » (Code éthique et déontologique des logopèdes, art. 3.2.). Cet article sous-entend donc que les logopèdes doivent prendre en charge, traiter et considérer de manière égale et équitable toutes et tous leurs patient-es, indépendamment des différences interindividuelles

¹⁴ Voir l'article sur le site web du journal Libération : En ligne http://next.liberation.fr/sexe/2017/03/31/un-livre-pour-enfants-de-michel-cymes-accuse-de-sexisme_1559695, consulté le 15 mai 2017.

qui les caractérisent. La Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1959 indique que « [L'Enfant] doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. » (Principe 7). D'autre part, « ces droits doivent être reconnus à tous les enfants sans exception aucune, et sans distinction ou discrimination fondées sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, les opinions politiques ou autres, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance, ou sur toute autre situation, que celle-ci s'applique à l'enfant lui-même ou à sa famille. » (Principe premier). Maria Montessori disait : « La contribution la plus positive à la paix sociale réside dans l'éducation de l'enfant. ». Voyons alors quels sont les moyens que nous, logopèdes, avons à notre disposition pour favoriser et encourager l'égalité des sexes et, ainsi, la paix sociale.

Le rôle des logopèdes dans l'éducation de leurs patient·es

Ici, nous considérerons le terme « éducation » non pas dans son sens associé à l'école mais dans un sens plus global, tel que le propose le CNRTL : « art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie ».

D'après un proverbe centrafricain, « il faut tout un village pour élever un enfant ». En effet, l'éducation d'un enfant est partagée par un certain nombre d'adultes référent·es qui, chacun·e dans son rôle, contribuent à accompagner l'enfant dans sa vie, ses apprentissages, ses découvertes (parents, famille, personnel de la petite enfance, enseignants...).

La logopédie est un domaine paramédical qui peut être indiqué à titre préventif, selon les trois stades de la prévention décrits par l'Organisation Mondiale de la Santé¹⁵. Ainsi, certains enfants entrent en contact avec un·e logopède dès leur plus jeune âge et les consultent généralement de manière régulière et prolongée (une à plusieurs séances par semaine parfois pendant plusieurs années). De par leur présence dans la vie des enfants qu'ils·elles prennent en charge, on peut s'interroger quant au rôle des logopèdes dans la

¹⁵ Site web de la Fédération Nationale des Orthophonistes, « La prévention en orthophonie ». En ligne <http://www.fno.fr/lorthophonie/missions-orthophonistes/la-prevention-en-orthophonie/>, consulté le 17 mai 2017.

représentation du monde que se font les enfants et la façon dont les enfants se représentent eux-mêmes et se projettent dans ce monde.

Dans le cadre de la prise en charge de patient-es enfants, le langage (qu'il soit oral ou écrit) et donc la langue constituent généralement la matière première du travail des logopèdes. En effet, d'après les données de la Caisse Nationale d'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés (CNAMTS) pour l'année 2010 en France, les rééducations des retards de parole, des retards de langage et des pathologies du langage écrit (lecture et/ou orthographe) représentaient 57,1% des remboursements de l'orthophonie en secteur libéral¹⁶. Mais qu'est-ce que la langue pour les individus ? La langue conditionne notre rapport aux autres car elle nous inscrit dans une culture commune. La nation étant généralement basée sur la langue, avoir une langue implique l'appartenance à une communauté politique, d'idées et de valeurs : preuve en est d'ailleurs en Belgique puisque le pays est divisé en trois collectivités politiques fédérées (les Communautés française, flamande et germanophone), qui disposent chacune de leur propre langue officielle. La langue est un outil politique utilisé pour construire la nation : en France, en 1539, l'Ordonnance de Villers-Cotterêts impose le français comme seule langue légale dans le royaume et quelques siècles plus tard, « dans l'esprit des révolutionnaires de 1789, l'éradication des patois et des langues minoritaires était la condition *sine qua non* pour imposer l'idée de la nation républicaine » (Yaguello, 1988, p. 49). Ainsi, la langue n'est donc pas neutre et elle véhicule tout un ensemble de cultures, de valeurs et d'idées.

La langue que nous parlons influence notre rapport au monde et à la société. En effet, d'après le principe de relativité linguistique, plus connu sous le nom d'hypothèse Sapir-Whorf, la façon dont on perçoit le monde dépend de la langue que l'on parle. C'est-à-dire que la langue et tout ce qui la compose (grammaire, syntaxe, vocabulaire, intonation...) ont une influence sur la vision du monde qu'ont les individus qui la parlent : « Les structures de notre langue première conditionnent au sens propre, c'est à dire prédéterminent, orientent et surtout organisent la vision que nous avons du monde non-linguistique – physique, social et psychologique »¹⁷. Ainsi, la langue ne se limite pas à un simple moyen de communiquer des idées, elle joue un rôle essentiel dans les représentations, les croyances, les philosophies, les

¹⁶ Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES) (2011). *Etude sur les champs d'intervention des orthophonistes : Les spécificités et les coopérations avec d'autres professions*. Paris : Ministère des Affaires sociales et de la Santé.

¹⁷ Mounin, G. (1975). *Linguistique et philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France. p. 132.

comportements sociaux et les modes de vie des locuteurs : « Les limites du langage sont les limites de notre monde » (Ludwig Wittgenstein, cité par Borde, 2016, p. 5). Les logopèdes travaillent avec et sur le langage, la langue et/ou son médium qu'est la parole. Ils-elles accompagnent donc leurs patient-es enfants dans l'acquisition et la maîtrise de cet outil de communication qui leur permettra de se faire une place dans la société, dans leur famille, à l'école, etc. Les logopèdes ont donc une place fondamentale et jouent un rôle important dans le parcours d'éducation de leurs patient-es enfants et donc dans leur future vie sociale, familiale et professionnelle.

Le travail des logopèdes auprès des enfants s'inscrit souvent dans un contexte pluridisciplinaire, en collaboration avec les enseignant-es. C'est notamment le cas en Belgique puisque les logopèdes peuvent exercer directement dans les écoles. Les échanges ainsi créés permettant d'envisager les rééducations de façon globale en tenant compte de la réalité scolaire des patient-es, les logopèdes et enseignant-es concourent ensemble à construire des projets éducatifs et pédagogiques pour les élèves/patient-es. La logopédie, en tant que rééducation des troubles du langage et des apprentissages chez les enfants, joue donc un rôle majeur dans l'éducation (ici au sens scolaire du terme) des patient-es. Enfin, les logopèdes sont en relation très étroite avec les parents de leurs patient-es enfants. Ils-elles sont régulièrement amenés à faire de la guidance parentale, définie (selon une approche psychologique) par le dictionnaire Robert comme une « aide psychologique et psychothérapeutique et des conseils apportés par des spécialistes en vue d'une meilleure adaptation »¹⁸. Les logopèdes informent, conseillent, orientent et fournissent un soutien psychologique aux parents, dans le but notamment de les impliquer dans la rééducation de leur enfant et de leur donner les moyens d'exercer au mieux leur rôle de premiers partenaires de communication de l'enfant. Les logopèdes ont donc une certaine influence sur la façon dont les parents vont s'investir dans la rééducation logopédique et donc dans le développement des compétences langagières et communicationnelles de l'enfant. En effet, « L'acquisition du « langage formel » est notamment l'une des réalisations les plus importantes de la petite enfance, car elle permet aux enfants de communiquer avec les autres et de participer à l'apprentissage de la culture de manières qui étaient jusqu'à maintenant

¹⁸ Laupies, V. (2004). La guidance parentale : ses liens avec la psychothérapie et la bienveillance. *Thérapie familiale*, 25, p. 521.

impossibles. En outre, le langage constitue le fondement de la préparation à l'école et de la réussite scolaire. »¹⁹. Les logopèdes transmettent ainsi aux parents une certaine vision de ce que sont la langue, le langage et la communication, mais aussi comment en favoriser le développement chez l'enfant et en quoi cela représentera un élément majeur dans sa future vie sociale, personnelle, scolaire et professionnelle.

Les logopèdes jouant un rôle central dans l'éducation de leurs patient-es, il semble pertinent de s'interroger sur leur influence en matière d'éducation genrée. En effet, on peut supposer qu'ils-elles participent ainsi, à travers les divers échanges, discussions et activités partagés avec les enfants, à leur construction genrée, c'est-à-dire au développement de leurs représentations d'eux-mêmes et d'autrui par rapport au sexe et au genre.

Le sexisme dans la langue française

Une langue sexo-centrée

La langue française est une langue genrée : les noms, les pronoms, les articles, les adjectifs et les participes passés sont classés et marqués selon leur genre féminin ou masculin. « Ainsi, en français, le genre grammatical peut soit changer le sens d'un mot (un solde/ une solde, un cartouche / une cartouche, un mode / une mode, etc.), soit informer sur le sexe/genre d'une personne (un linguiste / une linguiste). » (Borde, 2016, p. 15). Tel n'est pas le cas dans d'autres langues telles que le basque, le finnois, l'estonien, le turc ou le hongrois qui ne possèdent pas de distinction de genre. En anglais, par exemple, le genre ne concerne que les pronoms personnels de la troisième personne du singulier (*he* ou *she*) et les possessifs (*his* ou *her*). La langue proto-indo-européenne (ancêtre du grec ancien et du latin) aurait possédé deux genres qui reposaient sur la distinction animé/inanimé. En français, il existe un lien direct et étroit entre le genre grammatical et le sexe lorsqu'il s'agit d'êtres animés. « L'évidence de cette bipartition en français fait écho à l'observation la plus basique de la répartition des êtres animés entre mâles et femelles » (Husson, 2011). D'après Marina Yaguello, « les langues diffèrent par ce qu'elles nous imposent de dire, par le type d'information que véhicule obligatoirement leur structure grammaticale. » (Yaguello, 1988, p. 68). Le français est donc une langue sexo-centrée. En effet, lorsqu'on mentionne une personne, le genre grammatical nous impose de spécifier et donc de connaître son sexe.

¹⁹ Tamis-LeMonda, C.S. & Rodriguez, E.T. (2009). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. *Développement du langage et alphabétisation*, p. 1.

Prenons un exemple concret pour illustrer ces propos : comme l'explique Davy Borde (2016), la phrase en anglais « *I was introduced to the president* », qui a pour sens « la personne narrant l'histoire fut présentée à la personne en charge de la présidence d'une institution » ne contient pas de genre grammatical donc pas d'indication sur le sexe des personnes mentionnées. En français, cette phrase aurait alors quatre traductions possibles : « je fus présenté à la présidente », « je fus présentée à la présidente », « je fus présentée au président » ou « je fus présenté au président ». Le genre et le sexe sociaux occupent donc une place centrale dans la langue française. Ainsi, la grammaire impose une catégorisation dichotomique des êtres humains : féminin ou masculin, femme ou homme, femelle ou mâle. On peut alors s'interroger sur les possibilités qu'offre la langue française pour faire référence aux personnes dont les identités et expressions de genre sont dites non normatives et non binaires (cf définition « sexe vs genre », p. 10).

Alternance vs dérivation, accords en genre : la hiérarchisation des genres et l'invisibilisation du féminin

En français, la relation qui lie les formes masculines aux formes féminines correspondantes relève non pas de l'alternance mais de la dérivation. D'après Davy Borde (2016), « parler d'alternance, c'est considérer que l'on a soit la terminaison masculine soit la terminaison féminine (soit « *grammairien* » soit « *grammairienne* »), que l'on a un suffixe masculin et un suffixe féminin à rajouter à une racine commune (*grammair-*) ». Or, dans les cadres scolaire et pédagogique, on parle généralement de dérivation, c'est-à-dire qu'on considère que la forme féminine est construite à partir de la forme masculine : « pour avoir le féminin, on rajoute un *e* ». Ainsi, la forme masculine est considérée comme la base, la norme, la forme non-marquée et la forme féminine en serait le résultat d'une dérivation. On peut notamment observer ce phénomène dans nos dictionnaires puisque les entrées qu'on y trouve ne sont que des formes masculines, les formes féminines n'étant pas inscrites dans leur entièreté (« *chirurgien, chirurgienne* ») mais tronquées et réduites à la seule partie suffixée à la racine (« *habitant, ante* ») voire même à la seule partie suffixée à la forme masculine (« *habitant, e* ») (Borde, 2016, pp. 27-28). Le masculin est donc considéré comme une norme, une forme pure tandis que le féminin apparaît comme un dérivé, ce qui constitue d'emblée une certaine forme de hiérarchisation des genres.

Un autre aspect sexiste de notre langue est la prééminence du masculin sur le féminin dans les règles d'accord. En effet, lorsqu'un adjectif qualifie plusieurs noms de genres différents, il doit être accordé au masculin. Il n'est pas rare d'entendre des enseignant-es expliquer cette règle à leurs élèves en scandant la fameuse phrase « le masculin l'emporte sur le féminin ». On apprend donc dès les bancs de l'école que le masculin l'emporte, que le masculin est plus fort, qu'il est supérieur au féminin, et ce, peu importe la supériorité numérique. Ainsi, la règle d'accord de l'adjectif donne naissance à des phrases telles que « 1000 femmes et un homme se sont réunis ». Donc lorsque les deux genres se rencontrent, le masculin absorbe le féminin qui se soumet en s'y incluant et disparaît ainsi du reste de la phrase. Ce phénomène d'inclusion et donc d'invisibilisation du féminin peut également être observé dans l'utilisation qu'on fait du terme « homme » qui signifie à la fois un être humain de sexe masculin et un être humain en général et inclut alors le terme « femme ». « Penser que l'on peut rassembler sous le même vocable tout à la fois une partie et le tout sans que cela ne pose problème dans les relations entre les parties relève, dans le cas où cela concerne des êtres humains, d'un aveuglement aux symboles, voire d'une mauvaise foi des plus inquiétant-tes. » (Borde, 2016, p. 31). Le genre féminin est donc non seulement considéré comme inférieur au masculin, mais il est également inclus dans le masculin, puisque ce dernier est considéré comme le genre de base, non-marqué. Pourtant, la langue française n'a pas toujours été régie ainsi. Jusqu'au XVIII^{ème} siècle, en France, on appliquait la règle de l'accord de proximité qui consistait à accorder en genre et en nombre avec le nom le plus proche. On pouvait lire par exemple « le fer, le bandeau, la flamme est toute prête », « les manteaux et les vestes sont blanches », « les petites filles et garçons ». Mais certains grammairiens de l'époque se sont opposés à la règle de proximité : « Le genre masculin étant le plus noble doit prédominer chaque fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble. » (Favre de Vaugelas, 1647, cité par Borde, 2016, p. 21). Or cette supériorité du genre masculin en grammaire est née d'une supposée supériorité du sexe masculin sur le sexe féminin : « le genre masculin est réputé plus noble que le féminin à cause de la supériorité du mâle sur la femelle. » (Beauzée, 1767, cité par Borde, 2016, p. 22). Il existe donc un lien entre l'inégalité des genres en grammaire et l'inégalité des sexes dans la société : d'une part, la règle actuelle de l'accord de l'adjectif hiérarchise les genres grammaticaux et donc symboliquement les sexes et d'autre part elle tend à invisibiliser le genre féminin et donc symboliquement les femmes en les incluant dans le masculin considéré comme générique. Donc dès la petite

enfance, on apprend aux enfants qu'il existe un rapport de force et de domination inscrit dans la langue entre le masculin et le féminin, que le masculin gagne toujours et que le féminin est un dérivé considéré comme inférieur qui ne mérite pas d'être mis en avant. On sait que lors de l'apprentissage, les enfants élaborent et transforment leurs connaissances, en passant notamment par des processus de généralisation. Le processus de généralisation s'oppose au processus de particularisation et consiste à créer une connaissance générale à partir d'une connaissance particulière (Musial, Pradère & Tricot, 2012). On pourrait alors supposer que, via ce processus, certains enfants généralisent la règle de la prééminence du masculin jusqu'à totalement occulter le féminin. En effet, il n'est pas rare d'entendre des enfants avec ou sans difficultés de langage oral utiliser le pronom « ils » pour mentionner un groupe de filles : « les filles ils [sic] ont les cheveux longs » (cf annexe 5.1.) ; « les filles, quand ils [sic] sont entre eux [sic] [...] » (cf annexe 5.9.). Alors, on pourrait s'interroger sur la nature du message symbolique que la grammaire française transmet aux enfants en ce qui concerne les rapports entre les sexes dans la société.

Les noms de métiers, titres, grades et fonctions

L'un des combats des féministes du XX^{ème} siècle fut celui de la (re)féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions. Plusieurs pays francophones ont publié des documents officiels visant à encourager l'utilisation des formes féminines de ces noms : en 1972, le Conseil fédéral suisse publie un arrêté qui liste les titres des fonctionnaires fédéral-es avec leurs équivalents féminins ; le premier *Guide de féminisation linguistique* est publié en 1979 au Québec ; en France le premier ministre Lionel Jospin rappelle les obligations de la dénomination féminine dans les textes et documents officiels par la circulaire du 6 mars 1998 (cf annexe 1) puis le guide *Femmes j'écris ton nom* paraît en 1999 ; en Belgique le Conseil supérieur de la langue publie le guide *Mettre au féminin* en 1994 (réédité et complété en 2005 et en 2015) ; le Luxembourg publie un *Dictionnaire de la féminisation des noms de métiers, titres et fonctions* en 1998 ; etc. (Borde, 2016). Ces guides proposent d'utiliser un déterminant féminin et la forme féminine des métiers, titres, grades et fonctions : « la députée », « cette agente de change », « une colonelle », etc. Malgré ces recommandations officielles, ces noms restent largement utilisés au masculin dans les textes officiels comme dans les médias et dans les cadres scolaire et universitaire. Ainsi, on peut lire et entendre « Madame le ministre », « une maître de stage », « les femmes chercheurs » sans que cela ne choque les puristes de la

langue française et ce malgré l'incohérence que constitue la non-harmonisation du genre au sein des groupes nominaux (Madame (féminin) le (masculin) ministre (épïcène²⁰) ; une (féminin) maître (masculin)). Comme l'explique Marina Yaguello, « le changement linguistique est généralement vécu comme une décadence et non comme un progrès, contrairement à ce qui se passe dans d'autres domaines de la vie sociale » (Yaguello, 1988, p. 91). Ici encore, on peut facilement concevoir le lien entre la langue et la société : l'invisibilisation du féminin dans les noms de métiers, grades, titres et fonctions tend à invisibiliser les femmes portant ces appellations. Ainsi, comment envisager et promouvoir le fait que les femmes puissent exercer des postes de direction ou de présidence si on les dénomme des « directeurs » et des « présidents » ? Et par extension, pour en revenir aux enfants, comment susciter l'ambition scolaire et professionnelle des jeunes filles si les formes féminines des noms de postes haut placés ne semblent même pas exister ? C'est donc en partie cet outil qu'est la langue française qui instaure dans ses règles et dans son usage l'inégalité entre femmes et hommes, qui constitue la matière première du travail des logopèdes.

Le langage non-sexiste dans le cadre de séances logopédiques

« La langue est le reflet d'une société. Si les mentalités changent, le langage suit. Dans notre cas, si nous voulons que notre société en finisse avec le sexisme, nous devons mettre toutes les chances de notre côté et un des leviers en est la critique féministe de notre langue. » (Borde, 2016, p. 103). Alors par quels moyens les logopèdes peuvent-ils-elles favoriser l'acquisition et l'utilisation d'un langage non-sexiste ? La règle actuelle de l'accord de l'adjectif étant de rigueur dans toutes les écoles francophones, il serait déconseillé d'encourager nos patient-es à employer la règle de l'accord de proximité, et ce dans un souci de cohérence entre apprentissages logopédiques et apprentissages scolaires, pour ne pas placer les patient-es face à une double contrainte. Néanmoins, il semble envisageable d'expliquer cette règle autrement que par la sempiternelle « le masculin l'emporte sur le féminin ». On pourrait par exemple imaginer plutôt quelque chose comme : « lorsqu'un adjectif s'applique à plusieurs noms qui ont des genres différents, alors la règle dit qu'il faut l'accorder au masculin ». Si ces deux explications différentes peuvent paraître équivalentes en termes de sens, tel n'est pas le cas aux niveaux symbolique et connotatif puisque seule la première évoque une idée de

²⁰ Epicène : qui a la même forme au masculin et au féminin. CNRTL, « épïcène ». En ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9pic%C3%A8ne>, consulté le 13 mai 2017.

hiérarchisation, de supériorité et de domination via le terme « l'emporte sur ». La deuxième proposition dénote plus une sélection arbitraire du genre de l'accord (imposée par la grammaire normative actuelle) qu'une supposée supériorité ou un rapport de force entre les deux genres. Aussi, lors de l'évocation de cette règle avec un·e adolescent·e par exemple (et si cela ne risque pas d'entraver sa compréhension des règles de grammaire actuelles), on pourrait envisager d'accompagner l'explicitation de la règle par une analyse linguistique diachronique en faisant référence à l'histoire de la langue française et en mentionnant la règle de l'accord de proximité qui a été en vigueur pendant de nombreux siècles et qui semblait plus juste et équitable d'un point de vue symbolique.

Nous ne pouvons donc pas changer la règle de l'accord de l'adjectif dans le cadre des séances logopédiques, néanmoins, on peut (re)féméniser les noms – de métiers notamment – en veillant à toujours employer des formes féminines associées à des déterminants féminins lorsqu'on fait référence à des femmes. Aussi, d'après les recommandations du *Guide de féminisation* de l'Université du Québec à Montréal²¹, citées par Borde (2016), de nombreuses formulations permettent de ne pas faire apparaître le genre d'une personne et lèvent ainsi la problématique sexiste de la langue. Par exemple, on peut remplacer le terme de désignation par le nom de la fonction (« le tutorat » plutôt que « le tuteur », « la direction » plutôt que « le directeur »), par un terme générique (« le personnel » plutôt que « les employés »), par un adjectif indéfini (« chaque membre » plutôt que « chacun des membres »), par un pluriel épïcène (« les secrétaires » plutôt que « la secrétaire »), etc. La mise en place d'un langage non-sexiste implique également l'utilisation du double marquage du genre²² via l'emploi de formes liées universalistes à l'écrit. Celui-ci peut se décliner sous plusieurs formes, via l'utilisation de différents symboles tels que la barre oblique (un/e travailleur/euse), les parenthèses (un(e) représentant(e)), le trait d'union (un-e résistant-e), le point (un.e ami.e), le point médian (un·e insurgé·e) ou encore la majuscule (les manifestantEs). Nous avons choisi, pour la rédaction de ce travail, de favoriser l'emploi de formes liées par un point médian²³ car nous pensons qu'il est le plus adapté d'un point de vue visuel et symbolique. En effet, ce caractère présente plusieurs avantages qui le distinguent des autres : il n'a pas d'autre

²¹ En ligne <http://www.instances.uqam.ca/Guides/Pages/GuideFeminisation.aspx>, consulté le 13 mai 2017.

²² D'après la terminologie employée par Julie Abbou, citée dans Borde, 2016, p. 69.

²³ Sous Word, on trouve le point médian parmi les caractères spéciaux, ou bien on peut l'obtenir en tapant 00B7 suivi de Alt+C.

fonction dans la lecture (contrairement au point et au trait d'union) et il ne véhicule pas de symbolique d'opposition (contrairement à la barre oblique), de mise à l'écart (contrairement aux parenthèses) ni de supériorité d'un genre par rapport à l'autre (contrairement à la majuscule). En adoptant ces recommandations et en les intégrant à leur pratique, les logopèdes peuvent ainsi participer dans une certaine mesure à la subversion de la langue française pour mettre fin à l'invisibilisation du féminin dans la langue et donc dans la société.

Le sexisme dans les jeux et jouets

Penchons-nous désormais sur les outils d'expression de cette langue que les logopèdes peuvent être amené-es à utiliser pour analyser les représentations des filles et des garçons qu'ils-elles proposent. Les logopèdes travaillant auprès des enfants utilisent un matériel varié dont une partie (jeux, jouets et albums pour enfants) constitue un contenu culturel. En cela, au même titre que les enseignants, les logopèdes offrent une certaine représentation du monde à leurs patient-es. C'est dans ces outils que l'enfant peut trouver des représentations auxquelles il-elle va pouvoir s'identifier, se comparer et qui vont participer à construire son catalogue de pensées. « Parce qu'il est destiné au divertissement des plus jeunes, on considère généralement que le jouet est anodin et inoffensif. Or, en tant qu'objet culturel et social, il ne peut être neutre. [...] Le jouet révèle les relations entre le monde des adultes et celui de l'enfance, entre parents et enfants, entre la production et la consommation, etc. » (Collectif, 2007, p. 14). En effet, les jeux et jouets pour enfants sont culturellement marqués et varient selon les sociétés, les classes sociales et, comme nous allons le voir, selon le genre de l'enfant qui l'utilise. Madeleine Pelletier évoquait déjà en 1914 dans *L'Éducation féministe des filles* le rôle majeur des jouets dans l'éducation genrée des enfants et dans la transmission des stéréotypes de genre : « Les jouets seront l'objet de toute la sollicitude de l'éducatrice féministe, car ils contribuent dans une grande mesure à la formation de l'esprit et du caractère. On proscritra les poupées, les petits mobiliers, les fourneaux de cuisine qui enseignent dès le berceau à la petite fille qu'elle sera une ménagère. On aura des jeux de patience, des constructions qui habituent les enfants aux efforts d'attention ; on donnera même des jouets militaires. » (Madeleine Pelletier, citée dans Rogers & Thébaud, 2010, p. 57). En effet, à travers le jouet, l'enfant « s'approprie, intériorise les rôles des adultes, les modalités d'interaction entre les personnes, les systèmes de règles instituées, les normes et les valeurs de notre société. » (Sandrine Vincent citée dans Collectif, 2007, p. 15). Ainsi, il

paraît nécessaire de s'interroger sur le contenu culturel et symbolique que véhiculent les jeux, jouets et albums que nous utilisons lors de séances logopédiques. Nous allons donc voir ici comment ces outils peuvent concourir à construire une image inégalitaire entre les filles et les garçons.

Pour illustrer la problématique du sexisme dans les jeux et jouets, il suffit de se rendre dans n'importe quel magasin de grande distribution et d'observer le rayon des jeux et jouets pour enfants pour se rendre compte de la division genrée des articles qui y sont proposés. Si certains jeux et jouets peuvent encore paraître mixtes, on trouve quasiment à chaque fois un rayon « pour garçons » et un rayon « pour filles ». On retrouve également ce même phénomène dans les pages des catalogues de jouets que les grands magasins publient généralement à la période de Noël ou de la Saint Nicolas. Et si cette catégorisation genrée n'est pas explicitement indiquée, elle l'est au moins de façon symbolique par l'image sur le packaging d'une petite fille ou d'un petit garçon en train de jouer avec le jouet en question, ou encore à travers les couleurs bleue et rose qui suffisent à induire le genre auquel chaque article est destiné. Si on analyse les caractéristiques des jouets destinés à chaque genre, on retrouve les mêmes critères que ceux qui entrent en jeu dans la répartition des rôles sociaux féminins et masculins. Ainsi, à travers l'offre de jeux et jouets genrés, on prépare les petites filles et les petits garçons à devenir respectivement les femmes et les hommes que la société définit comme tel·les.

De manière générale, les jeux et jouets pour filles présentent donc des caractéristiques correspondant aux attributs et rôles dits féminins. On y retrouve donc principalement la notion de *care*, développée par Carol Gilligan (cf partie « XXème et XXIème siècles », p. 16). En effet, l'un des rôles qu'on assigne aux femmes, mais également de façon précoce aux petites filles à travers les jouets qu'on leur offre, est celui de la maternité. Ainsi, de nombreux modèles de poupons et poupées de tailles et de couleurs de peau différentes (bien que les bébés blancs soient toujours les plus représentés), ainsi que des accessoires destinés aux soins du bébé (landaus, biberons, accessoires de bain, etc.) occupent les rayons et les pages « filles » des magasins et des catalogues de jouets et sont quasiment tous proposés à partir de trois ans. Les petites filles, encouragées à jouer « à la maman », disposent d'outils très réalistes qu'on pourrait presque assimiler à des supports et outils de formation et d'entraînement à leur futur rôle de mère. Et si les sceptiques du conditionnement social expliqueraient ce

phénomène par l'existence d'un instinct maternel propre au sexe féminin, on pourrait leur soumettre les questions suivantes : « cette avalanche de jouets proposée aux filles concernant la maternité ne serait-elle pas pour quelque chose dans leur « désir d'enfant » une fois adulte ? » (Collectif, 2007, p. 28) et « ce prétendu instinct qui porterait à s'occuper des enfants n'est-il pas plutôt encouragé par une éducation à la maternité, qui se fait également par le jeu ? » (Collectif, 2007, p. 26). Dans les rayons « filles », on retrouve également des jouets, accessoires et autres panoplies destinées à « jouer » aux tâches domestiques, notamment la cuisine et, dans une moindre mesure, la lessive, le ménage et le repassage. Ainsi, il semble peu étonnant que 72% des tâches domestiques soient réalisées par les femmes au sein des foyers français en 2010²⁴. La catégorisation genrée des articles pour enfants propose également aux petites filles de nombreux jouets autour des soins cosmétiques et de la beauté : têtes à coiffer, palettes de maquillage, accessoires de mode, panoplies de princesse, kits de fabrication de bijoux, etc.. Les poupées Barbie® et Bratz®, très populaires auprès des petites filles, représentent des figures féminines dont l'apparence correspond aux diktats de nos sociétés occidentales actuelles qui imposent une certaine norme de beauté aux femmes (minceur, cheveux longs, lisses, maquillage, talons hauts, etc.). Ces figurines qui font généralement partie de la vie quotidienne des petites filles qui y jouent, vont alors constituer des références voire des modèles féminins et vont donc d'une part influencer les petites filles dans leur façon de percevoir leur corps et d'autre part leur inculquer l'idée que leur apparence constituera leur principal atout en tant que femmes. En ce sens, ces poupées mannequins participent aux « mécanismes de l'aliénation féminine au culte de la beauté et à l'obsession des apparences »²⁵. Néanmoins, on peut reconnaître que jouer à la Barbie® constitue une projection de soi en tant qu'adulte, et en l'occurrence pas qu'en tant que mère puisque Barbie®, à travers sa multitude de modèles commercialisés, est présentée comme une femme active et indépendante qui exerce des métiers divers et variés, ce qui peut être émancipateur. Dans l'esprit de l'éthique du *care*, on retrouve également parmi les jouets destinés aux filles tous ceux destinés à développer la communication, la parole, les relations et les sentiments (accessoires pour jouer « à la maîtresse », journaux intimes, jeux de société pour jouer « entre

²⁴ Voir annexe 2 : *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes : chiffres clés édition 2017* (2017). Paris : Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes.

²⁵ Pagès, M. (2012). Mona Chollet, Beauté fatale, les nouveaux visages d'une aliénation féminine. *Lectures*. En ligne, <http://lectures.revues.org/7782>, consulté le 01 mai 2017.

copines », etc.). De façon générale, on peut remarquer qu'on propose aux filles principalement des jeux d'intérieur, encore une fois en lien avec le rôle de mère et de gardienne du foyer que la norme genrée attribue aux femmes. Les rayons et pages de catalogues de jouets « pour garçons » quant à eux, sont occupés notamment par des jeux d'extérieur visant à développer leurs capacités physiques et sportives. En effet, « le sport – et en particulier le football – est omniprésent dans les jeux des petits garçons, tout comme il l'est dans la culture masculine adulte. » (Collectif, 2007, p. 50), tandis que les activités physiques dites « pour filles » (danse, corde à sauter, marelle, élastique, etc.) encouragent ces dernières à « limiter l'espace qu'elles occupent, contrôler leurs gestes pour obtenir un résultat plus esthétique qu'efficace, limiter l'affrontement physique » (Collectif, 2007, p. 36). Selon l'historien George Mosse, « les enfants mâles apprennent par le biais de la pratique sportive à être compétitifs, à vaincre les adversaires, à dépasser leurs propres limites physiques et mentales, toutes ces attitudes qui seront attendues d'eux en tant qu'hommes. » (Collectif, 2007, pp. 50-51). Les jouets conçus pour les garçons mettent également en avant les notions de puissance, de conquête, d'aventure, de virilité et de violence (poupées Action Man®, chevaliers, cow-boys, pirates, super-héros, soldats, jeux de guerre, armes en plastique, jeux de construction, petites voitures, etc.). Enfin, les domaines technique et technologique sont également souvent mis en avant dans les jeux et jouets destinés aux garçons. La division genrée des activités de bricolage est assez parlante : les techniques manuelles telles que la menuiserie, la soudure, l'électronique ou l'ingénierie industrielle sont réservées aux garçons tandis qu'on attribue aux filles des activités moins techniques mais plus créatives et artistiques comme les métiers à tisser, le *scrapbooking*, les kits de fabrication de bijoux, d'attrape-rêves, de bougies, etc. Ainsi, « on retrouve l'opposition traditionnelle entre la raison, masculine, et l'intuition, féminine. [...] Le savoir des filles est beaucoup moins valorisé et l'on parle alors de créativité (et non de technicité) – une connaissance qui découle d'un instinct plus que d'un savoir. » (Collectif, 2007, p. 41).

En plus de classer les jouets et jeux dans les rayons soit « pour filles » soit « pour garçons », les grandes marques proposent parfois une double version (une pour chaque sexe) d'un même support (cf annexe 3). La maison d'édition Mot à Mot a ainsi conçu le jeu de société « La princesse ou le chevalier », destiné au travail du langage écrit lors de séances logopédiques, qui se joue sur un plateau à double face : une face sur laquelle le personnage

principal de l'histoire est un chevalier qui a pour mission d'aller sauver une princesse, l'autre face sur laquelle c'est une princesse qui doit s'échapper du château d'une sorcière et récupérer des pièces et des bijoux. La maison d'édition annonce d'ailleurs délibérément et de façon assumée la différenciation entre les genres qu'implique ce jeu, et la présente même comme un atout, puisqu'elle le décrit ainsi sur son site web : « Grâce au plateau double face, chevalier ou princesse, et à ses personnages en 3D, vous pourrez indifféremment travailler avec les filles et les garçons, chacun pouvant choisir son côté préféré et sa figurine. »²⁶. Notons par ailleurs que le jeu s'appelle bien « la princesse ou le chevalier » et non pas « la princesse et le chevalier », ce qui induit la nécessité d'un choix unique entre les deux personnages et renvoie à la catégorisation et la séparation hermétique entre les genres, ne laissant aucune place pour un éventuel entre-deux. Le jeu « Qui est-ce ? », souvent utilisé par les logopèdes pour travailler notamment le langage oral, est également critiquable du point de vue de la parité entre les sexes qui y sont représentés. En effet, la proportion femmes-hommes des personnages du jeu n'est pas égalitaire. Ceci représente une inégalité du point de vue de la représentation de chaque sexe mais également en termes de stratégies puisque, statistiquement, si on choisit un personnage féminin on a alors plus de probabilités de perdre (à partir du moment où l'adversaire a posé la question relative au sexe du personnage).

En tant que logopèdes, il nous incombe donc d'analyser les messages plus ou moins implicites transmis par les outils que nous utilisons auprès de nos patient-es enfants et de déterminer les implications que ceux-ci peuvent avoir en termes d'éducation genrée : « Les jouets ne sont pas seulement l'affaire des enfants. [...] Nous pensons qu'il est de notre responsabilité de remettre en question la consommation et la production de jouets, et la culture que nous transmettons à travers eux, en particulier le sexisme. » (Collectif, 2007, p. 18)²⁷.

²⁶ Site web de Mot à Mot, « la princesse ou le chevalier ». En ligne <https://www.mot-a-mot.com/la-princesse-ou-le-chevalier-p3512.html>, consulté le 14 mai 2017.

²⁷ Dans cette partie, nous avons choisi de nous intéresser spécifiquement au sexisme dans les jeux et jouets. Pour ce qui en est de la littérature jeunesse, qui constitue également un outil important des logopèdes et un contenu culturel et symbolique qui peut potentiellement véhiculer des représentations sexistes, lire l'article : Angelot, H. *et al* (2008). Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums. *Le français aujourd'hui*, 163, 109-114. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-4-page-109.htm>, consulté le 15 mai 2017.

La discrimination sexiste dans la communication entre logopède et patient·e

Le sexisme peut s'exprimer à travers des outils physiques mais également dans le contenu de la médiation, de la relation et de la communication entre logopède et patient·e. Le comportement des logopèdes face aux patient·es est-il invariable selon le sexe ? Etant donné la forte imprégnation des normes de genres dans le sens commun et l'imaginaire collectif, nous pouvons supposer que non. Le comportement des logopèdes, au même titre que celui des adultes intervenant dans la vie des enfants en général, pourrait être différencié et donc différenciateur : il peut créer de la différence entre les garçons et les filles là où il n'y en a pas. Et dans une société où les inégalités entre femmes et hommes sont encore très présentes, on peut supposer que ce comportement différenciateur se ferait particulièrement au détriment du sexe féminin et donc, dans le cadre de séances logopédiques, au détriment des patientes. La discrimination sexiste peut alors se traduire par des injonctions différenciées selon le sexe du patient : par exemple, pour demander à un·e enfant de se tenir droit, dire au petit garçon de se tenir « comme un petit soldat » et à la petite fille « comme une princesse » ou différencier son autorité en étant plus ferme avec les garçons qu'avec les filles, considérées comme plus sensibles. De manière générale, nous estimons que la discrimination sexiste intervient en logopédie à partir du moment où l'adulte prend en compte le sexe de l'enfant (et aucun autre critère) pour choisir quel outil (jeu, jouet, livre, etc.), quelle attitude, quel ton de voix, quel sujet de conversation, quelle référence est la plus adaptée, et ce, bien que cela puisse être involontaire voire inconscient et ne parte pas d'une mauvaise intention du·de la thérapeute. Lorsqu'il y a différenciation en fonction du sexe, on prend le risque d'enfermer les enfants dans les rôles genrés que la société leur attribue, soit des rôles « instrumentaux » pour les garçons et des rôles « expressifs » pour les filles (Masson-Maret & Beauvois, 2000). En France, le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes a publié en novembre 2015 le *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotypes de sexe* où figurent dix recommandations aisément applicables par les logopèdes (entre autres) pour une communication non-sexiste et une représentation égalitaire des femmes et des hommes.

Conséquences des discriminations sexistes dans le cadre de séances logopédiques

D'après le Code éthique et déontologique des logopèdes, « la responsabilité essentielle du logopède est d'assurer le bien-être à long terme de ses patients. » (art. 3.1.). Intéressons-nous alors à ce que peuvent impliquer, à long terme, les pratiques discriminatoires et la transmission des stéréotypes de genre dans le cadre de séances logopédiques.

Comment les rôles sociaux genrés jouent au détriment des deux sexes

Comme nous l'avons vu précédemment, on attribue généralement au genre féminin les rôles dits « expressifs » et la notion de *care*. La communication, le langage, les lettres sont aujourd'hui des compétences qu'on attribue au genre féminin, ce qui n'a pourtant pas toujours été le cas (cf Virginia Woolf, p. 15). Cela se vérifie d'ailleurs lorsqu'on observe la répartition des hommes et des femmes dans les différentes filières d'enseignement supérieur en France : 70% de femmes en université de lettres et sciences humaines, 84% en formations paramédicales et sociales, et seulement 37% en université de sciences et STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) (cf annexe 2). Les garçons sont donc moins jugés et attendus sur leurs compétences langagières que sur leur capacité à faire. On constate d'ailleurs que les attitudes parentales et les jeux genrés féminins favorisent plus le développement du langage des filles que celui des garçons. D'après plusieurs études faites sur les interactions parent-enfant, en moyenne, les parents parlent plus à leur bébé fille qu'à leur bébé garçon et ce dès la période néonatale, et que les filles sont donc en avance sur les garçons quant au développement du langage dès l'âge de 6 mois²⁸. On peut supposer que les parents projettent sur leur bébé les stéréotypes de genre qui attribuent aux filles un intérêt naturel pour la communication et la parole. Ainsi, d'après une étude réalisée par l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES) sur 1500 enfants français entre 4 et 5 ans, les troubles du langage sont plus fréquents chez les garçons (29,5 % versus 20,4 % chez les filles)²⁹. Le bégaiement (classé parmi les troubles de la parole) présente un sex-ratio

²⁸ Fausto-Sterling, A., Coll, C.G. & Lamarre, M. (2012). Sexing the baby : Part 1 – What do we really know about sex differentiation in the first three years of life ?. *Social Science & Medicine*, 74, 1684-1692.

²⁹ Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé (ANAES)(2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. Service des recommandations et références professionnelles. p. 29.

similaire et touche trois garçons pour une fille entre 3 et 5 ans, quatre garçons pour une fille après 5 ans et onze garçons pour deux filles vers l'âge adulte³⁰. D'après Catherine Vidal et Dorothee Benoit-Browaey, « dans nos sociétés occidentales, les petits garçons sont initiés très tôt à la pratique des jeux collectifs de plein air (comme le football), particulièrement favorables pour apprendre à se repérer dans l'espace et à s'y déplacer. Ce type d'apprentissage précoce peut faciliter la formation de circuits de neurones spécialisés dans l'orientation spatiale. En revanche, cette capacité est sans doute moins sollicitée chez les petites filles qui restent davantage à la maison, situation plus propice à utiliser le langage pour communiquer. Vu les propriétés de plasticité du cerveau, il n'est guère étonnant de voir des différences cérébrales entre les hommes et les femmes qui ne vivent pas les mêmes expériences dans l'environnement social et culturel. » (Vidal & Benoit-Browaey, 2005, p. 91). Nous pouvons donc remarquer que la discrimination sexiste dans le cadre de l'éducation peut jouer au détriment des deux sexes : d'une part les filles qu'on stimule positivement au niveau langagier mais qu'on empêche d'être dans l'action, l'activité physique et le développement de la psychomotricité et de l'orientation spatiale, et d'autre part les garçons pour qui on favorise le développement des compétences physiques et spatiales mais dont on néglige le développement des compétences langagières et relationnelles.

Dans le cadre d'une étude réalisée par l'Université de Provence en 2009, des scientifiques ont soumis plusieurs groupes d'élèves de 6^{ème} et 5^{ème} (6^{ème} primaire et 1^{ère} secondaire) à l'épreuve de reproduction de mémoire de la figure de Rey en la présentant tantôt comme un « dessin », tantôt comme une « figure géométrique ». Les résultats montrent que les filles réussissent mieux l'épreuve que les garçons lorsqu'elles pensent qu'il s'agit d'un dessin et moins bien s'il s'agit de géométrie. Ces résultats illustrent l'autocensure que peuvent s'imposer les filles lorsqu'elles sont confrontées aux mathématiques et les effets que peuvent avoir les fausses croyances et l'imaginaire collectif sur la confiance en soi des petites filles. D'autant que, statistiquement, aucune infériorité des filles dans le domaine scientifique n'a été prouvée, bien au contraire, puisqu'en France en 2013 80,5% des filles scolarisées en 3^{ème} (3^{ème} secondaire) maîtrisaient les compétences scientifiques de base contre 76,2% des garçons (cf annexe 2). Nous pouvons alors supposer que si la discrimination

³⁰ Roeltgen, J. (2014). *Elaboration d'une méthode à médiation figurine soutenant la continuité de la prise en charge d'enfants bégues*. Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie, Université de Poitiers, Poitiers, p. 5.

sexiste détériore la confiance en soi des filles, elle influence également leur ambition et donc leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, « si les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, elles se retrouvent cependant moins souvent dans les filières les plus valorisées socialement. » (Pfefferkorn, 2007, p. 90). Comme on l'a vu, les filles sont éduquées dans l'idée que le domaine du *care* (soin, aide, maternité, communication, sensibilité) est spécifique au genre féminin et qu'on les y attend. Elles s'imposent donc ainsi une certaine restriction dans leurs ambitions professionnelles et cela commence dès les premiers choix d'orientation, à la fin du lycée : les filles maîtrisent mieux les compétences de base en science en 3^{ème}, pourtant dès qu'on entre dans l'enseignement supérieur, elles sont minoritaires dans les filières scientifiques (seulement 29,7% de filles dans les classes préparatoires aux grandes écoles dans la filière scientifique) (cf annexe 2). En plus de cela, les inégalités dans les sphères privée et professionnelle interagissent comme un cercle vicieux : « Les inégalités persistantes entre sexes présentent en effet un caractère systémique et cumulatif. Elles s'engendrent et se renforcent mutuellement, en multipliant les avantages au profit des uns et les handicaps au détriment des autres. Ainsi la persistance de la division inégalitaire du travail domestique continue à faire obstacle à l'activité, à l'investissement et à la carrière professionnels des femmes. Réciproquement, les difficultés plus grandes que rencontrent certaines femmes pour trouver ou garder un emploi [...] en incitent certaines au désinvestissement professionnel et au repli sur la sphère conjugale et familiale, pour y prendre en charge l'essentiel du travail domestique. » (Pfefferkorn, 2007, p. 89).

« L'égalité professionnelle commence à l'école, par une égale possibilité d'accès aux différentes filières de formation. Cela passe notamment par une sensibilisation de tous les acteurs du processus de sélection et d'orientation des élèves : enseignants, conseillers d'orientation, mais aussi élèves et parents d'élèves. » (Pfefferkorn, 2007, p. 95). Les logopèdes, faisant partie intégrante de l'éducation de leurs patient·es, ont donc un rôle à jouer pour favoriser l'égalité des chances pour toutes et tous.

Comme le disait Maria Montessori, « les enfants d'aujourd'hui sont les adultes de demain ». Il est donc de notre ressort de leur inculquer les valeurs morales du respect, de la tolérance et de la non-discrimination pour qu'à leur tour, une fois adultes, ils et elles concourent à la construction d'une société pacifique et égalitaire.

2. Partie pratique

2.1. Introduction

Dans cette partie, nous cherchons à vérifier si, en pratique, il existe des situations de discrimination sexiste dans le cadre de la logopédie et nous tâcherons d'en analyser le type et la nature. Pour cette étude, nous avons donc créé un questionnaire à destination des logopèdes et étudiant·es en logopédie (exerçant en tant que stagiaires dans le cadre de leurs études) pour analyser leurs pratiques et habitudes en séances. Dans un deuxième temps, nous analyserons les réponses récoltées au cours d'entretiens semi-directifs réalisés avec des enfants d'âge primaire, suivis en logopédie ou non, afin de connaître et analyser leurs représentations quant aux notions de sexe et de genre et leur ressenti quant à d'éventuels différences de comportement des adultes vis-à-vis des filles et des garçons.

2.2. Questionnaire : qu'en pensent les logopèdes ?

2.2.1. Méthode

Objectifs du questionnaire

L'objectif de ce questionnaire était de faire un état des lieux des pratiques des logopèdes en ce qui concerne la prise en compte de l'égalité des sexes, les traitements différentiels entre les patients filles et garçons, l'adaptation de leurs outils au sexe des patient·es et les motivations de ces traitements différentiels et adaptations. Enfin, un des objectifs du questionnaire était d'évaluer la demande des logopèdes pour de la documentation sur des outils et méthodes non sexistes.

Les hypothèses de départ étaient les suivantes :

- Les logopèdes adaptent leurs outils au sexe de leur patient (matériel genré, thèmes différents, etc.).
- Les logopèdes adaptent leur attitude et comportement au sexe de leur patient (plus fermes avec les garçons, thèmes de discussion différents, etc.).
- Les logopèdes ont conscience de leur rôle dans l'éducation et le développement de leurs patient·es.
- Les logopèdes accordent peu d'importance à l'égalité des sexes dans le cadre des séances logopédiques.

Elaboration du questionnaire

Pour recueillir des informations sur les méthodes et habitudes de pratique des logopèdes et étudiant·es en logopédie, nous avons élaboré un questionnaire constitué de questions ouvertes et à choix multiples (cf annexe 4). Ce questionnaire a été diffusé en ligne. 182 logopèdes et étudiant·es en logopédie y ont répondu, entre le 1^{er} et le 2 mars 2017.

Le profil des répondant·es

Question 1 : *Quel âge avez-vous ?*

Question 2 : *Etes-vous logopède ou étudiant·e en logopédie ?*

Objectif : déterminer l'âge et l'expérience des logopèdes, pour éventuellement observer une corrélation entre ces variables et les réponses fournies aux questions suivantes.

Question 3 : *Quelle est la répartition de vos patients enfants ? (Plus de garçons / Plus de filles / Répartition à peu près égale)*

Objectif : vérifier si la patientèle des logopèdes est, comme le laisseraient penser les données théoriques, principalement composée de garçons (prévalence des troubles du langage et de la parole plus forte pour les garçons).

Les habitudes des logopèdes (différenciation des outils et attitudes en fonction du sexe des patient·es)

Question 4 : *Utilisez-vous des outils logopédiques différents selon le sexe de vos patients ? (Oui / Non / Je ne sais pas) – Si oui, pouvez-vous donner des exemples ?*

Question 5 : *Pensez-vous qu'il faut utiliser des outils et méthodes logopédiques différents selon le sexe des patients enfants ? (Oui / Non / Je ne sais pas) – Si oui, pourquoi ?*

Objectif : déterminer la proportion des logopèdes qui proposent des outils différents selon le sexe de l'enfant, connaître la nature et le contenu des outils différenciés, savoir si les répondant·es pensent que la différenciation en fonction du sexe est nécessaire et pour quelles raisons.

Question 7 : *A quelle fréquence adaptez-vous votre attitude selon le sexe de votre patient·e ? (Jamais / Rarement / Parfois / Souvent / Toujours)*

Objectif : connaître les habitudes des logopèdes en ce qui concerne l'adaptation de leur attitude en fonction du sexe du patient.

Question 8 : *Pouvez-vous donner des exemples d'adaptation ?*

Objectif : recueillir des informations qualitatives quant à la nature des attitudes différenciées selon le sexe du/de la patient-e.

L'implication des logopèdes dans leur rôle dans l'éducation des patient-es

Question 6 : *Considérez-vous que le/la logopède joue un rôle dans l'éducation de ses patients enfants, dans leur conception du monde et de la société ? (Oui / Non / Je ne sais pas)*

Objectif : savoir si les logopèdes se sentent impliqués dans l'éducation de leurs patients.

Question 9 : *Parmi les valeurs suivantes, choisissez les trois plus importantes à développer chez les patients enfants lors d'une prise en charge logopédique (Respect de l'autre / Politesse / Justice / Tolérance / Egalité des sexes / Partage / Persévérance / Ambition / Estime de soi)*

Objectif : connaître les priorités des logopèdes en termes de valeurs transmises et inculquées à leurs patients.

Question 10 : *Par quel(s) moyen(s) favorisez-vous le développement de ces valeurs chez vos patients enfants ?*

Objectif : connaître les pratiques et méthodes des logopèdes pour favoriser le développement de valeurs morales chez leurs patients enfants.

Question 13 : *Selon vous, quelles attitudes du/de la logopède permettent de favoriser l'égalité des sexes dans la prise en charge des patients ?*

Question 14 : *Selon vous, quelles attitudes du/de la logopède vis-à-vis de ses patients pourraient relever de la discrimination sexiste ?*

Objectif : analyser les représentations des logopèdes quant à la discrimination sexiste et à l'égalité des sexes ainsi que les moyens qu'elles pensent pouvoir mettre en place pour favoriser l'égalité.

Intérêt pour une formation ou de la documentation sur les outils et méthodes logopédiques non-sexistes

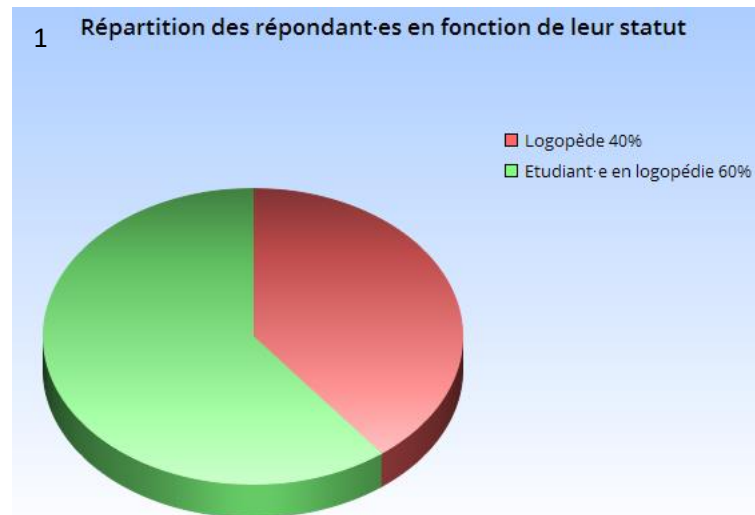
Question 11 : *Seriez-vous intéressé.e par une formation ou de la documentation sur les différents outils et méthodes logopédiques non-sexistes ? (Oui / Non)*

Question 12 : *Si oui, quel(s) type(s) d'outils et méthodes vous intéresseraient ? (Jouets / Jeux / Littérature jeunesse / Méthodes de communication / Autre (préciser))*

Objectif: Ces questions ont pour but d'évaluer la pertinence de la création d'une brochure reprenant des propositions d'outils et méthodes non sexistes et d'en déterminer le contenu.

2.2.2. Résultats du questionnaire et analyses

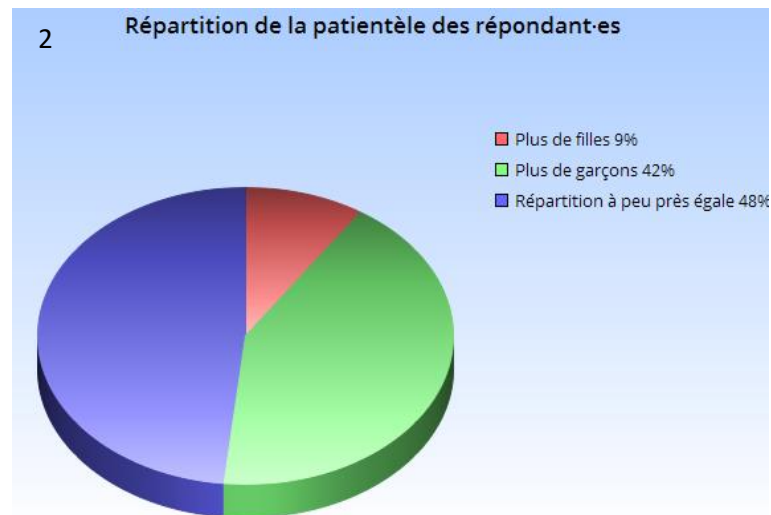
Le profil des répondant·es



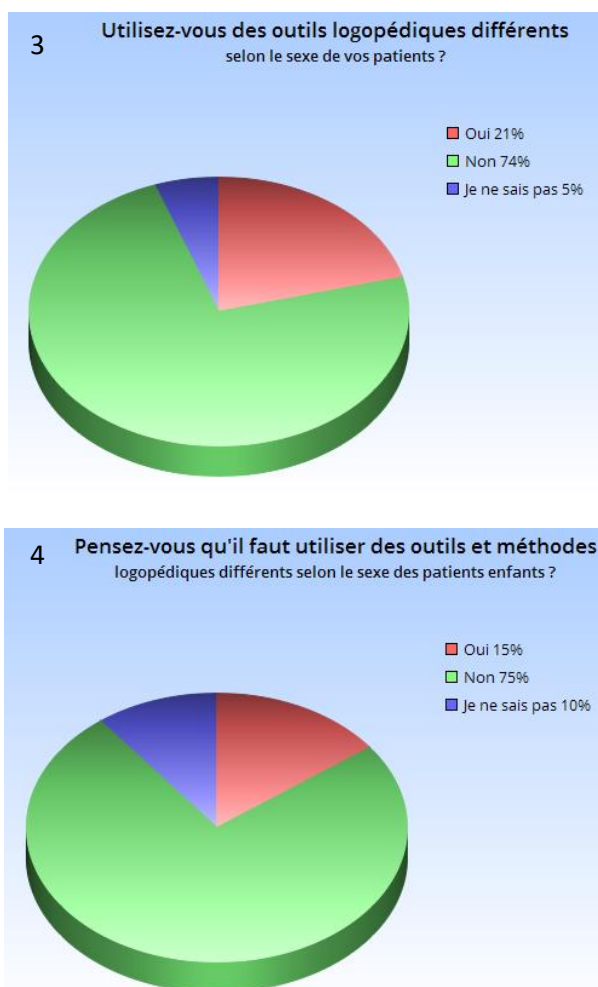
Age moyen des répondant·es : 26 ans

Age médian des répondant·es : 23 ans

L'échantillon comprend une grande majorité d'étudiant·es en logopédie et une partie de logopèdes en exercice, ce qui explique le jeune âge – médian et moyen- de l'échantillon. Aucune corrélation n'a été relevée entre le statut ou l'âge des logopèdes et les réponses aux autres questions du questionnaire. On peut donc en conclure que les pratiques des répondant·es et leur intérêt pour la question de l'égalité des sexes dans le cadre de la logopédie ne dépendent pas de leur âge ou de leur expérience dans la profession.



Une majorité des répondant-es déclarent que leur patientèle enfant est composée majoritairement de garçons, ce qui correspond aux données de prévalence des troubles du langage et de la parole en fonction du sexe, supérieures chez les garçons (cf partie « comment les rôles sociaux genrés jouent au détriment des deux sexes », p. 33).



21% des répondant·es déclarent utiliser des outils logopédiques différents selon le sexe de leurs patients (graphique 3), soit une personne interrogée sur cinq, ce qui est un résultat plutôt bas, une grande majorité déclarant utiliser les mêmes outils pour les filles et les garçons. A noter que seuls 14% déclarent penser qu'il faut utiliser des outils différents (graphique 4). On peut donc supposer que certain·es pensent qu'il n'est pas absolument nécessaire de choisir des outils et méthodes différents, mais en utilisent quand même.

Si l'on se penche sur la part des répondant·es utilisant des outils différents, l'analyse qualitative des résultats du questionnaire montre que la différenciation des outils porte généralement sur les thèmes des activités et matériels proposés aux enfants. Les logopèdes concerné·es proposent des thèmes qu'elles estiment correspondant au genre de leur patient·e. Quelques exemples d'adaptations renseignés par les répondant·es à la question 4 :

« princesses pour les filles, chevaliers pour les garçons », « jeu de foot ou poupée », « reine des neiges vs cars », « Parfois, j'utilise des textes plutôt sur les voitures ou sports pour les garçons et plutôt sur la danse, les poupées pour les filles ». Les couleurs des supports sont également différenciées en fonction du sexe des patient·es : « Par exemple, pour un memory, je sais que je vais imprimer sur du papier avec des couleurs plus masculines (bleu,vert, etc) ». On constate donc que ces logopèdes ou futur·es logopèdes classent les outils selon le genre auquel elles pensent qu'ils vont correspondre. Un classement somme toute très « classique » : les princesses et jeux de poupée pour les filles, les chevaliers et jeux sportifs pour les garçons. Ce classement n'est néanmoins pas anodin : les jeux et références féminins sont de l'ordre du passif et du *care* (cf partie « XXème et XXIème siècles », p. 16) et les jeux et références masculins invitent à l'aventure et à l'effort sportif.

D'après l'un·e des répondant·es, la différence est claire : « les petits garçons et les petites filles n'ont pas les mêmes centres d'intérêt ». Cette personne ne précise pas, dans sa réponse si elle parle de tous les enfants ou particulièrement de ses patients, mais cette réponse induit que, pour elle, le sexe est un facteur déterminant qui oriente le goût des enfants. Or, rappelons qu'aucune étude n'est venue prouver que les petits enfants, selon leur sexe, ont des centres d'intérêts différents. Peut-être est-ce le cas, ou bien peut-être que les enfants ont plus d'intérêts communs que d'intérêt différents selon leur sexe, la question reste en suspens.

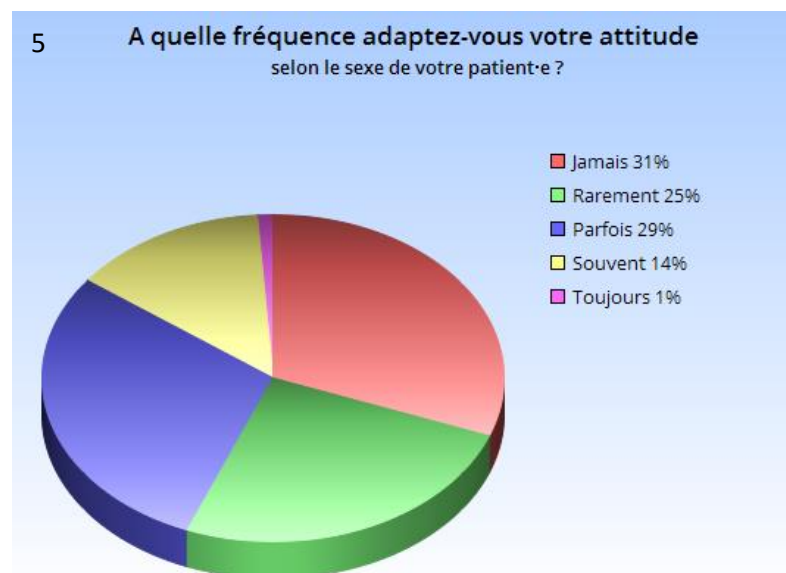
Ces adaptations sont apparemment motivées par une intention de faire correspondre les thèmes abordés aux centres d'intérêt des patients, ce qui serait efficace dans le processus thérapeutique : « Les centres d'intérêt peuvent servir de base à la rééducation et ces derniers peuvent être différents selon le sexe ».

Certaines logopèdes (21%) proposent donc d'emblée des supports genrés dans le but d'éveiller l'intérêt de leurs patient·es, en présupposant que ceux-ci ont des goûts précis en fonction, d'abord, de leur sexe, et non de leur condition sociale, de leur âge, de leur culture, etc. Ces adaptations pourraient donc s'apparenter à de la discrimination³¹ puisqu'elles sont basées sur le sexe/genre du·de la patient·e, sans prise en compte de l'éventualité que l'enfant puisse avoir des intérêts qui ne correspondent pas aux normes sociales de son genre. Comme

³¹ Voir définition « Discrimination » dans la partie théorique

nous l'avons vu précédemment (cf partie « Conséquences des discriminations sexistes dans le cadre de séances logopédiques », p. 33), penser dès le départ selon le genre (et adapter ses outils logopédiques en fonction), avant d'avoir pu connaître chaque patient·e dans son unicité peut impliquer des conséquences négatives. En effet, cela peut empêcher les filles comme les garçons de découvrir des univers différents de leurs centres d'intérêts, de développer des compétences diverses. Nous pouvons également envisager que cela puisse créer un sentiment de différence, voire d'isolement, pour les filles et les garçons dont les centres d'intérêt ne sont pas ceux que l'on assigne à leur sexe. Dans la mesure où les patient·es qui consultent sont parfois déjà fragilisés·es psychologiquement par leurs difficultés langagières (ou autres), proposer des outils différenciés et les enfermer dans une norme genrée qui ne leur correspond pas pourrait ajouter une composante sociale à leur mal-être psychologique.

La différenciation de l'attitude des logopèdes en fonction du sexe des patient·es



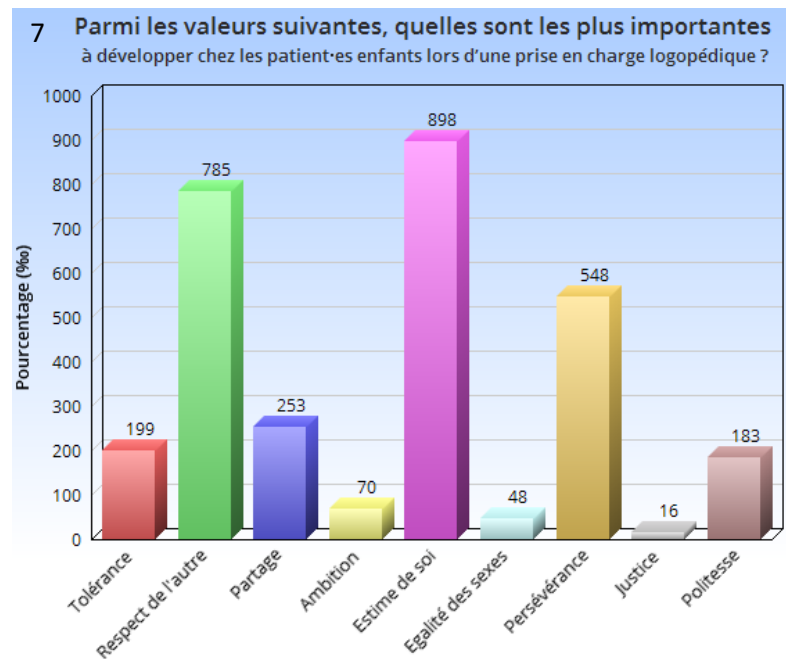
Un petit tiers des répondant·es déclarent ne jamais adapter leur attitude au sexe de leurs patient·es (31%). On remarque donc que les réponses à cette question ne sont pas aussi tranchées qu'à la question portant sur la différenciation des outils. En effet, si une grande majorité des répondant·es (75%) déclarait ne pas différencier leurs outils (graphique 3), les réponses sont moins catégoriques en ce qui concerne leur attitude puisque 69% le font au moins « rarement ». Pour celles et ceux qui le font, les adaptations portent sur leur comportement à l'égard des patients selon leur sexe : « Plus douce avec certaines filles, plus ferme avec certains garçons », « Il m'arrive d'être plus ferme avec les garçons que les filles. »,

« Avec garçon : plus "bonhomme, viril" avec les filles : plus "princesse, délicat, ..." ». Les thèmes de discussions abordés sont également le terrain de différenciations : « Je parle plutôt bijoux, habits et amoureux avec les filles et plutôt jeux vidéo, amis avec les garçons. », « Discussion plus girly ou au contraire de football par exemple. », « Avec des adolescents qui parlent de jeux vidéo, ou de jeunes filles qui aiment parler de vêtements, de maquillage. », « Avec des patientes filles et dans le cas de relation de confiance difficile à mettre en place, je dis qu'on est entre filles, qu'on peut papoter et se dire nos petits secrets de filles ». Nous pouvons donc remarquer que les différenciations correspondent aux normes genrées de la société : la virilité, la fermeté, le sport, l'action sont associés aux garçons tandis que la délicatesse, la mode, la beauté, la communication, et les relations amoureuses sont attribuées aux filles.

L'implication des logopèdes dans leur rôle dans l'éducation des patient-es



A la question « Considérez-vous que le-la logopède joue un rôle dans l'éducation de ses patients enfants, leur conception du monde et de la société ? », 80% des répondant-es répondent par la positive. Une grande majorité des logopèdes et futur-es logopèdes interrogé-es ont donc conscience de l'influence de leur pratique sur le développement de leurs patient-es et se désignent comme des adultes concourant à leur éducation, à côté des parents, des enseignant.es, etc.



Les valeurs que les répondant-es considèrent comme les plus importantes à développer chez leurs patient-es sont l'estime de soi (89,8%), le respect de l'autre (78,5%) et la persévérance (54,8%). Seulement 4,8% mentionnent l'importance de l'égalité des sexes, bien que cette dernière soit tout à fait liée aux trois premières. En effet, l'égalité des sexes implique le fait de considérer tous les individus comme égaux (et pas forcément identiques), indépendamment de leur sexe, ce qui constitue notamment une des bases du respect de l'autre. Par ailleurs, favoriser l'égalité des sexes nécessite de lutter contre les « plafonds de verre » qui empêchent l'accès des femmes aux postes à haute responsabilité et contre les verrous sociaux qui les enferment dans leurs rôles de mères et de femmes au foyer, élargir les ambitions et horizons scolaires et professionnels des filles en favorisant chez ses dernières l'ambition, la persévérance et l'estime de soi (une des bases de la confiance en soi³² et donc de l'ambition). On peut donc imaginer que, même s'ils-elles ne l'attribuent pas à l'égalité des sexes, la grande majorité des logopèdes souhaitent et font en sorte d'y contribuer en développant des compétences qui vont dans ce sens chez leur patient-es. En ce qui concerne les moyens mis en place pour favoriser le développement de ces valeurs chez leurs patients enfants (question 10), les répondant-es évoquent la communication verbale avec leurs patient-es (73%) ainsi que les échanges autour du jeu (18,1%). Les logopèdes et futur-es

³² Pernet, S. (2013). *Estime de soi, confiance en soi : quelle différence ?*. En ligne <http://www.relaxationdynamique.fr/estime-de-soi-confiance-difference/>, consulté le 17 mai 2017.

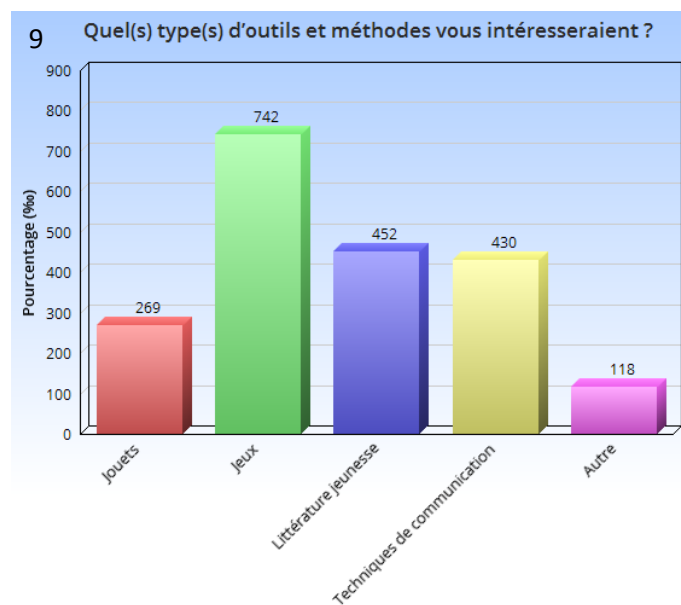
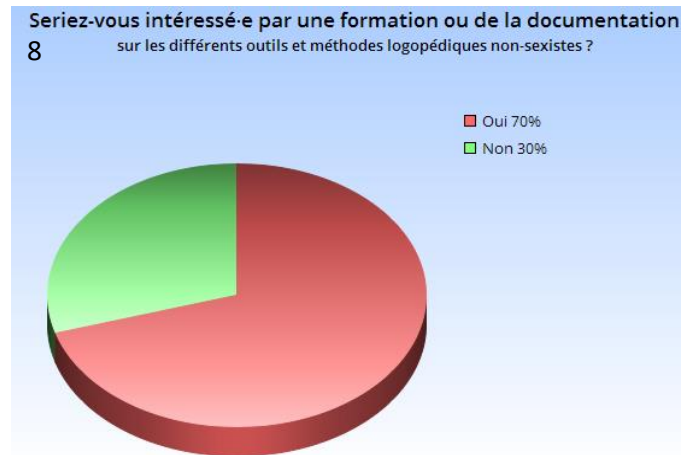
logopèdes semblent donc avoir conscience que la communication et le jeu sont d'important canaux d'échanges entre logopède et patient-e qui véhiculent des messages et permettent aux enfants de construire leur représentation du monde et de développer certaines valeurs morales.

A la question « Selon vous, quelles attitudes du/de la logopède permettent de favoriser l'égalité des sexes dans la prise en charge des patients ? » (question 13), 34,1% des répondant-es mentionnent une attitude non-différenciée, indépendante du sexe des patients : « Agir de la même manière avec les deux types de patientèle, tout en considérant chacun comme individu unique. », « Rester la même personne face à tout type de patients, garder les mêmes lignes de base/de conduite ». 30,2% des répondant-es font référence à l'utilisation d'un matériel neutre, mixte, non-sexiste et non-différencié selon le sexe : « favoriser le matériel neutre, ne pas tomber dans les stéréotypes "pions bleus pour les garçons, roses pour les filles"... », « Jeux mixtes, pas de thème spécifique en fonction du sexe, pas de stéréotypes », « en ne proposant pas de matériel genré et en ne plaçant pas l'enfant dans une case ».

A la question « Selon vous, quelles attitudes du/de la logopède vis-à-vis de ses patients pourraient relever de la discrimination sexiste ? » (question 14), 39,9% des répondant-es évoquent l'utilisation de matériel genré : « proposer uniquement des Barbie® aux filles et des voitures aux garçons », « stéréotyper les activités », « utiliser des jeux et couleurs spécifiques à chaque sexe ». 20,2% mentionnent le fait de tenir un discours sexiste (visions stéréotypées, clichés, préjugés) : « dire à un enfant qu'il doit arriver à faire quelque chose parce que c'est une fille ou un garçon », « enfermer les enfants dans les clichés de la société », « parler du sexe opposé en le critiquant ». 17,5% font référence aux inégalités dans l'attitude et le comportement (notamment le favoritisme) selon le sexe du/de la patient-e : « être plus ou moins exigeant au niveau des performances en fonction du sexe du patient. », « être plus sévère avec les garçons qu'avec les filles ou vice versa en séance », « favoriser l'un ou l'autre sexe en le gratifiant plus par rapport à ses progrès ».

D'après ces résultats, et bien que tous les sujets n'aient pas répondu de façon complète à la question, il semble que les représentations des répondant-es quant à la discrimination sexiste et à l'égalité des sexes soient pertinentes et raisonnées.

Intérêt pour une formation ou de la documentation sur les outils et méthodes logopédiques non-sexistes



Une grande majorité des répondant-es manifeste un intérêt pour des propositions d'outils et méthodes logopédiques non-sexistes (graphique 8). La demande concerne principalement les jeux (74,2%), les livres (45,2%) et les techniques et méthodes de communication (43%) (graphique 9). D'après ces résultats, nous pouvons supposer que la formation de base en logopédie ne fournit pas ou peu d'outils aux futur-es professionnel-les. Néanmoins, il semble que les logopèdes et étudiant-es en logopédie soient sensibles à la question de l'égalité des sexes mais qu'ils-elles ne disposent pas des ressources nécessaires pour l'intégrer à leur pratique.

2.2.3. Conclusion

Pour conclure l'analyse des résultats de ce questionnaire, il semblerait que la majorité des logopèdes et futur-es logopèdes proposent des outils logopédiques indifférenciés selon le sexe des patients et adoptent une attitude et un comportement invariants. Néanmoins, environ 1 répondant-e sur 5 propose des outils logopédiques différenciés et 70% varient leur attitude (au moins « rarement ») selon le sexe du patient. Il existe donc des situations pouvant s'apparenter à de la discrimination sexiste dans le cadre de séances logopédiques puisque certains aspects de la prise en charge sont différenciés uniquement sur base du sexe des patients, ce qui constitue un critère discriminatoire. Bien que ces différenciations soient motivées par un souci d'adéquation entre les thèmes abordés et les centres d'intérêt du-de la patient-e afin d'optimiser l'efficacité du traitement, les logopèdes risquent ainsi de transmettre une représentation stéréotypée des deux genres, en attribuant d'emblée aux patientes des caractéristiques telles que le relationnel, la coquetterie, la sensibilité et aux patients l'action, l'aventure et l'activité physique.

Les logopèdes et étudiant-es en logopédie ont conscience de leur rôle dans l'éducation des patient-es. La transmission de certaines valeurs morales prend une place importante dans le cadre de leurs séances logopédiques et celle-ci se fait principalement par le biais des discussions, des échanges et des moments de jeux entre logopède et patient-e. L'égalité des sexes est peu évoquée parmi les valeurs morales importantes à développer chez les patient-es enfants, peut-être parce que les répondant-es n'ont pas conscience des liens et des interactions qui existent entre l'égalité des sexes et d'autres valeurs telles que le respect de l'autre, l'ambition ou l'estime de soi et ce, probablement en raison d'un manque d'informations sur ce qu'implique l'égalité des sexes.

Aucun lien de corrélation n'a été relevé entre les réponses fournies et l'âge ou le statut des répondant-es. Il semble donc que la sensibilisation et l'intérêt pour l'égalité des sexes des logopèdes ne dépende pas de leur expérience mais plutôt du manque de ressources et d'informations existant sur la question et sur sa mise en pratique dans le cadre de la logopédie. Les répondant-es sont majoritairement intéressé-es par de la documentation sur le sujet (particulièrement des propositions de jeux, livres et méthodes de communication) et sont donc en demande et volontaires pour enrichir leur pratique de nouveaux moyens et idées pour favoriser l'égalité des sexes.

2.3. Entretiens semi-directifs : qu'en pensent les enfants ?

2.3.1. Méthode

Nous avons choisi de mener une étude qualitative auprès de 9 enfants, 7 filles et 2 garçons, âgé-es entre 9 et 11 ans, afin de recueillir leurs représentations des différences entre les filles et les garçons. L'étude a été réalisée par entretiens semi-directifs. Une liste de questions ouvertes a été établie en amont et a pu être complétée de questions subsidiaires, improvisées au cours des discussions, afin d'accompagner les enfants dans le développement de leurs idées.

2.3.2. Population

Le contexte des entretiens diffère pour chaque enfant interrogé. Voici donc une brève description des répondant-es qui permet de nuancer, d'interpréter et d'analyser leurs propos le plus objectivement possible.

Aabdel-Malik (10 ans), **Mélanie** (11 ans), **Sara** (11 ans), **Trecy** (9 ans) et **Yousra** (10 ans) sont scolarisés dans une école primaire d'enseignement spécialisé type 8 (troubles des apprentissages) à Bruxelles. Nous avons personnellement assuré leur suivi logopédique tout au long de l'année scolaire 2016-2017, dans le cadre du bachelier en logopédie à Marie Haps. Ainsi, une relation de confiance préalablement installée avec chacun-e d'entre eux a permis de faciliter la communication et l'échange au cours des entretiens. Ces enfants sont issus d'un milieu socio-culturel plutôt défavorisé : familles monoparentales, issues de l'immigration, faibles revenus, situations de bilinguisme consécutif, etc.

Anouk (9 ans) et **Solal** (11 ans) habitent en région parisienne. Ils sont les deuxième et troisième d'une fratrie de trois enfants. Leur grande sœur a 13 ans, est au collège et joue au club de football du Paris-Saint-Germain en section féminine. Nous les avons rencontré-es par l'intermédiaire de leur marraine. Leurs parents sont comédiens et sont très sensibles aux questions d'égalité femmes-hommes, qu'ils intègrent dans certaines de leurs interventions théâtrales. Anouk et Solal évoluent dans un milieu socio-culturel plutôt favorisé, leurs parents sont propriétaires de leur maison, ils partent souvent en vacances et ont des activités culturelles et sportives régulières : Solal fait du football et du violoncelle et Anouk fait du théâtre et du piano.

Rita (11 ans) habite à Nantes. Nous la connaissons depuis son plus jeune âge, et avons développé avec elle une relation de confiance, quasiment familiale. Elevée par une mère profondément engagée dans la cause féministe, Rita est sensible aux injustices et aux discriminations sexistes. Nous avons rencontré son amie et camarade de classe **Mara** (11 ans) pour la première fois lors de notre entretien. Les familles des deux filles se situent plutôt dans une classe socio-économique moyenne : elles vivent dans des quartiers populaires de la ville de Nantes, ont des activités culturelles et sportives régulières, lisent beaucoup, voyagent avec leurs parents, etc.

2.3.3. Analyse des entretiens

Filles et garçons, un monde de différences socialement construites

Après analyse des entretiens, il apparaît que les différences entre filles et garçons pointées par les enfants interrogés portent principalement sur deux types d'attributs : les cheveux et les vêtements.

On constate que les enfants citent en premier les attributs de genre (coupe de cheveux, vêtements), qui sont des éléments visibles et sur lesquels ils peuvent se baser pour déterminer le sexe d'une personne, le leur et celui de l'autre. Ces attributs de genre n'étant, par définition, pas d'ordre biologique, ils sont généralement choisis par les parents pour que leurs enfants puissent être identifiés par autrui comme appartenant à la catégorie « féminin » ou « masculin ». Yousra a d'ailleurs eu une réflexion intéressante à ce sujet : « une robe pour les garçons ce serait bizarre non ? [...] Si c'est un petit garçon de 1 an, non c'est bon. Mais par exemple un garçon de 9 ans ou 8 ans, ce serait assez gênant. » (cf annexe 5.9.). En effet, nous pourrions supposer que certains parents considèrent que les attributs de genre tels que la coupe de cheveux et les vêtements ne soient pas indispensables avant le début de la scolarisation (vers 3 ans), et donc de la socialisation. Avant cela, il n'est pas gênant que la catégorie sexuelle d'un bébé ne soit pas visible : les cheveux sont généralement encore courts (que ce soit une fille ou un garçon) et le bébé n'interagit généralement qu'avec ses parents, sa famille ou des proches qui savent à quelle catégorie sexuelle il-elle appartient, il n'est donc pas nécessaire de l'habiller « comme une petite fille » ou « comme un petit garçon ». Néanmoins, il n'est pas rare d'observer des attributs vestimentaires genrés (généralement féminins) sur les nourrissons (robes, jupes, bandeaux, nœuds dans les cheveux, vêtements de

couleur rose). On peut alors au premier regard savoir qu'il s'agit d'une petite fille, alors qu'aucun élément physique naturel ne permettrait de le déterminer *a priori*.

Il est également intéressant de relever que les enfants précisent que certains vêtements sont, d'après eux, pour les filles (robes, jupes, chaussures à talons) mais qu'il n'y a pas de vêtements réservés aux garçons, puisque les filles portent également des pantalons. Ce fait de société observable peut être mis en lien avec le fait que le genre masculin est souvent associé à l'universel, au générique : « le stéréotype masculin ne définit pas seulement les individus du sexe mâle, mais aussi l'individu générique, tandis que le stéréotype féminin définit seulement les individus de sexe féminin. » (Masson-Maret & Beauvois, 2000, p. 30). On accepte donc facilement qu'une fille puisse porter certains attributs genrés masculins alors que l'inverse serait inconcevable car les caractéristiques féminines sont considérées comme trop spécifiques. Or, il n'en a pas toujours été ainsi, et la mode vestimentaire n'a pas toujours déterminé le sexe dès le plus jeune âge. En effet, au Moyen-Âge, petits garçons comme petites filles portaient des robes jusqu'à l'âge de 12 ans environ³³. Il n'était alors pas perçu comme dérangeant que les petits garçons se parent d'attributs féminins, car ils restaient associés à l'univers féminin et maternel jusqu'à l'âge charnière où ils intégraient le monde des hommes, l'adolescence n'étant pas encore considérée comme une étape intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte.

Les enfants interrogés ayant entre 9 et 11 ans, ils-elles n'ont pas encore atteint l'âge de la puberté. Ceci implique que les corps des garçons et des filles de leur âge et donc de leur entourage ne sont pas encore différenciables par les caractères sexuels secondaires qui n'apparaissent qu'à l'adolescence (pilosité, hanches, seins, voix, etc.). Seule Mara mentionne le sexe (comprendre ici l'organe génital) comme différence entre les garçons et les filles (cf annexe 5.3.). Cela prouve donc que les enfants ont déjà bien intégré la notion de genre : leurs représentations de ce qui distingue une fille d'un garçon relèvent plus de constructions sociales que de caractéristiques physiques et naturelles.

Goûts et intérêts : des genres définis...mais poreux

A la question « est-ce que tu penses que les garçons et les filles n'aiment pas les mêmes choses ? », les enfants interrogés, répondent majoritairement (tou·te·s sauf Aabdel-Malik et

³³ Exposition « Tenue correcte exigée : quand le vêtement fait scandale », Musée des arts décoratifs, 2017, Paris.

Mélanie) par la positive dans un premier temps. La catégorisation des centres d'intérêt pour chaque sexe est assez homogène : d'après les enfants, les garçons aiment jouer à chat, au football, aux Lego®, aux jeux de guerre et aux jeux vidéo tandis que les filles aiment plutôt jouer à la poupée, à la Barbie®, se maquiller et dessiner.

La catégorisation des activités citée par les enfants est similaire à celle qu'on peut observer dans la grande distribution et dans les médias (cf partie « le sexisme dans les jeux et jouets », p. 27), basée sur la répartition des rôles sociaux que la société actuelle attribue aux genres : le féminin est associé au *care* (cf partie « XXème et XXIème siècles », p. 16), à la délicatesse et à la coquetterie et le masculin est associé aux activités physiques et sportives et à l'action, l'aventure, voire la violence (jeux de guerre). Néanmoins, au fil des discussions, les enfants reconnaissent qu'il y a des exceptions : « Mais il y a des garçons qui sont différents, qui préfèrent jouer avec des poupées. » (Mara, annexe 5.3.). Mara a d'ailleurs conscience que cette catégorisation des activités en fonction du sexe est pensée et donc favorisée par les créateurs·trices de jeux et jouets : « il y a des jeux qui sont conçus pour des filles et des jeux qui sont conçus pour les garçons ». Certain.es enfants reconnaissent également que malgré la catégorisation de certains jeux considérés comme « pour filles » ou « pour garçons », les garçons et les filles ont également beaucoup de centres d'intérêt communs et que toute activité est susceptible de plaire aux deux sexes : « il y a des filles qui aiment bien par exemple la guerre mais il y a aussi des garçons qui aiment bien la guerre donc c'est mixte, tout peut être mixte. » (Yousra, annexe 5.9.). Enfin, on remarque que les enfants considèrent que les centres d'intérêts diffèrent plus selon les personnalités de chacun.e que selon le sexe et que celles et ceux qui ne se conforment pas aux activités assignées à leur genre ne sont pas déviant.es ni anormal.es : « Il y en a, c'est sûr, qui n'aiment pas les mêmes choses que les filles. Mais si par exemple un garçon aime les poupées, il a le droit, pour moi c'est normal, on aime ce qu'on veut. » (Rita, annexe 5.5.) ; « Les filles sont plus coquettes, enfin, il y a des filles plus coquettes mais pas toutes les filles. » (Yousra, annexe 5.9.).

Des traits de caractère dichotomiques : care vs action

En ce qui concerne le caractère des garçons et des filles, la plupart des enfants interrogés pensent qu'il n'y a pas vraiment de différences. Néanmoins, au cours des entretiens, nous avons pu relever certaines remarques et observations qui tendent à attribuer certains comportements et attitudes à chaque sexe de façon distincte. Par exemple, les

garçons seraient plus agressifs que les filles, ils chahutent, taquent, embêtent : « Les garçons sont déjà un peu plus agressifs que les filles. » (Yousra, annexe 5.9.) ; « Les garçons ils aiment bien taper les gens. » (Trecy, annexe 5.8.) ; « Les garçons ils embêtent les filles » (Anouk, annexe 5.2.). Mais les filles seraient plus sujettes aux disputes et aux conflits entre elles : « Dans notre classe, il y a beaucoup de filles qui se disputent entre elles. » (Sara, annexe 5.6.) ; « Quand j'étais petite, je voulais voir ce que ça faisait d'être un garçon parce qu'on se disputait tout le temps et les garçons jamais » (Mara, annexe 5.3.) ; « En fait, moi je trouve que les filles quand ils [*sic*] sont entre eux [*sic*], bah des fois il y a plein, plein de disputes. C'est pour ça que je reste toujours près des garçons pour pas avoir de disputes. » (Yousra, annexe 5.9.). Yousra ajoute à cela un intérêt des filles pour le commérage, les ragots et les rumeurs qui auraient tendance à alimenter les discordes entre elles : « Les filles des fois elles parlent plus des autres, que les garçons ils parlent plus pour eux-mêmes. ». Enfin, un tiers des enfants interrogés attribuent aux filles des qualités telles que l'écoute, la sensibilité et la douceur : « Les filles sont plus gentilles, plus douces. » (Trecy, annexe 5.8.) ; « des fois elles sont nerveuses, et des fois elles sont à l'écoute » (Solal, annexe 5.7.). Les qualités et traits de caractère cités par les enfants correspondent à ceux décrits par la littérature et les études sur le genre. En effet, d'après les résultats d'une étude de Bless *et al.* (1992), « les hommes sont caractérisés comme étant dominants, ambitieux, agressifs, confiants en eux, indépendants, énergiques et rationnels, les femmes, par contraste, sont considérées comme étant douces, soignantes, adaptables, anxieuses, tendres, émotionnelles, dépendantes » (Masson-Maret & Beauvois, 2000, p. 29). Or cette étude porte bien sur des représentations genrées et non pas sur des faits avérés. D'ailleurs les enfants évoquent encore une fois des écarts possibles et fréquents à la « norme » de genre : « par exemple un garçon peut être sensible et une fille le contraire, et inversement. » (Rita, annexe 5.5.). On peut donc supposer que les stéréotypes de genre véhiculés par la société favorisent le développement de certains traits de caractère chez les enfants selon leur sexe : à force de dire que les filles sont sensibles et les garçons agressifs, les enfants reproduisent ce qu'on (leurs parents, leurs instituteurs et la société en général) attend d'eux et se fondent dans le moule façonné pour leur genre.

Dans le cadre scolaire

Plusieurs enfants mentionnent des différences de comportement entre les filles et les garçons. Les filles seraient plus sages, plus attentives et plus obéissantes que les garçons en

classe : « Les filles [...] ont un meilleur comportement que les garçons. » (Rita, annexe 5.5.) ; « il y a des garçons [...] qui font que de discuter et ils travaillent jamais, et souvent c'est les filles qui travaillent. » (Mara, annexe 5.3.) ; « Les garçons des fois ils sont plus violents avec les professeurs » (Sara, annexe 5.6.). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les stéréotypes de genre attribuent aux garçons des caractéristiques telles que l'action, l'activité physique, voire l'agressivité et la violence. Françoise Héritier analyse la tendance à l'indiscipline des garçons comme l'expression d'un besoin d'exister de ces derniers : « Pour exister, il faut se faire remarquer et nous disposons de peu de moyens. Perturber l'ordre établi en est un. [...] Dans ces sociétés où les hommes n'existent que par le prestige et la concurrence entre eux, ils obéissent aussi à la norme culturelle en leur genre et préfèrent cette forme de prestige qui repose sur l'ostentation. » (Héritier, 2010, pp. 89-93). On pourrait supposer que ce conditionnement genré puisse expliquer le sex-ratio des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité : les garçons sont quatre à cinq fois plus touchés que les filles par le TDAH avec impulsivité/hyperactivité prédominante, alors que la tendance s'inverse pour le TDA avec inattention prédominante qui touche majoritairement les filles (sex-ratio de 1,2 filles pour un garçon)³⁴. Un même trouble semblerait donc s'exprimer de façons différentes selon le sexe (et probablement selon le genre) des enfants : les garçons ayant tendance à l'hyperactivité et les filles à l'inattention. Or l'hyperactivité étant plus visible et « gênante », on pourrait penser que cela explique la plus grande fréquence du trouble chez les garçons, ceux-ci n'étant peut-être pas plus touchés par le trouble mais plus facilement dépistés et donc diagnostiqués. Sara, quant à elle, remarque que bien que les filles soient plus calmes que les garçons, il y a « beaucoup de papotages entre elles ». Nous retrouvons encore une fois les caractéristiques du stéréotype féminin : la parole, la communication, le relationnel. Cette propension à la discussion peut, au même titre que l'hyperactivité, poser problème en classe. Nous constatons donc que les stéréotypes de genre peuvent jouer en la défaveur des deux sexes dans le cadre scolaire.

La plupart des enfants ne remarquent aucune différence entre les sexes au niveau des performances scolaires. Seule Trecy pense que les filles ont moins de difficultés que les garçons. Ceci est un fait réel et observable. En France, en 2013, 85,9% des filles de 3^{ème} maîtrisent les compétences de base en français contre 72,3% des garçons (cf annexe 2). Les

³⁴ En ligne <http://www.tdah.be/tdah/tdah>, consulté le 3 mai 2017.

pourcentages varient légèrement pour les compétences scientifiques : 80,5% des filles et 76,2% des garçons. Mais peut-on pour autant envisager que les difficultés scolaires plus fréquentes chez les garçons soient imputables à des différences biologiques entre les sexes ? Aucune étude ne l'a prouvé. Néanmoins, nous pouvons mettre en lien la réussite scolaire avec le comportement en classe. Les filles étant généralement plus attentives, plus concentrées, plus appliquées que les garçons, cela représente très certainement un atout dans le cadre des apprentissages scolaires.

Le comportement des adultes : des inégalités de traitement au détriment des deux sexes

En ce qui concerne les adultes détenteurs de l'autorité (parents, instituteurs-trices, etc.), près de la moitié des enfants évoquent une inégalité de traitement entre les filles et les garçons, au détriment de ces derniers. D'après Mélanie (annexe 5.4.), « souvent les profs ils [aiment] plus les filles que les garçons, ils [punissent] beaucoup plus les garçons que les filles. ». Solal évoque même des cas de favoritisme délibéré : « les instituteurs, quand ils mettent des heures de colle, ils donnent une chance aux garçons et 3 chances aux filles » (annexe 5.7.). Cette inégalité de traitement semble aussi apparaître dans le cadre familial : d'après Yousra et Sara, certains parents seraient plus « fermes » et plus « stricts » avec les garçons. Il se peut que ces différences de traitement soient dues aux différences de comportement entre les sexes (les adultes sont plus stricts avec les garçons qui sont plus agités que les filles, en classe comme à la maison). Néanmoins, il semblerait que les stéréotypes du petit garçon perturbateur et de la petite fille sage aient été intégrés et généralisés par les adultes au point de créer parfois des situations infondées de favoritisme et donc de discrimination : « C'est pas bien, [...] chacun doit avoir la même chose. Parce que si par exemple le garçon se fait tout le temps punir, il a rien fait, [...] c'est pas juste, les garçons aussi ils peuvent être pas punis et les filles aussi. » (Yousra, annexe 5.9.) ; « peut-être qu'elle [l'institutrice ndlr] préfère les filles que les garçons... » (Solal, annexe 5.7.).

Rita a déjà ressenti une injustice du fait qu'elle soit une fille : une activité sportive au centre de loisirs était réservée aux garçons car considérée comme trop difficile pour les filles. Cependant, il faut considérer le contexte familial de cette enfant car sa mère est très impliquée dans les luttes féministes. Rita est donc sensible à ces questions et cela lui permet de pouvoir identifier une situation de discrimination sexiste, ce qui n'est probablement pas le cas des autres enfants interrogés. Solal a également évoqué une expérience similaire, vécue

par sa sœur, qui a été empêchée de participer à un tournoi de football car les filles étaient « moins fortes que les garçons » et « pas assez nombreuses ».

Une grande majorité des enfants interrogés déclare qu'il n'y a rien qui soit uniquement réservé aux filles ou aux garçons. Ils-elles pensent que toutes et tous peuvent tout faire. A cette question, Trecy a mentionné que la cuisine était « plus pour les filles que pour les garçons ». Elle met ici en avant l'inégalité de répartition des tâches domestiques, qui est un fait avéré : 72% des tâches domestiques sont réalisées par les femmes (cf annexe 2). Trecy émet cependant une exception, un cas dans lequel les garçons peuvent cuisiner : « si ils sont dans *Top Chef*³⁵ ! ». Cette réflexion est intéressante à analyser car il est question de la hiérarchisation des valeurs attribuées aux rôles sociaux assignés à chaque sexe : d'après les stéréotypes de genre, la cuisine n'est réservée aux femmes que si elle s'inscrit dans le cadre familial, dans le but de subvenir aux besoins de leur famille (considéré comme une tâche domestique et donc socialement dévalorisé), mais les hommes cuisinent dans le cadre professionnel, lors d'une compétition médiatisée avec de l'argent à la clé (socialement valorisé). Nous pouvons également illustrer cette inégalité des valeurs genrées à travers une réflexion de Yousra à propos de la corde à sauter : « il y a des garçons qui disent que c'est nul mais en fait il y a bien des garçons qui jouent à la corde à sauter, comme les boxeurs. ». Il y a donc ici aussi une ambivalence des valeurs associées à l'utilisation récréative de la corde à sauter (attribuée aux filles) d'une part, et son utilisation sportive (attribuée aux garçons). Enfin, nous pouvons également noter qu'à travers sa référence à l'émission *Top Chef*, Trecy mentionne une importante source d'éducation pour les enfants d'aujourd'hui : les médias et notamment ici, la télévision. Les médias influencent les enfants dans le développement de leur façon de voir le monde, leur fournissent des modèles et des normes sociales et participent ainsi à la construction des stéréotypes de genre comme à leur destruction.

2.4. Propositions d'outils et méthodes logopédiques non-sexistes

Voir Annexe 6 : Brochure « Boîte à outils égalitaire et non-sexiste »

³⁵ Emission de télé-réalité française de compétition culinaire avec une grosse somme d'argent à la clé. Les candidats masculins y sont généralement en grande supériorité numérique.

Conclusion générale

Aujourd'hui, les inégalités entre les sexes tendent à se réduire mais persistent : dans nos sociétés modernes occidentales, les femmes ont théoriquement les mêmes droits civils et politiques que les hommes mais, dans la réalité, nous observons toujours des inégalités importantes notamment dans les sphères privées (répartition inégale des tâches domestiques au sein des foyers) et professionnelles (inégalités de salaires, « plafonds de verre » qui empêchent les femmes d'accéder à des postes haut placés). Ces inégalités sont en partie causées ou du moins entretenues par la transmission des stéréotypes de genre et de ce qu'on définit comme masculin ou féminin. Ces stéréotypes se retrouvent un peu partout autour de nous de façon plus ou moins explicite et consciente : dans les médias, la publicité, la mode, l'art mais également dans la langue française, les jeux et jouets pour enfants et la littérature de jeunesse. Ces derniers éléments de notre culture constituent des outils majeurs de la pratique logopédique auprès des enfants et influent donc sur leur développement en leur proposant une certaine représentation du monde et de la société qui les entourent. En logopédie, nous accordons une importance particulière au fait d'adapter le matériel à chaque patient-e car les enfants ont des stratégies cognitives ou mnésiques individuelles particulières mais également des vécus, des références, des goûts et centres d'intérêts différents. Ainsi, l'adaptation et l'individualisation des moyens mis en place dans le cadre des séances logopédiques permettent d'optimiser la motivation et l'implication des patients dans la rééducation et ainsi favoriser l'efficacité de la prise en charge. Or, nous avons remarqué que c'est précisément dans cet aspect de la prise en charge que peuvent intervenir les stéréotypes de genre : en voulant adapter nos outils au sexe du patient, pour être au plus proche de ses intérêts, nous risquons de les enfermer dans les rôles que la société leur a assignés et qui se traduisent généralement par des rôles instrumentaux (activité physique, action, aventure, impulsivité) pour les garçons et des rôles expressifs pour les filles (communication, parole, sensibilité, beauté, soin). Ces stéréotypes ont de fortes implications dans le développement des garçons comme des filles. En effet, nous observons que les caractéristiques attribuées au genre féminin peuvent nuire au développement de l'estime de soi des petites filles mais également favoriser leur développement langagier et donc leur réussite scolaire. D'un autre côté, les stéréotypes de genre peuvent alors jouer en la défaveur des garçons, considérés comme naturellement plus à l'aise dans l'action que dans la communication et dont on (parents, instituteurs, professionnels paramédicaux, etc.) ne favorise pas le développement

du langage. Ainsi, les stéréotypes de genre pourraient contribuer, au moins en partie, à la prévalence des troubles du langage plus élevée chez les garçons. Par ailleurs, les stéréotypes associés au genre masculin pourraient favoriser le développement des notions spatiales et de la psychomotricité chez les petits garçons, notamment parce qu'ils sont plus invités à la pratique du sport que les filles. Nous pouvons donc remarquer une ambivalence des possibles répercussions des stéréotypes de genre sur le développement des filles comme des garçons. Et bien que le conditionnement genré puisse être favorable au développement de certaines compétences, il semble néanmoins que les stéréotypes de genre constituent avant tout des critères de différenciation entre les garçons et les filles et risquent de créer une forme de discrimination.

Dans ce contexte, nous avons alors analysé le rôle des logopèdes dans la transmission de ces stéréotypes. Ces professionnel·les du domaine paramédical sont souvent en contact avec les enfants et leur rôle est, en grande partie, d'accompagner les enfants en difficulté dans leurs apprentissages et notamment dans le développement de leurs compétences langagières et communicationnelles. Comment intègrent-ils-elles la question de l'égalité des sexes dans leur pratique ? D'après nos observations et analyses, il semble que les logopèdes ont conscience de leur rôle majeur dans le développement et l'éducation de leurs patients et ont à cœur de leur transmettre des valeurs morales favorables à leur épanouissement. Les logopèdes, soucieux·ses d'offrir une rééducation efficace et adaptée et de mettre en place des relations thérapeutiques respectueuses et basées sur la bienveillance, sont en demande de propositions d'outils et méthodes logopédiques non-sexistes. Nous pouvons donc penser qu'il existe une prise de conscience des logopèdes vis-à-vis de la question de l'égalité des sexes, même si, par manque de ressources nécessaires, les moyens de la mettre en place ne sont pas toujours adéquats. Nous avons également interrogé des enfants d'âge primaire afin de connaître leurs représentations des différences des sexes et leur ressenti quant à d'éventuelles traitements différentiels de la part des adultes qui les entourent. Il apparaît que les enfants intègrent très tôt les éléments de genre comme étant les principaux facteurs de différenciation entre les filles et les garçons. Ils ont donc une certaine représentation des « normes » féminines et masculines. Néanmoins, les enfants envisagent les écarts à ces normes avec tolérance, respect et ouverture d'esprit. Il semble donc que malgré le

conditionnement genré, les enfants ne voient pas ces éléments normatifs comme des limites infranchissables.

Après avoir analysé la demande des logopèdes en matière de documentation sur les outils et méthodes permettant de proposer à leurs patient·es enfants une représentation du monde égalitaire et sans stéréotypes de genre, nous avons créé une brochure à leur attention, présentant plusieurs suggestions de méthodes de communications, jeux, activités, applications numériques et albums pour enfants égalitaires et non-sexistes. Les éléments suggérés dans la brochure constituent bien évidemment une liste non-exhaustive mais peuvent servir de base pour les logopèdes intéressé·es par la question de l'égalité des sexes, pour développer leur esprit critique et les guider dans le choix de leurs futures acquisitions matérielles dans le cadre de leur exercice professionnel.

Bibliographie

Monographies

André, J., Dejours, C., Denis, P., Perrot, M., Schaeffer, J, Schneider, M., & Vanier, A. (2005). *Les sexes indifférents*. Paris : Presses Universitaires de France.

Borde, D. (2016). *Tirons la langue : Plaidoyer contre le sexisme dans la langue française*. Paris : Utopia.

Chollet, M. (2012). *Beauté fatale : Les nouveaux visages d'une aliénation féminine*. Paris : Zones.

Collectif (2007). *Contre les jouets sexistes*. Paris : L'Echappée.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe I : Les faits et les mythes*. Paris : Gallimard.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe II : L'expérience vécue*. Paris : Gallimard.

Grew, R. & Harrigan, P.J. (2002). *L'école primaire en France au 19^e siècle. Essai d'histoire quantitative*. Paris : Editions de l'EHESS.

Héritier, F. (2010). *La différence des sexes*. Montrouge : Bayard.

Luc, J.-N. (1985). *La statistique de l'enseignement primaire 19e-20e siècles : Politique et mode d'emploi*. Paris : Economica.

Mathevon, N. & Viennot, E. (2017). *La différence des sexes : questions scientifiques, pièges idéologiques*. Paris : Belin.

Michel, A. (1979). *Le féminisme*. Paris : Presses Universitaires de France.

Musial, M., Pradère, F. & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?*. Bruxelles : De Boeck.

Riot-Sarcey, M. (2002). *Histoire du féminisme*. Paris : La Découverte.

Rogers, R. & Thébaud, F. (2010). *La fabrique des filles : L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*. Paris : Textuel.

Vidal, C. & Benoit-Browaëys, D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.

Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Seuil.

Articles

Angelot, H., Bijot, E., Billot, P., Quillivic, M. & Schlier, A. (2008). Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums. *Le français aujourd'hui*, 163, 109-114.

Egalité entre les femmes et les hommes : Les chiffres clés dans l'enseignement supérieur et la recherche (2013). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Grange, J. (2010). Genre et sexe : nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines. *Cités*, 44, 107-121.

Masson-Maret, H. et Beauvois J.-L. (2000). Une approche normative des stéréotypes masculin et féminin. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 45, 29-47.

Pfefferkorn, R. (2007). Hommes-Femmes... encore loin des rapports égalitaires. *L'Observatoire*, 53, 88-95.

Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes : chiffres clés édition 2017 (2017). Paris : Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes.

Webographie

Articles en ligne

Chemin, A. (2017). *Genre, le désaccord*. En ligne http://www.lemonde.fr/culture/article/2012/01/14/genre-le-desaccord_1629145_3246.html, consulté le 11 mai 2017.

Husson, A.C. (2011). *Masculin/Féminin (1)*. En ligne <https://cafaitgenre.org/2011/12/18/masculinfeminin-1/>, consulté le 11 mai 2017.

Husson, A.C. (2013). *Féminisation de la langue : quelques réflexions théoriques et pratiques*. En ligne <https://cafaitgenre.org/2013/12/10/feminisation-de-la-langue-quelques-reflexions-theoriques-et-pratiques/>, consulté le 11 mai 2017.

Khaznadar, E. (2000, 2001). *Sexisme et grammaires scolaires*. En ligne <http://www.langue-fr.net/Sexisme-et-grammaires-scolaires>, consulté le 11 mai 2017.

Labrosse, C. (2005). *Langage non sexiste et norme*. En ligne <http://langagenonsexiste.ca/menu.htm>, consulté le 11 mai 2017.

Nicolas, Y. (2016). Jouets pour filles, jouets pour garçons, pourquoi ? En ligne <http://www.adequations.org/spip.php?article1911>, consulté le 15 mai 2017.

Zielinski, A. (2010). L'éthique du *care* : une nouvelle façon de prendre soin. *Etudes*, 413, 631-641. En ligne <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-12-page-631.htm>, consulté le 1^{er} mai 2017.

Sites web

Centre Hubertine Auclert – Centre francilien pour l'égalité femmes-hommes. En ligne <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/>.

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). En ligne <http://www.cnrtl.fr/definition/>.

Dictionnaire de français Larousse. En ligne <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

Wikipedia (2017). *Histoire de l'éducation des filles*. En ligne https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27%C3%A9ducation_des_filles_en_France, consulté le 15 avril 2017.

Wikipédia, *Histoire du féminisme*. En ligne https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_du_f%C3%A9minisme, consulté le 15 mai 2017.