



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par
Lisa BRESSAND

DISPOSITIONS ET CARRIERES DES HOMMES
ETUDIANT EN ECOLE D'ORTHOPHONIE

Maître de Mémoire
Fanny BASSETTI

Membres du Jury

Caroline LECLERC
Laurence TAIN
Sylvia TOPOUZKHANIAN

Date de Soutenance
28 juin 2012

ORGANIGRAMMES

1. L Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. KIRKORIAN Gilbert**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr MAUME-DESCHAMPS
Véronique**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. COULET Christian**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION

ORTHOPHONIE

Directeur ISTR

Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation

Pr. Associé BO Agnès

Directeur de la recherche

Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique

THEROND Béatrice

GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée

PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité

BADIOU Stéphanie

BONNEL Corinne

CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier Fanny Bassetti, pour m'avoir suivie, guidée et conseillée tout au long de ses deux années. Je ne pourrai plus passer devant De l'autre côté du pont sans un sourire !

Je veux ensuite remercier l'équipe de sciences sociales, Laurence Tain, Nicolas Guilhot, Guillaume Jaubert et plus particulièrement Caroline Leclerc et Renaud Perdrix qui ont pris de leur temps pour me recevoir, m'accompagner dans cette recherche, m'éveiller aux subtilités de la sociologie et permis de progresser dans ma réflexion.

Merci à Agnès Witko pour son encadrement efficace et rassurant, aux secrétaires pour leur sympathie et leur bonne humeur depuis quatre ans !

Merci aux interviewés qui se sont prêtés au jeu des entretiens, de m'avoir consacrée du temps et permis de réaliser cette étude, tout comme à mon jury de soutenance.

Merci à mes anciennes maîtresses de stage pour leurs conseils, à Juliette, Marie-Joëlle et à Aurélie devenue une amie ! Merci à Sylvie Brignone-Raulin d'avoir fait naître cette envie orthophonique, de m'avoir épaulée du concours jusqu'aux entretiens d'embauche !

Merci à celles et ceux qui ont marqué ma route depuis ces quatre années, les loulous gardés, les mamies de la résidence et surtout mes incroyables voisines Monique Barnavon, partie trop vite et Jeanine Hervy, ma bienfaitrice.

Merci à mes amis pour leurs encouragements, de me suivre depuis autant d'années et d'avoir accepté mes (trop nombreuses) absences. A Rob' et ses purées magiques, Loutchetta et ses décopatch avec Tif évidemment. Merci aussi à Mamours, Dav', Philou, Fifi, Popo, Pandajoulie, Roxy, Sasa, El Bénouche, Djohnny, Hélène, Jordan, Karine, Manel, Doudou Galak, Youssef, Alice, Marianne, Emeline, Fabiche et j'en oublie.

Merci à mes compagnons de route les futurs ortho: Miss Bzzz, Carloutt Popken, Juju la patate, Beuclette, A2, Camou et Berthounette pour ces 4 belles années de complicité. Pour compléter la team Fwêne6, des pensées surtout à Monamouw, mon acolyte dès la préparation du concours : merci à ma Fofette d'avoir bravé avec moi toutes ces épreuves depuis 5 ans (et je n'parle pas que des études !) pour ces jolis moments Hello Kitty, les fouwiwes, les instants Grazia-cocofondants et tes fabuleuses expressions (mais madounel!) Merci aussi à mon Loulou, chaton pour tes plis, tes repas quenelles, pâté-croûte, tomme catalane et Monaco cassis, ton cynisme, ta patience, les balades sur les quais, les vacances passées et à venir, tes découvertes musicales, de bombasse au kuduro, les soirées prolongées jusqu'au pied de mon immeuble, ton ambition qui m'a fait trouver mon futur cabinet. Que de moments-cœur !

A ma famille enfin, pour leur indéfectible soutien, leur amour, leur confiance en moi et mon travail. A mes parents qui préparent depuis longtemps mon cabinet de rêve, bientôt c'est moi qui vous enverrai en vacances ! A mes grands-parents et leurs enveloppes « pour s'acheter des bricoles ». Sans oublier les oncles, tantes, cousin(e)s, ma polpette, que je n'oublie pas. Anita tu manquais à ma vie, merci de l'avoir bouleversée. Et pour finir, Félix, mon Nours, mon Nain, mon bébé que j'aime plus que tout. Je vous dois tellement... Sans vous, je n'serai rien !

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>L Université Claude Bernard Lyon1</i>	<i>2</i>
1.1 <i>Secteur Santé :</i>	<i>2</i>
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies :</i>	<i>2</i>
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	<i>3</i>
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LES PROFESSIONS	9
1. <i>Définitions</i>	<i>9</i>
2. <i>Division sexuelle du travail.....</i>	<i>10</i>
3. <i>La profession (para) médicale</i>	<i>11</i>
4. <i>L'orthophonie</i>	<i>12</i>
II. LA SOCIALIZATION SEXUELLEMENT DIFFERENTIELLE	14
1. <i>Définitions : sexe versus genre</i>	<i>14</i>
2. <i>Dans la sphère familiale</i>	<i>15</i>
3. <i>Une illustration par les jeux.....</i>	<i>16</i>
4. <i>Le « curriculum caché » que véhicule l'école.....</i>	<i>17</i>
5. <i>Une illustration avec les manuels scolaires</i>	<i>18</i>
6. <i>La question de l'orientation</i>	<i>18</i>
III. LES CARRIERES.....	18
1. <i>Définition du concept</i>	<i>18</i>
2. <i>Les apports du concept de carrière.....</i>	<i>20</i>
3. <i>Une illustration : les carrières des anorexiques (Darmon)</i>	<i>21</i>
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	23
I. PROBLEMATIQUE	24
II. HYPOTHESES	24
1. <i>Hypothèse 1.....</i>	<i>24</i>
2. <i>Hypothèse 2.....</i>	<i>24</i>
3. <i>Hypothèse 3.....</i>	<i>24</i>
PARTIE EXPERIMENTALE	25
I. DEFINITION ET JUSTIFICATION LA METHODOLOGIE ADOPTEE.....	26
1. <i>Le choix d'une étude qualitative avec la méthode des entretiens.....</i>	<i>26</i>
2. <i>L'entretien semi-directif.....</i>	<i>27</i>
II. LA TECHNIQUE DE L'ENTRETIEN ET DE SON ANALYSE.....	28
1. <i>Forme et contenu de l'entretien</i>	<i>28</i>
2. <i>La grille d'entretien</i>	<i>30</i>
3. <i>L'exploitation des données.....</i>	<i>31</i>
III. POPULATION ET RECUEIL DE DONNEES	32
1. <i>Composition</i>	<i>32</i>
2. <i>Lieu</i>	<i>34</i>
3. <i>Calendrier</i>	<i>34</i>
PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	36
I. PORTRAIT DE CES ETUDIANTS ATYPIQUES.....	37
1. <i>Un bain familial propice</i>	<i>37</i>
2. <i>Leur parcours scolaire.....</i>	<i>38</i>
3. <i>L'étape du Centre d'Information et d'Orientation.....</i>	<i>40</i>
4. <i>Leurs précédentes expériences.....</i>	<i>41</i>
5. <i>Des qualités « féminines » ?.....</i>	<i>42</i>
II. LES ETAPES DE L'EVOLUTION DE LA REPRESENTATION DU METIER.....	44

1.	<i>Une représentation anté-orthophonique floue et réductrice</i>	44
2.	<i>Les rencontres et la recherche d'informations rendent la projection possible</i>	44
3.	<i>Les facteurs déterminants</i>	45
III.	LE VECU DE LA MINORITE	54
1.	<i>La légitimité</i>	54
2.	<i>Leur projection professionnelle</i>	57
IV.	ILLUSTRATION PAR 4 PORTRAITS	62
1.	<i>M. Debourg</i>	62
2.	<i>M. Parilly</i>	63
3.	<i>M. Guillotière</i>	64
4.	<i>M. Mermoz</i>	64
V.	RETOUR SUR LES HYPOTHESES	65
1.	<i>Hypothèse 1</i>	65
2.	<i>Hypothèse 2</i>	65
3.	<i>Hypothèse 3</i>	66
VI.	APPORTS ET LIMITES DE NOTRE ETUDE	66
1.	<i>Limites</i>	66
2.	<i>Apports</i>	68
CONCLUSION		69
BIBLIOGRAPHIE		70
ANNEXES		74
ANNEXE I : GUIDE D'ENTRETIEN		75
1.	<i>Etat civil</i>	75
2.	<i>Avant l'école</i>	75
ANNEXE II : LES ORTHOPHONISTES AU 1 ^o JANVIER 2011		78
TABLE DES ILLUSTRATIONS		82
TABLE DES MATIERES		83

INTRODUCTION

En première année, dans le cadre des exposés en sciences sociales, nous avons choisi le thème « genre et santé » et nous nous étions penchée sur la faible proportion d'hommes dans la profession qui serait bientôt la nôtre : l'orthophonie. En effet, après sage-femme, le métier d'orthophoniste est le plus féminisé des métiers de santé, avec un taux maximum de 5% d'hommes (taux qui se confirme au sein de notre promotion) et ce, avec une relative stabilité depuis sa création.

Pourtant, cette profession bénéficie d'un relatif prestige social, certainement dû à ce que Bourdieu appelle le « pouvoir symbolique » du langage. Bien parler confère une certaine légitimité, et donc s'occuper de la parole en ferait un métier noble. Toutefois, et selon Bourdieu toujours, « la féminisation d'une profession en réduit la désirabilité et le prestige » (1998). C'est donc à partir de ce paradoxe que nous avons décidé de construire notre sujet d'étude.

Un mémoire réalisé en 2005 traitait de la sous-représentation des garçons en orthophonie (Beaulieu et Méline) en adoptant un angle d'approche psychologique et psychanalytique. Dans le cadre de la large étude sociologique (projet Kalliopé, 2007), des hommes orthophonistes en activité avaient été interrogés et nous avons voulu nous inscrire dans cette continuité de recherche en recueillant les « récits de vie » (Bertaux, 2001) d'étudiants. Plus précisément, des hommes en école d'orthophonie afin de connaître les raisons qui les ont fait s'engager dans cette voie si féminisée (et donc s'écarter des normes sexuées) leur vécu de cette situation de minorité et comment ils se projettent dans leur avenir professionnel.

Selon Becker (1998), « chaque fois que nous découvrons quelque chose qui nous semble si étrange et si incompréhensible que la seule explication que nous puissions donner est une version quelconque de « ils doivent être fous », nous devrions systématiquement suspecter que nous manquons grandement de connaissances sur le comportement que nous étudions. Il vaut mieux supposer que tout cela a un sens et en chercher la signification ». Ce questionnement nous a conduit à investiguer les théories des sciences sociales concernant les concepts de genre, de profession et de carrière (termes que nous définirons, expliquerons et illustrerons) afin de mettre en lumière les dispositions et les carrières des hommes aspirant au métier d'orthophoniste.

Nous présenterons la méthodologie de sciences sociales choisie, à savoir l'étude qualitative à travers le recueil de données par la technique des entretiens semi-directifs.

Au vue des hypothèses soulevées, nous présenterons et discuterons nos résultats. Pour ce faire, nous mettrons en lien les concepts récurrents des entretiens et la théorie exposée préalablement.

Nous conclurons enfin ce mémoire par les limites et les apports d'une telle étude, sans oublier une ouverture sur d'autres sujets de recherche.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Les professions

« L'identité professionnelle est un élément essentiel de l'identité sociale et personnelle. »
(Ferrand, 2004)

1. Définitions

1.1. Les différents champs sémantiques

A l'aide de dictionnaires, l'on peut « facilement repérer trois univers de signification, trois champs sémantiques, associés à trois types d'usage du terme :

1. [...] Le premier sens est quelque chose qui s'énonce publiquement comme la vocation, est lié à des croyances politico-religieuses.
2. [...] La profession est le travail que l'on fait dès lors qu'il permet d'en vivre grâce à un revenu.
3. Dans son troisième sens, défini comme un ensemble des personnes exerçant un même métier, le sens du terme profession est proche de celui de corporation ou de groupe professionnel désignant l'ensemble de ceux qui ont le même « nom de métier » ou le même statut professionnel. » (Dubar et Tripier, 2005)

1.2. La professionnalisation des occupations

La professionnalisation de certains emplois (occupations) est le résultat d'un processus historique. Pour être reconnue comme profession, une occupation doit, selon l'article de Wilensky (1964) « acquérir successivement six caractères : être exercée à plein temps, comporter des règles d'activité, comprendre une formation et des écoles spécialisées, posséder des organisations professionnelles, comporter une protection égale du monopole et avoir établi un code de déontologie ».

1.3. Les traits communs à toutes les professions

Dans leur introduction générale, Dubar et Tripier (2005) s'interrogent sur ce qu'il faut pour qu'une activité de travail puisse être reconnue comme une profession. Ils répertorient six traits distinctifs : « les professions traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles ; leurs matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique ; qui comportent des applications pratiques et utiles ; et qui sont transmissibles par un enseignement formalisé. Les professions tendent à l'auto-organisation dans des associations ; et enfin, leurs membres ont une motivation altruiste ».

2. Division sexuelle du travail

« Il semble que, partout où l'homme se dirige, il soit porteur d'une division sexuelle du travail » (Goffman, 1977).

Cèbe (2001) définit la division sexuelle du travail par « des différences et, plus précisément, des inégalités importantes qui se traduisent par une domination des femmes par les hommes ; ces derniers se trouvent, en règle générale, dans une situation plus favorable quant au type de profession qu'ils sont susceptibles d'exercer, mais aussi, à profession identique, quant au poste occupé et au parcours professionnel envisageable ».

Selon qu'on est homme ou femme, on n'exerce pas la même profession, c'est la «ségrégation horizontale», mais plus encore, pour une même profession, une probabilité d'accéder aux postes plus élevés dans la hiérarchie du travail et des conditions d'exercice différentes : c'est ce que l'on nomme la ségrégation verticale. La difficulté d'accès aux femmes aux postes supérieurs est illustrée par l'expression du plafond de verre « limitant fortement l'accès des femmes aux positions de pouvoir et aux segments dominants de ces groupes professionnels » (Dubar et Triper, 2005). En effet, à diplôme égal, les hommes occupent des emplois de niveau plus élevé que les femmes. Par exemple, dans le domaine de l'éducation : 26% des hommes enseignent dans le premier degré et plus de 90% sont professeurs d'université.

« La division sexuelle du travail découle de rapports sociaux de sexe socialement et historiquement situés. [...] C'est en effet à cause de leur mise à l'écart des enseignements supérieurs que les femmes, partout dans le monde, ont été, durant le 19^{ème} et le début du 20^{ème} siècle, selon leur appartenance de classe, soit enfermées dans la sphère domestique (souvent aidant leur mari comme aide-familiale au champ), soit assujetties à des emplois d'usine, de magasin ou de domesticité, soit tolérées jusqu'à leur mariage dans des emplois de gouvernante, d'infirmière ou d'éducatrice ». (Dubar et Tripier, 2005)

Delphy (1998) propose « une explication théorique à cette infériorisation des femmes dans le monde professionnel : l'exploitation patriarcale qui fait du travail domestique effectué par les femmes, du travail non payé dont le produit est approprié par les hommes. La persistance de ce mode de production patriarcal et son articulation avec le capitalisme ont accentué, selon elle, la domination masculine sur les femmes salariées ainsi doublement exploitées ».

En dépit des six lois votées entre 1972 et 2008 attestant de l'égalité professionnelle, persiste un même phénomène, nommé différemment par les auteurs : pour Barrère-Maurisson (1992), c'est la « division familiale du travail », pour Kergoat (1985) c'est la « division sociale et sexuelle du travail », pour Tripier (1996) enfin c'est le « quatuor infernal qui associe le couple travail-famille au couple homme-femme ». Mais, expliquent Dubar et Tripier (2005), « ce n'est pas seulement du fait de leur assignation aux tâches domestiques que les femmes, quel que soit leur travail professionnel, ont sur les hommes un handicap majeur : c'est aussi parce que l'organisation du travail et les dispositifs de la gestion de l'emploi sont sexués et contribuent à affecter les femmes à des emplois considérés comme non (ou moins) qualifiés parce que faisant appel à de soi-disant «qualités féminines » ou « domestiques » non reconnues comme « vraies » qualifications» (Coll. 1984).

« Les femmes ont un emploi, alors que les hommes ont un métier » (Maruani & Nicole, 1980), elles sont considérées encore souvent comme fournissant un « salaire d'appoint » et ayant une « vocation domestique ». En effet, « dans la société industrielle, les femmes ont traditionnellement gravité, ou on les a fait graviter, autour d'emplois prolongeant les compétences qu'elles exercent au foyer : l'industrie du vêtement, le travail ménager, le nettoyage industriel et les services personnels, tels que l'enseignement, l'hôtellerie, les soins infirmiers, la restauration. Dans ces derniers domaines, il nous serait probablement facile de traiter ce personnel comme étant là pour nous aider sur un mode semi-maternel, et non comme des personnes auxquelles s'adresser froidement comme à des inférieurs ou auxquelles être subordonnés. En matière de services fortement associés au corps et à la personne, nous avons ainsi la possibilité d'atténuer la rudesse que le personnel masculin pourrait être censé introduire » (Goffman, 1977). En effet, 85% des filles se retrouvent dans 4 secteurs: secrétariat, comptabilité, commerce et santé, et les filières techniques et industrielles accueillent près de 80% de garçons.

Marry (2004) dans son ouvrage sur les femmes ingénieurs indique que: « la légitimité technique est l'un des clivages majeurs entre les professions masculines et féminines ». De plus, à l'intérieur de cette division sexuée du travail, « le couple homme-rationalité instrumentale et technique/femme-rationalité axiologique et affective redouble le couple homme—travail (compétitif) / femme-famille (réparatrice)», (Daune-Richard & Devreux, 1992) ce que les anglo-saxons nomment le modèle du male breadwinner et female carer (Crompton, 1999).

3. La profession (para) médicale

Le domaine d'activité de la santé serait « adapté aux femmes puisqu'il leur est traditionnellement réservé dans la vie familiale et qu'il a toujours été plus ou moins leur apanage, notamment pour les enfants » (Cèbe, 2001). L'analyse des emplois et des métiers hospitaliers, du secteur social, de la petite enfance ou des personnes âgées atteste bien de cette différenciation sexuée. Tant les aides-soignantes (Arborio, 1999) que les aides à domicile ou les aide-ménagères (Gadrey, 2002) rencontrent de multiples difficultés à « se faire reconnaître de vraies qualifications et non des qualités domestiques ou de bénévolat social lorsque les hommes ne connaissent rien de tel. La « sexuation » des emplois liée à la « neutralisation des qualifications » est bien au fondement de la gestion et de la déqualification dans les secteurs de « service personnel » fortement féminisés » (Dubar & Triper, 2005). Le paramédical, avec toute la connotation d'auxiliaire et de subalterne qu'il revêt, est nettement moins prisé par les hommes.

Une autre étude concernant les infirmières (Kergoat, Imbert, Le Doare & Senotier, 1992) complète les précédentes affirmations. « Les infirmières ont longtemps été traitées comme une profession typiquement « féminine », c'est-à-dire privilégiant la vocation à l'expertise, la disponibilité sur la compétence technique, les « qualités féminines » (séduction, savoir-faire domestiques et relationnel, dévouement, capacité d'écoute...) sur les qualifications « masculines ». Ces aptitudes sont convoquées dans divers métiers des soins, « dont les caractéristiques ont été soigneusement élaborées dans l'application exemplaire des vertus décrétées féminines et innées : douceur, patience, sympathie pour la souffrance ou la maladie d'autrui » (Schweitzer, 2002).

Au sein de la profession médicale, différentes spécialités sont majoritairement exercées selon le sexe. « La majorité des femmes sont concentrées dans quelques disciplines : les femmes sont nettement plus présentes en psychiatrie et psychothérapie d'enfants, anesthésiologie, radiologie, pédiatrie et dermatologie qu'en médecine générale, médecine interne et dans l'ensemble des spécialités chirurgicales. L'urologie et la neurologie sont masculines à respectivement 99% et 98% » (Rosende, 2002).

Carricaburu et Ménoret (2005) nous expliquent que d'après Friedson, le terme «paramédical » s'applique aux métiers relatifs à l'administration des soins qui tombent finalement sous le contrôle du médecin. De plus, le prestige social dont jouissent ces métiers [paramédicaux] est moins important que celui des médecins. Ainsi, « on peut opposer le métier paramédical à la profession reconnue par son absence relative d'autonomie, de responsabilité, d'autorité et de prestige » (Friedson, 1970).

4. L'orthophonie

4.1. Bref historique

Si le terme d'orthophonie apparaît en 1830 avec le docteur Colombat qui crée l'institut d'orthophonie à Paris où sont traitées les déficiences fonctionnelles comme le bégaiement ou la surdité, c'est Suzanne Borel-Maisonny qui est considérée comme la fondatrice de l'orthophonie. Phonéticienne et grammairienne de formation, elle s'appuie sur ses connaissances pour rééduquer de manière tout à fait expérimentale les fentes vélo-palatines traitées par le Docteur Veau à partir des années 1930. Elle formait bénévolement et personnellement ses élèves, principalement des mères pour tenter de rééduquer leur propre enfant. Ces dernières passaient ainsi du rôle de mère à celui de rééducatrice. « Dès sa création, et du fait même de ses créatrices, l'orthophonie peut être cataloguée comme une profession de femmes, assistantes de médecins. En effet, elle a été créée, développée, démocratisée essentiellement par des femmes » (Beaulieu & Méline, 2005).

Effectivement, on ne peut parler de processus de masculinisation, car la profession est féminisée d'emblée à près de 95% et ce taux ne va pas varier avec les années. Ainsi, dans les années 1960 comme trente ans plus tard, choisir de devenir orthophoniste lorsque l'on est un homme, c'est à coup sûr l'expérience de la minorité » (Bretin, 2007). La légitimité, trouvée à l'hôpital, donna le droit d'exercer en libéral puis des centres de formation commencèrent à ouvrir en 1955 avec un enseignement spécifique, et le statut d'auxiliaire médical fut reconnu en 1964. Seize centres de formation en France délivrent le Certificat de Capacité en Orthophonie, obtenu au terme de quatre années d'études mêlant des enseignements théoriques et pratiques.

4.2. Précédentes études concernant l'orthophonie

Le mémoire intitulé « Connaissez-vous l'orthophonie ? » (Attard, Richard et Vaucanson, 1986) ayant interrogé des parents d'élèves nous apprend que l'orthophonie est souvent confondue avec l'orthopédie par les parents qui n'auraient pas été en lien direct pour eux-mêmes ou leurs enfants avec l'orthophonie. De même, lorsqu'on les interroge sur les pathologies prises en charge par l'orthophoniste, les troubles de l'expression orale et

écrite, la dysorthographe, les troubles du langage, mais surtout la dyslexie sont les items les plus souvent cités. A l'inverse, la dysgraphie, la dyscalculie n'apparaissent que dans des pourcentages quasiment négligeables. L'étude conclut que « la population parentale est loin de connaître l'étendue des domaines que l'orthophonie recouvre » (Attard et al., 1986). A 91%, l'orthophonie est assimilée à la prise en charge d'enfants scolarisés.

Le mémoire « Analyse des facteurs sociaux intervenant dans le choix du métier d'orthophoniste » souligne la sur-représentation des domaines du soin et de l'enseignement dans la pratique professionnelle des parents des orthophonistes (Guggisberg & Sauvageot, 2003).

Le mémoire « Pourquoi une sous-représentation masculine en orthophonie ? » indique que la représentation basique de l'orthophoniste demeure assez floue, entre un auxiliaire du médecin, de l'instituteur ou du psychologue, (Beaulieu et Méline) ou lui prête aussi volontiers le rôle de « super instit' ». (Attard et al., 1986). La rééducation est réduite à un rattrapage scolaire, il y a donc bien confusion entre éducation/pédagogie et rééducation /thérapie.

4.3. Les hommes orthophonistes

4.3.1. Des ébauches d'explications

Le métier d'orthophoniste apparaît comme un « impensé de l'orientation » pour les garçons (Bretin, 2007) : même s'il a les qualités requises, un conseiller d'orientation n'ira pas aiguiller un jeune homme vers ce métier. « Le fait que les hommes orthophonistes soient peu nombreux a de quoi a priori susciter l'étonnement. Le métier jouit d'un relatif prestige social et si l'exercice n'est pas des plus lucratifs, les émoluments ne sont cependant pas négligeables et la possibilité de combiner l'exercice libéral et salarié permet un certain jeu sur les rémunérations » (Bretin, 2007). Du point de vue social, l'homme recherche une certaine reconnaissance par le travail que la femme ne recherche pas forcément. Les hommes choisiront donc des professions à forte connotation sociale, ce qui, a priori, n'est pas le cas de l'orthophonie.

L'orthophonie, profession tournée vers autrui est plus attirante pour une femme. En effet, sociologiquement, « le don de soi a été secondairement exporté au monde du travail » (après le travail domestique) [...] il est une perception sociale, le fondement du « métier de femme » (Molinier, 2003).

« La rééducation langagière s'adresse également aux adultes mais la représentation dominante et spontanée du métier l'associe prioritairement à l'intervention à l'intervention spécialisée auprès d'enfants et y ajoute, de façon naturalisante des qualités et des pratiques relevant du maternage » (Bretin, 2007).

« La faible proportion d'hommes orthophonistes ne résulte pas d'un interdit légal devenu caduc » (Bretin, 2007) comme c'était le cas des hommes, par exemple qui n'ont eu le droit d'exercer le métier de sage-femme qu'en 1982. (Charrier, 2004) « Elle ne peut en aucun cas non plus s'expliquer par une résistance acharnée de professionnelles bien

décidées à conserver leur territoire et leurs prérogatives » (Bretin, 2007), comme ce fut le cas pour les médecins hommes qui avaient du mal à intégrer leurs consœurs.

Une dernière supposition serait qu'il règnerait toujours une certaine suspicion envers les hommes qui émettraient le souhait de travailler auprès d'enfants. Hermann (2007) parle de « panique morale » autour de la pédophilie à ce propos. La panique morale désignant la réaction disproportionnée de certains groupes face à des pratiques souvent minoritaires qu'ils jugent déviantes et dangereuses pour la société.

La méconnaissance, comme nous l'avons vu, des publics et des pathologies en lien avec l'orthophonie, mais aussi l'image du métier du type « gentille dame qui fait travailler les enfants après l'école » empêcheraient « par conséquent une partie des hommes de se projeter dans ce métier » (Bretin, 2007).

4.3.2. Vivre la minorité

« Les hommes ayant choisi l'orthophonie ne semblent pas avoir été préoccupés par une éventuelle remise en cause des attributions sexuées de rôle que leur choix pouvait entraîner. En revanche, le moment de la formation les confronte concrètement à leur situation de minoritaires [...]. Alors que certains vivent sans difficulté cette situation, y compris parce qu'ils l'ont déjà vécue, d'autres ont été surpris, voire déstabilisés par l'expérience et la confrontation à des formes de sociabilité qu'ils ne maîtrisent pas et nécessitent une adaptation. La plupart s'accordent à souligner les avantages que confère le fait d'être très peu nombreux » et [...] « clairement attribué au fait d'être un homme » (Bretin, 2007).

On retrouve une « ségrégation horizontale » également dans le métier d'orthophoniste : la profession n'est pas exercée selon le sexe du praticien. En effet, pour les hommes orthophonistes, « le déroulement de la carrière semble, lui, plus conforme à un profil typiquement masculin. » (Bretin, 2007) Les hommes orthophonistes ont une pratique plus diversifiée que leurs consœurs, prennent en charge un éventail de pathologies plus large, et ils sont plus nombreux à traiter les aphasies, les troubles liés au vieillissement, le bégaiement, les laryngectomies. Enfin, « les hommes ont le sentiment de bénéficier a priori d'une plus grande crédibilité que leurs consœurs aux yeux de la hiérarchie médicale » (Guille & Malfay, 2004).

II. La socialisation sexuellement différentielle

« Quoi que la société ne soit rien sans les individus, chacun d'eux est beaucoup plus un produit de la société qu'il en est l'auteur ». Durkheim (1950, édition de 2003).

1. Définitions : sexe versus genre

« Le genre est l'opium du peuple, non la religion. Dans tous les cas, nous avons là un dispositif organisationnel remarquable » (Goffman, 1977).

« Pour des raisons évidemment biologiques, la mère est en situation d'allaiter son bébé alors que le père ne l'est pas. Ce fait incontournable étant donné, il convient que le père assure, d'une manière temporaire mais exclusive, des tâches qui impliquent une nette séparation du foyer. Mais cette contrainte très temporaire, fondée sur la biologie, s'avère posséder un prolongement culturel. Toute une série de tâches domestiques à accomplir en viennent [...] à être définies comme ne convenant pas à l'homme ; et toute une série d'occupations extérieures au foyer en viennent à être définies comme ne convenant pas à la femme. » (Goffman, 1977) Il y aurait, en somme, une continuité entre le rôle domestique et le rôle professionnel des femmes.

Dans l'introduction de *L'Inversion du genre* (2008), les auteurs nous précisent que : « par genre nous entendons le processus de construction sociale de la différence des sexes, en tant qu'il est producteur à la fois de catégorisation et de hiérarchisation sociales. Si le terme sexe différencie les hommes et les femmes à partir de leurs caractéristiques biologiques, le terme genre (« gender ») les distingue à partir de leurs caractéristiques socioculturelles ». Le concept de genre déconstruit le sexe comme unique fondement, biologique, de la différence entre le masculin et le féminin et permet d'analyser comment le social produit et reproduit les catégories de sexe comme éléments structurants et hiérarchisés des sociétés humaines. En ce sens, le genre n'est pas seulement un produit de la socialisation qui conduit à intérioriser des rôles de sexe différenciés, c'est un réel produit de l'organisation sociale.

Dans le *Dictionnaire critique du féminisme* (2000), l'article intitulé « Différenciation biologique, différenciation sociale » indique que : « Les sociétés humaines [...] surdéterminent la différenciation biologique en assignant aux deux sexes des fonctions différentes (divisées, séparées, et généralement hiérarchisées) dans le corps social en son entier. Elles leur appliquent une « grammaire » : un genre (un type) « féminin » est imposé culturellement à la femelle pour en faire une femme sociale, et un genre « masculin » au mâle pour en faire un homme social. Le genre s'exerce matériellement dans deux champs fondamentaux : 1. La division sexuée du travail et des moyens de production, 2. L'organisation sociale du travail de procréation, où les capacités reproductives des femmes sont transformées et le plus souvent exacerbées par diverses interventions sociales. Les autres aspects du genre - différenciation du vêtement, des comportements et attitudes physiques et psychologiques, inégalité d'accès aux ressources matérielles et mentales, etc.- sont des marques ou des conséquences de cette différenciation sociale de base ».

Les deux principales instances de socialisation, la famille et l'école, participent à la fabrication d'intérêts, de motivations mais aussi d'aptitudes et de performances qui sont généralement vues comme « naturellement » féminines ou masculines alors qu'elles ont été apprises et intériorisées.

2. Dans la sphère familiale

D'après l'éthologue et neuropsychiatre Cyrulnik (1991), le comportement des parents sur leur enfant varie dès l'instant où ils connaissent le sexe de leur (futur) bébé. S'amorce ainsi un jeu d'attente qui n'aurait « pas de raison d'être si l'attente des parents n'était pas si radicalement différente selon les deux sexes » (Belotti, 1973).

Les bébés filles sont trois fois plus sollicitées que les bébés garçons. Il observe également des différences qualitatives, des différences de gestualité en fonction du sexe du bébé: les stimulations visuelles sont préférées pour les filles, sonores pour les bébés garçons. « Ce qui déclenche le comportement parental si différent ce n'est pas le sexe en soi, c'est la représentation que l'adulte se fait du sexe du bébé » (Cyrulnik, 1989).

Duru-Bellat (1990) illustre bien cela avec, « par exemple, les pleurs d'un nourrisson sont interprétés en termes de colère si le bébé est présenté comme un garçon, en termes de peur s'il est présenté comme une fille ; ou encore, devant des bébés comparables, on emploiera plus souvent le qualificatif de « grand » si le bébé est un garçon, de « mignonne » s'il s'agit d'une fille ». Sans le faire consciemment, les mères se comportent différemment, notamment dans les jouets qu'elles proposent, mais aussi dans leurs interactions verbales : on parle plus, on reprend plus les bruits émis par l'enfant, quand il s'agit d'une fille. Il semble donc que l'on stimule leur comportement social davantage que chez les garçons. Par contre, ces derniers sont plus stimulés sur le plan moteur : on les manipule avec plus de vigueur, on les aide à s'asseoir, à marcher, plus que quand il s'agit d'une fille ». Dans cette veine, Goffman (1977) nous invite à prendre « pour paradigme un couple de classes moyennes, ayant des enfants de sexes différents. L'éducation familiale des deux sexes sera différenciée, elle commencera par orienter la fille vers un rôle domestique, un rôle d'auxiliaire et le garçon vers un rôle plus fortement fondé sur la compétition ».

Les enfants dès leur plus jeune âge intériorisent donc des stéréotypes liés au sexe masculin ou féminin, «ce qui se fait», quand on est un homme ou une femme. Pour exemple, dès 16 mois, les garçons préfèrent regarder des voitures et les filles des poupées, des préférences conformes à leur sexe en somme. Fulconnet et Lefaucheur (1977) parlent de la « fabrication des mâles » : « Ne pleure pas. Tel est le premier commandement. Quand on est un garçon, on ne pleure pas, Qu'on ait les genoux écorchés ou un gros chagrin, on retient ses larmes. Le petit mâle apprend très vite qu'étant un garçon, il lui faut contrôler, refouler sa sensibilité, savoir garder la face et masquer ses sentiments [...]. Selon que l'on naît garçon ou fille, il y a deux voies et deux mesures ; le garçon comprend très tôt qu'il vaut mieux être un garçon, qu'il est vexant d'être traité de fille ». Et Welzer-Lang (2000), spécialiste de l'identité masculine, de renchérir : « il faut, pour être un homme, ne pas être assimilé à une femme ». L'éducation du garçon est destinée à lui faire acquérir ou à développer chez lui les qualités « masculines », la virilité, au détriment des qualités considérées comme « féminines », à le préparer au rôle de chef qu'il devra jouer dans la famille ou la société. Les hommes se détourneraient des métiers féminisés qui pourraient porter atteinte à leur virilité. Pour Le Feuvre (2001) enfin, la masculinité serait apprise aux hommes, tandis que la féminité serait imposée aux femmes. La fille est, en somme « éduquée pour devenir une mère » (Schweitzer, 2002) et l'homme pour subvenir aux besoins de sa famille.

3. Une illustration par les jeux

« Les poupées et les soldats de plomb ont plus à voir que la biologie que la différence entre les sexes » Duru-Bellat (1990) citant le biologiste Rostand.

Vincent a dans sa thèse (2001) étudié cette question: « les jeux que l'on donne aux uns et aux autres reflètent le caractère anticipateur et utilitaire du jeu chez les filles : les outils du

travail ménager sont présents en force dans les jouets « pour filles », qui présentent rarement l'aspect « gratuit » des jeux dits pour garçons (bien qu'un nombre non négligeable de jouets préfigurent également le monde du travail : camions, outils de construction...). ». De même, dans son étude, Tap (1985) rapporte que les jeux offerts aux garçons sont liés au mouvement, à la mécanique, à l'aventure, à l'agression, etc. alors que les jouets des filles se réduisent au domaine maternel ou domestique. « Le jeu constitue un instrument d'apprentissage des rôles sociaux ; en ce sens, l'univers très sexué des jouets traduit une anticipation plus ou moins consciente des destins sociaux estimés les plus probables pour les garçons et pour les filles ».

L'analyse des catalogues de jouets lors de la traditionnelle fête de Noël est très révélatrice. Les couleurs bleu et rose organisent les pages de façon assez saisissante comme indiquant par un code couleur les jouets réservés à chaque sexe. « Aux filles sont proposés des jouets pour l'intérieur du foyer, des ustensiles et accessoires pour apprendre les fonctions traditionnelles de mère de famille et interioriser l'exigence de séduction qui pèse sur les personnes de leur sexe d'assignation, ainsi que des panoplies de professions reconnues comme essentiellement féminines (infirmière, maîtresse d'école, marchande...). Pour les garçons, le choix est plus large, sauf pour le domaine domestique où le bricolage est l'unique jeu présenté. Leur sont proposées des activités fortement connotées masculines incitant à l'esprit d'aventure, au combat, à la protection » (Vincent, 2001). Cromer (2005) complète cette analyse en rapportant que les jouets dits masculins « favorisent la mobilité, la manipulation, l'invention et le goût de l'aventure, ceux des filles [...] développent l'intérêt porté à soi et aux autres, dans la mise en avant de la séduction et de la maternité ».

4. Le « curriculum caché » que véhicule l'école

Après la cellule familiale, le conditionnement opère également dans la sphère scolaire, qui scelle les valeurs traditionnelles inculquées par la famille.

A l'école comme dans la vie de tous les jours le décryptage et l'évaluation des comportements vont se réaliser au prisme d'un « ensemble de référents symboliques constituant de véritables théories de la personnalité implicite d'autrui » (Tap, 1985). On parle de stéréotype quand les membres d'un groupe partagent les mêmes théories implicites à propos des membres d'un autre groupe ou de celui auquel il appartient. De manière générale, le stéréotype se définit comme une « représentation erronée par généralisation abusive, par simplification idéologique, caractérisée par sa rigidité, son aspect catégorique et catégoriel, sa stabilité et sa résistance au changement même lorsque la preuve de son caractère erroné est apportée » (Tap, 1985).

Les travaux de Delamont (1980) sur les relations entre les maîtres et les élèves décrivent comment « de manière spontanée et inconsciente les maîtres jouent très fréquemment sur les différences et les rivalités entre garçons et filles dans leurs stratégies de maintien de la discipline [...] de même les enseignants dans leurs interactions les plus insignifiantes, incorporent des stéréotypes de sexe, ainsi les remarques concernant l'apparence, l'habillement, ne concernent que les filles ». Les garçons sont également plus sollicités, les enseignants leur procurent plus d'encouragements, ces derniers portant majoritairement sur leurs performances alors que ceux destinés aux filles porteront davantage sur leur conduite, ou la beauté de leur écriture.

Duru-Bellat (1990) précise que « d'une manière générale, alors que les succès des garçons sont le plus souvent attribués [...] à des facteurs internes comme la compétence, les réussites féminines ne sont attribuées à ce type de facteurs que lorsqu'elles concernent des domaines considérés comme féminins ». L'effet (d'attente) Pygmalion (si, par exemple, on présuppose que les filles manquent d'aptitudes spatiales, tous leurs comportements vont être lus et évalués selon ce prisme) devient l'effet Pirandello : l'enfant devient ce qu'on lui demande d'être.

5. Une illustration avec les manuels scolaires

« Dans pratiquement tous les pays, les manuels représentent une image des femmes très stéréotypée, plus encore que la réalité [...] : les femmes sont essentiellement des mères, source de bien-être pour leurs enfants, mais n'ont guère de rôle plus actif que celui de réservoir d'affection » (Duru-Bellat, 1990) Pour Delamont, (1980) « les énoncés même des exercices ou les exemples pris en cours comportent très fréquemment des stéréotypes sexistes, souvent implicites, qui n'apportent strictement rien sur le plan pédagogique ».

6. La question de l'orientation

Chez les bacheliers « le type d'études poursuivies est en liaison plus étroite avec le sexe qu'avec la CSP » (Larcebeau, 1982)

« A partir de la 3ème, les orientations des garçons et des filles entre les différentes spécialités de formation semblent sans rapport direct avec leur niveau dans les différentes matières, alors même que ces filières sont clairement hiérarchisées sur le plan scolaire. Autrement dit, les filles n'accèdent pas aux filières que leur réussite scolaire pourrait les laisser escompter » (Duru-Bellat, 1990)). Si elles sont dotées d'un bagage meilleur que les garçons, les jeunes filles ont une ambition moindre (moins de projets de poursuivre leurs études) et nombreuses sont celles qui choisissent des filières courtes de type formation dans le social ou le paramédical. Ancienne conseillère d'orientation, Duru-Bellat (1990) postule que « les filles anticiperaient les difficultés qu'elles pourraient rencontrer en se dirigeant vers des emplois masculins (à faire reconnaître leurs qualifications, par exemple) et de ce fait, privilégieraient des filières scolaires et des emplois dits féminins voire déjà très féminisés ». C'est ce que Le Feuvre (2001) interprète comme un choix stratégique de la «féminité», caractérisée par la complémentarité entre le travail et l'assignation prioritaire au domestique : la tenue du foyer, l'éducation et le soin des enfants.

III. Les carrières

« Considérez que ce que vous étudiez n'est pas le résultat de causes, mais le résultat d'une histoire.» (Becker, 1998)

1. Définition du concept

« Dans chaque société, la vie des individus se déroule selon un certain ordre. Cet ordre est pour une part choisi, manifeste, voulu et institutionnalisé ; mais pour une autre part il existe aussi en dehors de la conscience des intéressés jusqu'à ce qu'une enquête le mette en évidence » (Hughes, 1996). Le concept de carrière (« career ») ou le parcours d'une personne au cours de son cycle de vie, tel qu'il a été introduit par Hughes, permet ainsi de « transformer les individus en activités », en prenant en compte le point de vue des interviewés. Hughes a introduit « la durée là où auparavant les professions sont saisies synchroniquement et toutes faites » (De Quieroz & Ziolkowski, 1994).

Goffman (1975) transpose la notion de carrière issue du monde du travail au monde de la maladie mentale : « L'intérêt du concept de carrière réside dans son ambiguïté. D'un côté, il s'applique à des significations intimes que chacun entretient précieusement, secrètement, image de soi et sentiment de sa propre identité ; de l'autre, il se réfère à la situation officielle de l'individu, à ses relations de droit, à son genre de vie et entre ainsi dans le cadre des relations sociales. Le concept de carrière autorise donc à un mouvement de va-et-vient du privé au public, du moi à son environnement social, qui dispense de recourir abusivement aux déclarations de l'individu sur lui-même ou sur l'idée qu'il se fait de son personnage » (Carricaburu & Ménoret, 2005). Ce sont les aspects « moraux » qui intéressent Goffman (1975), c'est-à-dire le « cycle des modifications » qui non seulement « interviennent dans la personnalité du fait de cette carrière » mais affectent également le « système de représentations par lesquelles l'individu prend conscience de lui-même et appréhende les autres ».

Adopter un point de vue en termes de carrière, c'est donc « se contraindre à examiner les effets dans le temps et sur un individu de la conjonction des deux processus distincts : celui de la fabrication et de l'imposition des normes, celui de la socialisation et de la construction identitaire » (De Quieroz & M. Ziolkowski, 1994). Hughes a plusieurs fois écrit que c'était la personne elle-même qui était la mieux placée pour décrire et analyser son travail. Celui-ci s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait ; l'expression, plusieurs fois utilisée par Hughes, de « drame social du travail » (social drama of works) rend bien compte de ce point de vue qui implique qu'on comprenne la subjectivité biographique des gens concernés. L'individu est « mû par des circonstances en partie indépendantes de sa personnalité » [...] et « les raisons qui conduisent [...] ne sont pas prédéfinies une fois pour toute dans la psychologie de l'individu, mais sont construites par l'expérience elle-même » (Blanchet & Gotman, 2010).

Si le mot carrière recouvre bien entendu le parcours ou la progression d'une personne au cours de la vie (ou d'une partie donnée de celle-ci), il s'agit plutôt d'envisager les phénomènes étudiés comme des processus. « Cette prise en compte de la dimension temporelle se manifeste par ce qu'on pourrait qualifier de « séquençage » de la carrière : il s'agit de repérer, dans des phénomènes qui ne sont pas, ou pas toujours présentés chronologiquement, un fil temporel qui distingue des moments », des « étapes » ou des « phases » de la carrière. Cette dynamique temporelle implique un déroulement mais des bifurcations (turning points) sont repérables.

« Dans la mesure où ce n'est pas un type de personnalité mais un type d'activité qui définit la carrière, on ne peut présupposer que, une fois engagés dans une carrière donnée, les individus n'ont d'autres possibilités que de s'y maintenir » (Darmon, 2003). En effet, la sociologue reprend la métaphore du trajet de métro proposée par Bourdieu (1986) pour

éclairer cette notion de carrière, à savoir, « un parcours marqué de séquences (entre deux stations) et de points d'option (à chaque station on a la possibilité de descendre). Une fois monté dans une rame, il n'est pas forcément facile d'en descendre, mais on peut néanmoins le faire, « notamment au moment des points d'option, à partir desquels on peut arrêter le trajet ou changer de direction. D'une séquence à l'autre, la scène sociale se modifie (il y a plus ou moins de monde dans la rame, ce ne sont pas les mêmes personnes qui sont présentes d'une séquence à l'autre, on peut être assis ou debout, se faire reprocher d'être assis à un moment mais non à un autre etc.). Ainsi, si le terme de carrière ne restitue pas la matrice des relations objectives entre les stations, il permet néanmoins d'approcher un monde logiquement plus restreint que l'espace social, à savoir l'espace local des interactions (pas seulement de face-à-face) qui, pour finir de filer la métaphore, n'englobe pas seulement les voyageurs du wagon donné qui accompagnent l'individu mais également les gens du métro, le conducteur de la rame, les publicitaires ayant produit les affiches qui ornent les murs de la station etc. ».

2. Les apports du concept de carrière

2.1. Récurrences et variations

Pour la majorité, il n'y a que « des carrières informelles généralement ni organisées ni définies de façon consciente [...] Il existe pourtant des régularités que le sociologue doit pouvoir découvrir et plus ou moins anticiper [...] L'étude des carrières a pour objet la dialectique entre ce qui est régulier et récurrent d'un côté, et ce qui est unique de l'autre » (Hughes, 1996).

Selon Darmon (2003), une étude en termes de carrière doit répondre à deux objectifs: « tout d'abord, montrer ce qui est commun aux divers individus engagés dans une même carrière en faisant émerger et en construisant des phases communes aux diverses expériences individuelles ». Mais il convient également de souligner les variations que l'on peut également repérer. Ces deux desseins permettent d'abord « d'objectiver la diversité des expériences en démontrant l'existence d'un ordre temporel et social » qui serait un processus social unique, mais aussi à insister « sur les variations de manières, contextes, moments, mises en scène et conséquences de ce processus, considérés non comme des données à expliquer mais, comme le résultat d'une étude des variations ». (Darmon, 2003). « Une carrière n'est pas non plus la stricte analyse d'une « histoire de vie » dans la mesure importante déjà où il ne s'agit pas d'envisager une « série unique » mais bien de faire émerger, comme on l'a déjà dit, un ordre collectif. » (Bourdieu, 1986).

2.2. L'analyse du discours

« A l'analyse de ces deux dialectiques entre faire et être fait, récurrences et variations, l'usage de la notion de carrière en ajoute une troisième, entre l'accomplissement d'un acte donné et les réactions qu'il suscite » (Darmon, 2003).

« L'étude d'une carrière est aussi l'étude de ces reconstructions successives, le poids du présent sur le récit du passé, constitue non comme une limite de l'analyse, mais comme un objet à part entière de l'analyse » (Darmon, 2003). En effet, « chaque acteur a sa propre

représentation du phénomène et de l'action nécessaire pour y faire face et c'est sur cette base que les positions de chacun se construisent. Or ces positions doivent être harmonisées, par une série d'interactions, non seulement avec les autres, mais également avec soi-même » (Strauss, 1992).

Le terme biographie souligne le caractère vécu de l'information recueillie donc « assimilée et subjectivée » (Blanchet & Gotman, 2010) Plus encore, « la notion de carrière permet de saisir, par une description à la fois interprétative et explicative le sens indissociablement subjectif et objectif que prend après coup comme carrière [...] une succession d'actions et de comprendre l'aspect indissociablement contraignant, non voulu (objectivé) et vécu comme personnel (subjectivé) d'une biographie » (Passeron, 1991).

3. Une illustration : les carrières des anorexiques (Darmon, 2003)

Darmon (2003) fait « le pari qu'est possible une approche sociologique de l'anorexie en pratiques et du point de vue de celles qui s'y engagent et non de la construction ou de la perception sociale de l'anorexie, une approche de ce qui se passe pendant l'anorexie et non une mise en relation d'une pathologie et d'un contexte social conçus comme deux entités distinctes, une approche enfin de ce que les anorexiques font, non ce qu'elles représentent ». Il s'agit, « d'identifier les processus par lesquels des comportements vont être identifiés comme déviants et les chronologies dans lesquelles s'inscrit cet étiquetage ».

Pour ce faire, la sociologue a « choisi de privilégier l'entretien avec des anorexiques comme méthode principale d'investigation ». Au cours de ceux-ci elle s'aperçoit que « certaines [...] sont même devenues des quasi-professionnelles du discours sur soi », il convient donc de « percevoir le modelage des discours ». Le récit d'expérience demandé lors de l'entretien conduit les patientes à mobiliser des autobiographies d'institution (c'est-à-dire des « discours sur soi officiellement sollicités par le représentant d'une institution ») travaillées et répétées lors des entretiens cliniques, souvent sur un ton récitatif. Les discours tenus en entretien sont « modelés par le passage par l'institution médicale, ce qui manifeste l'efficacité de la socialisation à un type particulier de discours sur soi ».

Envisager l'anorexie comme activité, impliquait dans un premier temps de mettre de côté la question du « qui » (qui sont les anorexiques ?) pour poser celle de l'activité (que font-elles ?). « Il devient alors possible non seulement de décrire ce qu'elles font d'un point de vue sociologique, mais aussi de reformuler de manière interne [...] la question des propriétés sociales des anorexiques. » Plutôt que d'appréhender l'anorexie « comme un état ou une personnalité », la sociologue s'attache à montrer « dans quelle mesure, pour « être » anorexique, il faut « faire » certaines choses ». Darmon repère d'ailleurs que « dans tous les entretiens, il y a donc à un « moment » quelque chose qui se passe, « au début », et qui rétrospectivement « commence ». C'est ce « commencer » que l'on peut définir comme la première phase d'engagement dans la carrière anorexique ». Sont également identifiés différents types d'incitateurs, des personnes qui ont joué un rôle clé dans la carrière des anorexiques mais aussi des ruptures, des discontinuités, tout comme une « prise en main ».

L'articulation des approches interactionnistes « a permis de mettre en lumière la dialectique du « faire » (l'activité) et du « être fait » (l'imposition normative), celle qui existe entre les récurrences de carrière et les variations, et de donner une même importance à l'activité entreprise, aux réactions qu'elle suscite, et aux effets induits par ces réactions ».

Si la sociologue s'intéresse aux carrières, elle n'en oublie pas moins les « spécificités du recrutement des anorexiques » ou « l'ensemble des dispositions et de croyances qui sous-tend et guide le travail de modification de soi ». Elle construit finalement « une approche de l'anorexie comme travail de transformation de soi [...] en se situant au niveau des pratiques et en cherchant à mettre en lumière l'entrecroisement de trois de leurs principes: la force d'entraînement locale des interactions, celle, interne, des dispositions, et celle, externe, des institutions [et ainsi] montrer, à travers un cas extrême, comment la société œuvre dans l'ouvrage de soi. Pour Darmon (2003), il faut avoir non seulement certaines dispositions mais aussi emprunter une certaine trajectoire pour aboutir à l'anorexie. C'est aussi ce que nous postulons pour les hommes mis dans les rails de l'orthophonie. Nous avons en effet retrouvé ces notions de « débiter », de « personne incitatrice » etc. dans le discours des étudiants hommes interrogés. A l'instar de la sociologue, la notion de disposition nous paraissait donner de la profondeur à celle des trajectoires. Mise en avant par les interactionnistes, la trajectoire nous semblait manquer d'un arrière-plan touchant à la structure afin d'appréhender au mieux les questions de genre. Au final, notre première étude sociologique combinera les deux concepts, de dispositions et de carrières afin d'analyser le parcours de ces étudiants atypiques.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

L'orthophonie est une des professions les plus féminisées (96,3% de femmes au 1^{er} janvier 2011) et ce taux est constant depuis les origines du métier : on ne peut donc parler de processus de masculinisation concernant l'orthophonie.

Si la population des étudiants n'est pas exempte d'une certaine rhétorique professionnelle acquise au fil des études, nous postulons que les futurs hommes orthophonistes ont un souvenir assez récent de ce qui les a conduits à s'engager dans l'orthophonie. Nous avons cherché à comprendre ce qui les a amenés à « choisir » ; si tant est que l'on puisse parler de choix ; l'orthophonie qui est un « impensé » de l'orientation masculine (Bretin, 2007). L'orthophonie étant sujette à des stéréotypes largement réducteurs, nous voulions également savoir si ces représentations leur convenaient, si et comment ils s'en sont détachés et enfin comment ils composent avec leur statut d'homme dans un métier très féminisé. En somme, comment ils s'inscrivent dans un processus sortant des normes sexuées, ce que ça leur coûte et leur apporte. Ce qui nous amène à notre problématique :

Quelles sont les dispositions et les rails sociaux qui conduisent de rares jeunes hommes à s'orienter vers une profession à la fois assez peu connue et aussi féminisée que l'orthophonie ?

II. Hypothèses

Nous allons tenter de répondre à cette question en postulant trois hypothèses :

1. Hypothèse 1

Il faudrait d'abord certaines dispositions et un cadre social particulier pour que ces jeunes hommes s'engagent dans une carrière d'orthophoniste : les métiers des parents, des qualités particulières (« féminines » ?) requises pour la profession, une aisance avec le travail auprès d'enfants ou de personnes âgées.

2. Hypothèse 2

Ils auraient ensuite une représentation différente du métier d'orthophoniste que celle réductrice, mais assez répandue de « la dame chez qui on joue après l'école pour apprendre à mieux parler », du ressort du maternage et assez peu scientifique ou alors cette représentation leur conviendrait.

3. Hypothèse 3

Enfin, ces jeunes hommes anticiperaient le fait de pouvoir tirer parti de cette différence sexuée, que ce soit au concours d'entrée, durant leurs études et dans leur stage et ensuite dans la vie professionnelle (division sexuelle du travail).

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Définition et justification de la méthodologie adoptée

Dans « Les Ficelles du métier », Becker (1998) explique que la «sociologie de la déviance considère même le « pathologique » non comme une limitation mais comme une incitation à l'application d'un point de vue sociologique. S'il étudiait les fumeurs de marijuana, la démarche de Becker nous intéresse tout particulièrement pour notre sujet: les modes d'apprentissage sont mis en valeur, tout comme les réactions face aux différentes formes de contrôle social. Becker s'attachait à retracer les expériences personnelles sur le plan pratique (entrée, maintien et sortie), et sur les motifs de ces changements : les conceptions que l'individu se fait à la fois de l'usage (de marijuana, par exemple) et de sa répression.

Sans pouvoir parler de déviance, les hommes en formation d'orthophonie représentent une minorité (entre 4 et 5%) sortant de la norme, ce qui en fait, à défaut de « déviants », du moins des étudiants atypiques. Une approche qualitative semblait nécessaire pour approcher de plus près le parcours individuel de ces étudiants minoritaires et le vécu de celui-ci.

1. Le choix d'une étude qualitative avec la méthode des entretiens

1.1. La pratique de l'entretien

Pour Hughes (1996), « la sociologie est devenue la science de l'entretien [...] parce qu' [...] ayant la conversation et l'interaction comme forme de théorie sociale pour objet, l'entretien fait partie de cet objet ».

L'entretien, selon Quivy et Van Campenhoudt (2006) met en œuvre des « processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine », et plus précisément, « la production d'un discours in situ. C'est en cela qu'il est une situation sociale de rencontre et d'échange » (Blanchet et Gotman, 2010). «C'est en effet l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien, en ce sens que l'entretien est une rencontre. S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agisse d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un prélèvement d'information » (Blanchet et A. Gotman, 2010).

La notion de rencontre et d'échange avec le(s) sujet(s) de notre étude nous semblait très importante et la pratique de l'entretien permettait de répondre à cette attente, en allant au plus près de notre sujet d'étude.

1.2. Justification

Il est « impossible d'interpréter les réponses en l'absence de tout contexte discursif, d'où l'absence de sens des réponses obtenues par voie de questionnaire. Les propres questions de l'enquête deviennent alors le véritable objet de recherche. Restituées dans les informations contextuelles indispensables à leur interprétation, elles donnent accès aux conceptions personnelles des interviewés » (Blanchet et Gotman, 2010). L'entretien était non seulement adapté à l'étude mais plus encore que le questionnaire car il donne plus d'informations sur son locuteur, lui laissant plus de libertés.

« En tant que processus interlocutoire, l'entretien est un instrument d'investigation spécifique, qui aide donc à mettre en évidence des faits particuliers. L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)» (Blanchet et Gotman, 2010). Notre sujet souhaitant traiter, du moins laissant présager, de l'importance des représentations sur l'orientation vers un métier et les pratiques qui en découlent, l'entretien semblait, une fois de plus, le meilleur vecteur pour y parvenir.

« Plus encore que le questionnaire direct, qui part de questions formulées par le chercheur, l'entretien, qui va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur, et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotman, 2010). Il nous paraissait enfin primordial de décrypter un processus mais au prisme de la personne qui le/se racontait.

2. L'entretien semi-directif

2.1. Définition

Dans « Le Sens pratique », Bourdieu (1980) définit l'entretien (comme l'habitus) comme une « improvisation réglée ». D'abord une improvisation, puisque chaque entretien est une « situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour produire ces effets de connaissance », l'entretien oblige à des ajustements, ceux-ci constituant à proprement parler une technique propre à l'entretien.

L'entretien doit être conduit rigoureusement, en essayant de respecter l'ordre des thèmes inscrits sur le guide d'entretien, sans pour autant devenir un interrogatoire. Il convient aussi de se taire, accepter les silences, afin de laisser parler la personne, dire et se dire, lui permettre de faire ses propres liens, de corriger ses propos, y mettre du sens, de la cohérence car elle construit son discours au fil de sa pensée qu'elle développe « en direct».

2.2. Objectifs

« L'art du clinicien consiste, non à faire répondre, mais à faire parler librement et à découvrir les tendances spontanées au lieu de les canaliser et de les endiguer » (Blanchet et Gotman, 2010). L'entretien semblait, une nouvelle fois, plus approprié que le

questionnaire, et l'entretien semi-directif pouvait à la fois lancer l'interviewé sur un thème tout en lui laissant de la liberté à l'aide de questions ouvertes et assez larges pour ne pas (trop) l'orienter.

De par toutes les spécificités que nous venons d'expliquer, l'entretien semi-directif nous paraissait cadrer parfaitement avec notre sujet de recherche. Mais plus encore, la compréhension de la personne n'est qu'un moyen, en effet, pour Kaufmann (2001), « le but de la sociologie est l'explication compréhensive du social ».

II. La technique de l'entretien et de son analyse

1. Forme et contenu de l'entretien

1.1. La conduite d'un entretien

1.1.1. Principes

« L'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans l'interrogatoire, contraint de donner des informations » (Blanchet et Gotman, 2010). Il est impératif d'installer un climat de confiance afin que l'interviewé puisse «se laisser aller au gré de sa pensée » (Kaufmann, 2001).

L'entretien est basé sur l'écoute, une écoute conjointement attentive mais active. Attentive, car le fait de laisser s'installer, comme nous l'avons dit, des silences, permet à l'interviewé de réfléchir et former ses pensées, mais active aussi avec une attitude positive et encourageante. Cette technique reprend les qualités à mettre en pratique dans l'anamnèse, à savoir la bienveillance, la neutralité et l'empathie afin d'« entrer dans le monde de l'informateur en premier lieu et en apparence ». Mais véritable dessein « est d'en faire un instrument, pour atteindre les mécanismes sociaux, qui peuvent à leur tour être considérés comme des instruments pour produire de nouveaux concepts» (Kaufmann, 2001).

Outre le respect du rythme et des silences que nous avons plusieurs fois évoqué, Kaufmann (2001) préconise également l'utilisation de l'humour tout comme la (ponctuelle) prise de position. Cela aurait pour bénéfice de rassurer l'interlocuteur, qui se sentirait donc plus libre. Nous avons cependant pu remarquer que certains interviewés demeuraient en retenue, ceux-ci se décrivant comme timides, et notre avis ou suggestion était immédiatement suivie : abonder en notre sens leur évitait d'avoir à argumenter. Lors de la passation des entretiens, nous tentions de garder en mémoire différents éléments :

- l'emploi de la deuxième personne du sujet, « tu » et non des tournures impersonnelles, afin que l'individu saisisse bien que l'on s'adresse à son vécu et son expérience propres. D'autant que nous étions tous deux étudiants et avec un âge semblable, le vouvoiement aurait été inapproprié.

- l'intérêt des silences car « la clé de la méthodologie de l'entretien repose sur la technique d'écoute » (Blanchet et Gotman, 2010) même s'il était souvent difficile de ne pas les combler. Ils laissent en effet du temps à l'interviewé pour échafauder sa pensée car « lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) » (Blanchet et Gotman, 2010).

- les implicites qu'il convenait d'éclaircir et faire expliciter afin de pouvoir conserver une trace palpable de la pensée de son auteur. De plus, certaines informations biographiques avaient été données avant l'entretien formel, par courriel ou dans la discussion précédant l'enregistrement.

- les divers types de relances envisageables lorsque les silences s'éternisent, lorsqu'un sujet n'a été qu'esquissé, que nous n'avons pas compris le cheminement de la réponse, que l'interviewé est passé à un autre thème sans terminer sa phrase ou que nous n'avons pas osé couper la personne dans son raisonnement et que plusieurs idées importantes ont été abordées à la fois. Ces relances pouvaient être en miroir, en reformulant ou à l'aide de synthèses ponctuelles : « donc si j'ai bien compris... ? ».

- enfin, ce qu'il fallait reprendre, comme les réponses inattendues, équivoques ou en contradiction avec les informations précédentes, etc.

1.1.2. La formulation des questions

Les questions ouvertes étaient initialement préférées mais il nous a fallu souvent poser des questions fermées afin de faire préciser une information, obtenir une date ou une durée pour traduire au mieux la pensée de la personne. Il fallait également éviter de poser des questions contenant implicitement une réponse, voire la réponse supposée.

De plus, « en se concentrant sur les activités plutôt que sur les gens, on se force à s'intéresser au changement plutôt qu'à la stabilité, à la notion de processus plutôt qu'à celle de structure ». (Becker, 1998) Fort de ce conseil, nous avons essayé d'utiliser le modal (question démarrant par « comment ») plutôt que le mode causal (« pourquoi »).

Nous avons enfin employé des relances quand il nous semblait qu'une donnée devait être précisée.

1.2. Le déroulement d'un entretien

1.2.1. Préalables

Le premier contact s'est fait par courriel, souvent via l'intermédiaire de l'association des étudiants du centre de formation concerné qui s'était chargée de relayer notre demande. Ce sont donc souvent les étudiants intéressés par notre étude qui ont répondu à l'annonce de recherche de population. La requête initiale signalait simplement que notre mémoire de

fin d'études s'intéressait aux hommes étudiant en formation d'orthophonie, donc une formulation assez vague et sans préciser notre position d'étudiante en orthophonie.

Un second courriel ou un contact téléphonique précisant les conditions de l'entretien a souvent servi à convenir d'une date pour l'entrevue et à en fixer les modalités pratiques. Il nous a également fallu introduire le fait que l'entretien allait être enregistré à l'aide d'un dictaphone puis retranscrit et rendu anonyme par nos soins. Nous avons aussi, dans certains cas, dû préciser que seules des parties de l'entretien allaient ponctuer le mémoire, et que seule l'équipe encadrant le mémoire aurait accès aux entretiens retranscrits et rendus anonymes par nos soins.

1.2.2. Les écueils rencontrés

Les premiers entretiens que nous avons fait passer nous ont fait prendre conscience que peu après les résultats à l'admissibilité au concours, le faible intervalle des épreuves orales d'entrée dans les écoles d'orthophonie plaçait les étudiants en première année en situation « d'examen bis ». Le cadre (car souvent les entretiens se déroulaient au sein même de l'école) et parfois notre position d'étudiante (un peu) plus âgée plaçait l'interviewé dans ce que Kaufmann (2001) nomme le « rôle du bon élève », celui qui prend « très à cœur les questions » fait en sorte de « bien répondre ». Plusieurs fois le discours était quasi mécanique, bien rodé comme appris par cœur, alors que justement nous souhaitions de la spontanéité et non une récitation. Avec un peu d'humour, il nous a paru parfois devoir préciser qu'il n'y avait pas de bonnes réponses, que nous n'étions pas là pour juger de leur légitimité à avoir intégré la classe et que nous n'allions pas le répéter aux responsables de l'école.

Il fallait conjointement « rompre la hiérarchie » (Kaufmann, 2001) sans pour autant basculer dans l'écueil de la pure conversation de courtoisie entre deux étudiants, donc un difficile équilibre à respecter pour créer un climat de confiance mais demeurer dans un cadre de travail de recherche.

2. La grille d'entretien

2.1. Sa fonction

La grille pose les cadres de l'entretien, compile tous les thèmes qu'il convient d'aborder. C'est « un support organisé de thèmes que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter, ni le suivre ni à le formuler sous forme de questionnaire » (Blanchet & Gotman, 2010).

La difficulté réside dans le fait de s'en détacher pour que la communication semble naturelle et que l'interviewé n'ait pas le sentiment de répondre à un sondage. Kaufmann (2001) préconise de la « savoir par cœur » afin d'éviter cet écueil. D'autant que « la meilleure question n'est pas dans la grille » mais « à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur ». Dans l'échange, la spontanéité doit primer, mais toujours en conservant la trame de la grille qui permet de cadrer la discussion.

2.2. Un outil « hybride et évolutif » (Barbot in Paugman, 2010)

La grille d'entretien est en effet modulable selon l'interviewé et évolutive car on l'ajuste lorsqu'elle a été éprouvée lors d'un ou plusieurs entretiens. Nos questions étaient légèrement différentes selon que l'étudiant entrait juste dans l'école ou s'il allait bientôt en sortir, notamment au sujet de la projection dans le futur exercice, qui était très lointain pour les premiers, et beaucoup plus proche pour les (bientôt) jeunes diplômés. Ces derniers avaient même parfois déjà trouvé un emploi qu'ils occuperaient une fois le diplôme en poche. De même, des réponses inattendues à certaines questions nous ont obligée à revoir la formulation de nos demandes.

Enfin, des thématiques que nous n'avions pas envisagées étaient parfois abordées et la grille s'est enrichie des apports des entretiens et en cela, « la théorie se génère et se développe à travers le processus même de la collecte de données » (Blanchet & Gotman, 2010).

2.3. Une aide dans la recherche

Nous vérifions à juste titre ce que Perdrrix (2007) nous indique, à savoir que « le terrain [...] fait émerger une ensemble d'hypothèses organisées en modèle, en théorie ». Nous avons perpétuellement fait des allers retours entre le terrain et la théorie qui s'alimentaient mutuellement.

Nous partions d'hypothèses, les entretiens en amenaient d'autres qui nous obligeaient à aller creuser du côté de la théorie, et celle-ci nous donnait d'autres thèmes à éprouver lors des entretiens suivants. « Le terrain nourrit le questionnement et fonde la théorie ; la théorie, quant à elle, instruit les questionnements initiaux et infléchit le regard, conduisant à interroger différemment le matériau » (Guichard-Claudic, Kergoat, Vilbrod, 2008).

Selon le conseil de Bertaux (2001), nous avons utilisé le verbe « raconter » pour initier l'échange avec l'interviewé car cela « signifie que l'on s'intéresse à la personne elle-même en tant que telle, à la totalité de son expérience, y compris privée », ce qui était le dessein recherché. La question inaugurale s'apparentait souvent à : « alors, raconte-moi ton parcours, ce que tu as fait avant l'école d'orthophonie ? ». Et au terme de l'entretien, la question de clôture demandait si l'étudiant voulait préciser quelque chose, revenir sur un point ou donner d'autres informations qu'il jugeait importantes.

3. L'exploitation des données

3.1. Retranscription

Nous avons très rapidement commencé à retranscrire une fois l'entretien passé et ce, pour différents motifs. Tout d'abord pour voir si les réglages du dictaphone, notamment au niveau du volume étaient bons et que les voix étaient facilement audibles et intelligibles pour que les données soient utilisables. Ensuite pour démarrer l'aller-retour entre le terrain et la théorie dont nous parlions plus haut et réajuster la grille d'entretien en

fonction des réponses obtenues. Et enfin pour apprécier notre propre pratique d'interviewer, avec les techniques de communication tels le respect des silences, la nature des relances etc.

3.2. L'analyse thématique

Une partie de l'analyse s'effectue déjà au cours de l'entretien en fonction des réponses que l'on obtient, auxquelles on s'attendait, ou au contraire qui nous surprennent voire nous prennent de cours. Cette analyse permet de moduler la grille d'entretien, souvent de l'enrichir mais aussi d'éprouver nos hypothèses en les modifiant en tout ou partie.

Après chaque entretien nous notions d'abord ce qui nous avait paru ressortir tout particulièrement lors de l'échange. Cette analyse était donc « à chaud », faite sur le moment en fonction de nos impressions. Après la retranscription de l'entretien, nous nous attachions à brosser un portrait de l'étudiant interviewé, d'une page au maximum afin de synthétiser son discours. Au fil des entretiens, nous listions les récurrences, les mots ou expressions apparues à plusieurs reprises et donc opérer une analyse thématique transversale à l'aide de la « méthode des tas », ces tas représentant les thèmes les plus souvent abordés. Afin de ne pas enfermer les personnes dans des catégories, il fallait que les noms des thèmes soient neutres, comme par exemple « profession des parents » préféré à « parents dans le médico-social ou le paramédical ? », tout comme les réponses à contre-courant ne devaient pas non plus être négligées afin de ne pas être trop normatif.

III. Population et recueil de données

1. Composition

Pseudonyme	Age	Section du bac	Année d'étude	En reconversion ?
M. Mermoz	25 ans	S	Fin de 4 ^{ème}	non
M. Cusset	21	S	2 ^{ème}	non
M. Parilly	35	S	2 ^{ème}	oui
M. Debourg	19	S	Avant la 1 ^{ère}	non
M. Cordeliers	20	S	2 ^{ème}	non
M. Brotteaux	20	L	1 ^o	non
M. Charpennes	23	S	3 ^{ème}	non
M. Flachet	26	ES	Fin de 4 ^{ème}	non
M. Cuire	21	S	2 ^{ème}	non
M. Grange-Blanche	21	S	2 ^{ème}	non
M. Masséna	25	ES	3 ^{ème}	non
M. République	29	S	4 ^{ème}	oui
M. Croix-Rousse	23	ES	4 ^{ème}	non
M. Laennec	19	S	2 ^{ème}	non
M. Guillotière	21	ES	3 ^{ème}	non

Tableau 1 : Présentation de la population

1.1. Diversité

Nous étions partie pour établir un panel assez élargi des étudiants, en vertu de divers critères comme l'âge, la section du baccalauréat, l'éventuelle reconversion etc. mais c'est surtout en fonction des retours que nous avons eus et de la volonté (ou non) de participer des étudiants que la population a été établie.

Nous tenions cependant absolument à rencontrer à la fois un étudiant diplômé sous peu et un autre pas encore entré en formation initiale, venant d'obtenir la réponse positive de son admission.

1.2. Représentativité

Même si notre population était incontestablement dépendante des étudiants qui acceptaient d'être interrogés, nous avons tenu à respecter une certaine représentativité. Il nous fallait, outre les étudiants aux deux « extrêmes » obtenir une certaine répartition sur les quatre années d'études des interviewés et sur les 16 centres de formation (même si certains ne comptent aucun étudiant dans leurs effectifs, c'est le cas du centre de Nice, par exemple). Nous précisons que pour des raisons de respect de l'anonymat des interviewés, le centre de provenance des étudiants ne sera pas mentionné.

La population des étudiants, hommes et femmes confondus, en orthophonie est généralement jeune, comprise généralement entre 20 et 25 ans, mais il convenait également de tenir compte de la présence d'étudiants plus âgés car en reconversion professionnelle représentant 10 à 15% des futurs orthophonistes.

1.3. Taille

Nous avons arrêté le corpus à 15 entretiens afin de respecter le calendrier que nous nous étions fixé, en fonction non seulement des contraintes temporelles mais aussi des moyens financiers dont nous disposions pour organiser les rencontres.

1.3.1. Justification de la taille

Le corpus nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est généralement, de taille plus restreint que celui d'une enquête par questionnaire, « dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont besoin de l'être par leur probation d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. La réduction relative du corpus nécessaire à une enquête par entretien tient donc au statut de l'information obtenue » (Blanchet et Gotman, 2010).

De plus, nos hypothèses postulant plusieurs données ayant trait à l'histoire des personnes, un effectif plus réduit permet, selon Kaufmann (2001), de recueillir des détails plus poussés de leur biographie car « l'enquêteur a, à chaque fois, un monde à découvrir ».

1.3.2. Saturation des données

Blanchet et Gotman (2010) ajoutent qu'« à partir d'un certain nombre d'entretiens les informations recueillies apparaissent comme redondantes et semblent n'apporter plus rien de nouveau, on est tenté de ne point aller au-delà. [...] Et ce n'est qu'après avoir jugé ce point de « saturation » atteint que l'on peut effectivement considérer la campagne d'entretiens comme close ».

L'idéal étant, comme le préconise Perdrix (2007), d'atteindre la « saturation des données » pour arriver à « rendre compte de toutes les variations de comportements dans une typologie, et que plus aucune situation relevée dans un entretien n'y échappe ».

2. Lieu

Les 16 centres de formation dispensant les Certificats de Capacité en Orthophonie (CCO) ont été sollicités, par l'intermédiaire à la fois des secrétariats et des associations d'étudiants. Tous n'ont pas répondu présent ou favorablement, ou encore ont répondu mais il n'y avait aucun homme étudiant dans l'école.

La population du centre de formation de Lyon n'a pas été écartée en gardant en tête que cette proximité « peut aussi dissuader l'interviewé d'explorer ce qu'il sait déjà (ou croit savoir)» (Blanchet & Gotman, 2010). Des étudiants connus de vue par nous représentaient un biais certain, mais annihilaient aussi de réelles contraintes d'organisation.

Les entrevues ont majoritairement eu lieu dans les centres de formation, dans le local de l'association des étudiants, des salles d'étude vides, ou au rythme des contraintes horaires, des imprévus etc. dans des cafés près de la gare locale. Les endroits calmes étaient privilégiés à la base, mais il a fallu s'adapter quand, sur place, la salle demandée n'était plus disponible ou encore quand ça n'arrangeait pas l'interviewé de s'y rendre. L'école n'était pas forcément en soi l'endroit le plus propice pour que l'étudiant se livre, mais il nous était difficile de s'inviter chez l'interviewé pour une première rencontre, même si à son domicile, il se serait certainement senti plus libre de ses pensées. Les contraintes pratiques et notamment temporelles ont le plus souvent déterminé les lieux des entretiens.

3. Calendrier

Nous l'avons élaboré de façon à rencontrer les étudiants à des moments qui nous semblaient clés; comme avant la rentrée scolaire de la première année, ou peu avant l'entrée dans la monde professionnel pour un étudiant de quatrième année ; et aussi et surtout en fonction de la disponibilité des participants. Les mois d'été entre notre troisième et notre quatrième année ont représenté un grand creux et il nous a fallu avec la rentrée de septembre (voire octobre, selon les écoles) « relancer » les étudiants et les associations d'étudiants quand nous n'avions toujours pas eu de réponse ni même l'accusé de bonne réception de notre courriel de recherche de population.

Après la validation du pré-projet : En début de troisième année nous avons d'ores et déjà commencé à solliciter les seize centres de formation afin de comptabiliser le nombre d'étudiants hommes en orthophonie. Il nous a fallu demander une lettre officielle de l'administration car les secrétariats rechignaient à nous communiquer ces informations que nous ne pensions que statistiques (effectif des hommes étudiants par année d'études, sans pour autant demander leur nom). Pour ce qui était des contacts, les associations d'étudiants devenaient notre intermédiaire et demandaient aux étudiants intéressés par notre projet d'entrer directement en contact avec nous. Les réponses que nous recevions étaient donc celles de personnes motivées à l'idée d'être incluses dans notre population.

Avril 2011 : En fin de troisième année, nous avons d'abord éprouvé lors d'un entretien-pilote la grille d'entretien. Nous connaissions bien cet étudiant, puisque de la même promotion que nous. Cette proximité nous a permis un retour direct et critique sur les questions posées et le déroulement de l'entretien. Certaines questions s'apparentaient trop à celle de l'oral du concours (cf. les écueils rencontrés), d'autres manquaient de neutralité ou n'étaient pas assez ouvertes. De plus, la formulation du temps annoncé d'une heure environ pour l'entretien a dû être revue à la hausse. Ce premier essai nous a permis de remanier non seulement la grille d'entretien, mais aussi de nous repositionner dans notre statut d'interviewer concernant les techniques de communication dans l'entretien.

Juin 2011 : Une fois les résultats du concours de certains centres proclamés, nous avons pu mener un premier entretien avec un étudiant tout juste admis dans une formation initiale d'orthophonie qui n'était pas la nôtre. De même, une fois les examens terminaux de la dernière année terminés et en attendant les soutenances de mémoire, nous avons fait passer un deuxième entretien à un étudiant qui allait être diplômé sous peu et qui avait déjà trouvé le poste qu'il allait occuper dans moins d'un mois. A ce stade, nous avons donc les deux extrêmes de notre population et avons pu une nouvelle fois reprendre la grille d'entretien, en fonction des réponses obtenues, et la réaction à nos questions.

Été 2011 : Voyant l'absence de retour expliqué très simplement par les vacances scolaires, nous avons profité de la période estivale pour effectuer des modifications sur les grilles d'entretien au vue des trois premiers entretiens passés, et nous avons surtout commencé le laborieux travail de retranscription.

Septembre 2011 : Tous les centres de formation n'ayant pas répondu à notre demande, il nous a fallu « relancer » par voie de courriels et appels téléphoniques les secrétariats, délégués de promotion voire les étudiants directement dont on nous avait communiqué les coordonnées mais qui n'avaient pas donné suite à notre requête. Il nous fallait savoir s'ils avaient seulement oublié de donner suite à ce message (mais qu'ils acceptaient de participer) ou s'ils n'étaient pas intéressés. Ce mois a été chargé car nous nous étions fixé de donner le maximum de rendez-vous afin d'atteindre les quinze entretiens.

Octobre à décembre 2011 : Le premier trimestre de la quatrième année a été ponctué de nombreux voyages dans les différents centres de formation d'orthophonie afin d'interroger tous les étudiants qui avaient répondu positivement à notre sollicitation. Nous avons essayé de « rentabiliser » au mieux les trajets, en groupant les entrevues par école ou par région et profitant des divers événements rassemblant les étudiants d'orthophonie.

Chapitre IV

PRESENTATION ET DISCUSSION

DES RESULTATS

I. Portrait de ces étudiants atypiques

1. Un bain familial propice

1.1. Un héritage du soin

Pharmaciens, infirmières, dentistes, kinésithérapeutes, les parents des étudiants hommes en orthophonie sont sur-représentés dans les domaines (para)médicaux. Plus encore, les domaines du soin, de la santé et de la rééducation s'étendent à la famille élargie: « *Dans la famille, nous sommes para-médicaux à fond : infirmière, pharma...préparatrice en pharmacie, aide-soignante [sa mère] laborantine, orthophoniste [sa tante], kiné, médecin...* » (M. Croix-Rousse) ou encore comme M. Charpennes, avec un oncle éducateur spécialisé et une sœur pédo-psychiatre.

Pour certains, l'immersion dans ce bain (para)médical est quotidienne et dure souvent depuis l'enfance. M. Guillotière illustre à merveille cette omniprésence du soin à la maison : « *J'entends parler de l'Exelon, enfin j'en entends tous les midis parler, c'est familial* », ou comme M. Brotteaux :

« J'ai beaucoup d'images de quand on allait chercher ma mère à l'hôpital à la fin d'un service, on voyait les malades, les chaises roulantes, j'ai encore des visions de quand j'avais 3, 4 ou 5 ans, de quand elle finissait son école d'infirmière ou encore de ses gardes, quand elle devait partir à 3h du matin, rev'nait 3h plus tard avec une tête comme ça et quand tu lui d'mandais si ça va elle te répond qu'y'a eu une fausse couche, et t'as 7 ans et tu lui d'mandes c'que c'est ! »

Ajoutons que sur quinze personnes interviewées, deux d'entre-elles ont même un oncle ou une tante orthophoniste, dont les étudiants ne se sentent pas particulièrement proches. Le terme orthophoniste ne leur était pas étranger et leur représentation du métier associée à ce membre de la famille.

1.2. Des métiers autour de la langue et de l'enseignement

La langue française et l'enseignement sont également des domaines qui représentent bien les professions des parents de ces étudiants en orthophonie. Les métiers d'institutrice et professeur ont été souvent cités, mais aussi bibliothécaire, chercheur en linguistique et dessinateur de livres et jeux éducatifs pour enfants.

1.3. Le discours autour de cet « habitus » (Bourdieu)

Certains avouent que le métier de leurs parents les a dissuadés de suivre leur voie « *J'aurais pas reproduit le métier de mes parents, dans le sens où ma mère aime son métier mais le trouve infâme, enfin infirmière...* » (M. Guillotière) ou « *y'a pas de lien direct car c'est pas leur boulot qui m'a donné envie d'être dans le paramédical, en fait.*

Concrètement quand ils rentraient du boulot, ils étaient pas là « c'est trop bien ! », c'était plutôt l'inverse » (M. Grange-Blanche). Mais certains émettaient des sourires ou mimiques au moment de citer ces métiers, en laissant bien sous-entendre qu'« on est en fonction d'nos parents quoi ! », comme le résume M. Charpennes. L'exemple de M. Masséna est également probant :

« j'voulais pas me lancer dans la même voie ni que mon père ni que ma mère...et au final j'fais un truc qui est un peu entre les deux, entre le scientifique et le littéraire. A s'éloigner, finalement on est rattrapé par le déterminisme familial ! »

Plus qu'un modèle type de profession, nous pensons que ces étudiants ont reçu une éducation où certaines valeurs étaient inculquées, tel M. Parilly : « j'ai grandi à travers les notions de respect, d'écoute, d'acceptation de la différence, des valeurs humanistes très générales on va dire ».

2. Leur parcours scolaire

Pseudonyme	Age	Section du bac	Etudes	Prépa ?	Travail ? Avec des enfants ?
M. Mermoz	25 ans	S	Prépa HEC		BAFA
M. Cusset	21 ans	S	1 an SDL	X	
M. Parilly	35ans	S	Maîtrise de mathématiques		Directeur d'un centre de soutien scolaire
M. Debourg	19 ans	S	1 an psychologie	X	Avec des personnes handicapées
M. Cordeliers	20 ans	S		X	BAFA
M. Brotteaux	20 ans	L	1 an ½ licence de Lettres		Soutien scolaire
M. Charpennes	23ans	S	DUT Génie Biologie	X2	Soutien scolaire
M. Flachet	26 ans	ES	Eco-Gestion, Deug Psycho, Licence SDL		
M. Cuire	21 ans	S	1 an SDL	X	BAFA
M. Grange-Blanche	21 ans	S	2 ans SDL	X	BAFA, travail dans les cantines scolaires
M. Masséna	25 ans	ES	Licence de Droit	X	
M. République	29 ans	S	BTS Audiovisuel et spécialisation		Ingénieur du son
M. Croix-Rousse	23 ans	ES	2 ans de Lettres		Soutien scolaire
M. Laennec	19 ans	S			
M. Guillotière	21 ans	ES			BAFA

Tableau 2 : Présentation des parcours scolaires avant l'école d'orthophonie

2.1. Une majorité de baccalauréats scientifiques mais un attrait pour les lettres

Si les étudiants hommes en école d'orthophonie interrogés sortent très majoritairement d'un baccalauréat scientifique, quatre ajoutent qu'on leur a plus ou moins imposé car : *«soi-disant le bac S c'est le meilleur bac, machin »* (M. Cusset), ou comme M. Cuire :

« Ca a pas vraiment été un choix [...] On m'y a poussé, en fait, c'est plus ça. J'étais plutôt bon élève et dans toutes les matières, j'étais assez polyvalent, donc c'est pour ça qu'on m'a poussé vers S, mais moi j'me dirigeais plutôt vers la classe L en fait ».

Tout comme M. Debourg :

« j'me suis d'mandé si j'm'étais pas trompé de bac, justement. Parce que ma prof de français en seconde m'a dit : « va en L », c'est obligé tu es fait pour ça ! ». Ma mère m'a dit d'aller en « S » parce qu'avec le bac « S », ben plus de portes sont ouvertes, donc j'suis allé en « S » mais ça a été très dur au niveau scientifique ».

Ou encore M. Grange-Blanche :

« S parce que j'ai subi...j'aimais pas les maths mais j'm'en sortais mais l'argument choc c'est : « si tu sais pas quoi faire fais « S » ça t'ouvrira toutes les portes ». Et j'regrette pas du tout d'avoir fait « S » même si quand j'vois où sont mes potes maint'nant, ben j'me dis que c'était pas du tout c'que j'voulais faire ».

2.2. Leurs hésitations et leur projet initial d'orientation

Lorsque l'on interroge ces étudiants sur leur projet d'orientation initial, les voies qu'ils ont empruntées ou failli prendre, ce sont quatre métiers ressortent de manière récurrente. L'orthophonie comme choix premier, médecin, professeur et enfin journaliste.

Les deux étudiants en reconversion n'ont pas songé à l'orthophonie avant 25 voire 30 ans : *« Très tôt, j'voulais faire ingé-son, depuis début collège, fin d'primaire. C'était déjà très précoce, c'est marrant parce que...si tôt, et pour changer après, c'est drôle...Orthophonie, ça m'a pas effleuré l'esprit avant [y'a] 7 ans, entre 20 et 25 [ans].* (M. République) Tout comme l'ancien responsable du centre de soutien scolaire précise que ses *« intérêts principaux ont toujours tourné autour de : langues, français, philosophie ».*(M. Parilly)

Quatre des 15 étudiants voulaient être orthophoniste dès le lycée tel M. Charpennes : *«j'voulais être en orthophonie dès 17 ans, c'est à 17 ans que j'ai eu l'idée... »* ou *« après un bac S [...], j'ai tout d'suite fait une prépa, pour préparer l'concours d'orthophonie ».* (M. Cuire)

La médecine est une carrière souvent citée par les étudiants interrogés, mais aucun n'a tenté une première année comme l'illustre bien M. Masséna :

« J'avais pensé à médecine à un moment, mais j'me suis rendu compte que j'aurais pas eu les capacités de travail. Les capacités intellectuelles, j pense que oui, mais vue la masse de travail qu'il faut fournir, non j'ai jamais été un énorme bosseur, donc j'ai abandonné vite l'idée ».

Ou encore M. Cordeliers : *« déjà au moment du bac, je saturais, alors savoir qu'après, il fallait enchaîner avec 12 ou 13 ans derrière ça m'branchait pas tellement, quoi ! »*. S'ils ont pensé un temps à faire médecine, la perspective de longues années d'études les a souvent dissuadés, avant même de tenter une première année. Pour d'autres, *« c'était trop scientifique »* (M. Cuire) par rapport à l'orthophonie : *« moins médical[e], on va dire moins normé[e] que la médecine, on est plus dans l'échange, dans la relation, et là ça m'plaisait davantage, ouai. Et tout d'même garder un côté médical aussi... »* (M. Cordeliers).

Huit étudiants (soit plus de la moitié) ont pensé à l'enseignement : *« j voulais être...professeur de français »* (M. Brotteaux) ou de langues tel M. Cordeliers: *« j me rappelle en 6ème j demandais à ma prof d'anglais des infos sur le métier, ça a dû me trotter dans la tête jusqu'au lycée je pense »* ou M. Flachet :

« J'ai quand même fait le concours d'instit, pour voir. Après mes parents sont instit donc ils m'ont fortement déconseillé et je savais pourquoi et je les croyais bien mais c'était rapide pour avoir un boulot et c'est quand même l'objectif, à la base, avoir un boulot bien. »

La rééducation plutôt que l'éducation a parfois été formulée dans le choix du métier mais également la relation duelle plutôt que devant une classe: *« j voulais plutôt une relation individuelle qu'une relation de groupe. »* (M. Charpennes).

Enfin, quatre des quinze étudiants ont évoqué le journalisme ; dont un précisant que c'est le métier d'un de ses parents ; mais tout comme médecine, aucun d'eux n'a poursuivi ce choix.

3. L'étape du Centre d'Information et d'Orientation

Les entretiens témoignent d'une grande préoccupation voire d'un sujet d'inquiétude concernant leur orientation, comme l'illustre M. Mermoz :

« Toute ma scolarité en fait j'ai eu un profil assez hétérogène qui fait que j'ai mis beaucoup de temps à me décider sur ce que je voulais faire. Depuis la fin du collège, j'ai été voir de multiples conseillers d'orientation, assister à des conférences et tout »

ou encore M. Cuire : *« j savais pas du tout quoi faire, j suis allé dans un CIO pour qu'on puisse m'orienter, m'aider ».*

Nous ne l'avions pas envisagé, mais le CIO apparaît donc comme une étape importante pour nombre de ces étudiants. Après généralement un entretien individuel, certains ont passé les tests sur ordinateur censés faire ressortir un profil en fonction de leurs centres d'intérêt. « *Le mien était plutôt social, dans les métiers de l'aide, mais aussi de la comm'* » nous dira M. Laennec. M. Cuire a été dirigé « *vers des métiers qui auraient un aspect social. Communication et le social, en fait, c'était vraiment ça qui ressortait. Et y'avait des exemples de métiers, tout simplement. C'est là que j'ai vu l'orthophonie, mais j'en avais vraiment jamais entendu parler* ». « *A chaque fois le camembert des trucs en fonction des centres d'intérêt, ben j'avais les ¾ en social, dont c'était réglé, quoi* » explique M. Cusset. Enfin pour M. Charpennes : « *à chaque fois ça ressortait plus carrières sociales. [...] c'était psychologue, orthophoniste, ou d'autres métiers type assistante sociale ou même conseillère de CIO elle m'avait dit !* ».

D'autres n'ont pas ressenti le besoin de passer par la case CIO parce que « *sur le Net, j'avais tout c'qui m'fallait* » (M. Brotteaux), ou encore « *j pense que si j'étais allé dans un CIO, j'f'rais pas ortho, j's'rais...gardien d'zoo, j'sais pas...* » (M. Croix-Rousse). « *Après les tests* », nous explique M. Cuire « *y ressortait l'exemple d'orthophoniste mais elle m'aurait jamais dirigé par-là, c'est moi qui suis allé me renseigner de mon propre gré, mais sinon ça se serait pas fait !* » ou un avis encore plus tranché : « *C'est un peu une blague le CIO ! Ça sert à rien, y'en a beaucoup qui m'ont dit que ça leur avait servi aussi à rien. Le gars y t'connaît pas, t'es coincé* » (M. Grange-Blanche).

4. Leurs précédentes expériences

4.1. Au contact d'enfants

Les deux étudiants en reconversion étaient respectivement directeur d'un centre de soutien scolaire (pendant 8-9 ans) et ingénieur du son (durant 5 ans). Les autres travaillaient l'été, ou durant l'année pour payer leurs études très souvent dans l'encadrement d'enfants que ce soit pour leurs devoirs ou dans l'animation : « *J crois que tous les garçons qui sont en orthophonie pratiquement font d'l'animation, enfin tu m'diras, mais j pense que tu vas en trouver énormément* » s'est même exclamé M. Cuire.

En effet, l'animation en centres de loisirs est un des dénominateurs communs à ces étudiants : 1/3 d'entre eux possèdent leur BAFA et 10 étudiants sur 15 interrogés, soit les 2/3 avaient déjà travaillé avec des enfants avant d'entrer en formation initiale d'orthophonie : « *ça a toujours été un truc qui me branchait de bosser avec des enfants* » (M. Mermoz), « *c'est quelque chose qui m'intéresse énormément, j'aime bien travailler avec les enfants* » (M. Cuire), « *j'ai eu des expériences par-ci par-là où j'ai rencontré des enfants et où ça a toujours été un feeling assez naturel* » (M. Grange-Blanche) ou encore « *j'adore aussi les gosses...à un certain niveau* » (M. Brotteaux). « *J'ai vu naître et grandir mon frère et ma sœur, j'ai toujours été derrière eux, j crois que c'est pour ça que j'ai jamais eu d'a priori sur les enfants* » (M. Brotteaux) et enfin : « *J me suis toujours super bien entendu avec les enfants. Travailler avec des enfants, c'est pas du tout un problème, j préfère, même* » (M. Cusset).

Un seul étudiant nous dira qu'il n'a « *jamais eu de contact avec les enfants avant* ». Et ajoute même « *C'est pour ça que j'te dis j'ai pas vraiment le profil orthophoniste : J'suis fils unique, j'ai 9 ans d'écart avec chacun de mes cousins* » (M. Masséna) Un autre émettra une certaine réserve : « *Juste, j'm'étais aperçu qu'les enfants trop jeunes, c'était pas fait pour moi...mais à partir de 6-7 ans, pas d problèmes* » (M. Charpennes).

Tous ne pensaient ou ne voulaient pas spécialement travailler avec des enfants, alors que la patientèle des orthophonistes se compose en moyenne de 80% d'enfants. Presque tous cependant avouent que leurs expériences, professionnelles ou non au contact d'enfants les ont mis sur la voie de l'orthophonie.

4.2. Dans le soin

Deux des 15 étudiants interrogés ont été suivis en rééducation orthophonique étant jeune : « *j'me souviens elle me faisait les /p/ et les /b/ ; le travail sur les lettres, la prononciation, mais sans connaître et mettre dessus le nom des pathologies* » (M. Debourg) et « *A 6 ans j'avais fait un bilan, confusions entre /on/ et /an/, mais ça a rien donné, mais donc j'avais déjà vu en quoi consistait le métier, une vague idée* » (M. Charpennes).

Un seul étudiant a travaillé avec des personnes handicapées et s'occupait « *justement d'un jeune garçon qui était tétraplégique [...] il avait 20 ans, il était en fauteuil et il disait juste oui/non. C'est un langage très limité et c'est pour ça* » qu'il avait la charge de « *l'assister dans sa communication, lui poser des questions fermées, pour justement arriver à quelque chose* ». En somme, M. Debourg a vécu la double expérience du handicap et de la privation de langage.

5. Des qualités « féminines » ?

Si on interroge des personnes sur leurs qualités humaines, il n'est pas rare d'obtenir celles attendues idéalement pour le métier, un peu à la façon d'un entretien d'embauche où il faut entrer en adéquation avec le profil du poste convoité. Les étudiants de première année ou n'ayant pas encore démarré les études, donc les plus proches de l'oral du concours donnaient des réponses un peu de cet ordre, usant d'un discours très stéréotypé, répété et convenu : « *J pense avoir les qualités requises pour faire un bon orthophoniste. J pense être quelqu'un de patient, à l'écoute, je sais aussi bien me remettre en question* » (M. Debourg), « *patient, persévérant, altruiste. Ça me paraît être les qualités idéales pour le métier, et c'est un peu...ces qualités que j'estime avoir moi, sinon j'aurais pas passé l'concours* » (M. Grange-Blanche). La patience, la sensibilité à autrui, la tolérance, « *le contact [...] avec les gens, les gens qui sont en souffrance ou en difficulté* » (M. Laennec), l'écoute sont très souvent citées, tout comme de bonnes capacités voire une « *facilité d'adaptation* » (M. Cuire)

« *Et les mecs qui sont en orthophonie ont sûrement des qualités, j'allais dire féminines, non, mais que les femmes peuvent plus avoir si on généralise [...] les femmes auront peut-être plus de facilités avec l'émotionnel [...] et c'est pour ça que ces études leur correspondent* » (M. Cuire).

Se décrivant comme « *attentionné* » (M. Debourg) « *p't'être plus dans le maternage [...]* *super sensible* » (M. Cusset), certains étudiants avouent sans problème posséder des qualités « *naturellement* » attribuées aux femmes, tel M. Croix-Rousse :

« Moi j'peux t'le dire, c'est sûr, j'ai plus de qualités dites féminines [...] j'ai d'la patience, des trucs comme ça, plus taxés féminins que... Tu vois mes potes c'est des bourrins ! Moi, j'suis un gentil. Y'a c'côté... J'ai plein d'petits cousins, j'suis assez paternel, j'm'amuse avec eux. [...] Tu vois, j'aime la lecture, la littérature, ça c'est plus féminin que masculin, rien que ça ».

M. Brotteaux se décrit comme « *très fleur bleue* », ne considère pas ses qualités comme féminines mais ajoute également que le terme « *viril, c'est pas un adjectif qu'on m'a beaucoup attribué dans ma vie, parce que ça fait déjà plusieurs années qu'j'ai les ch'veux longs, j'suis métissé et j'ai pas une forte pilosité...* »

Il nous est apparu également frappant que certains étudiants avaient au contraire une réelle volonté de se mettre en valeur en tant qu'homme lorsque nous abordions la question des qualités dites féminines, comme le montre bien M. Laennec :

« Mon « plus », c'était ma capacité à avoir du recul, en fait, du recul et d'la distance. J'pensais que j'allais être, attention ça va être assez arrogant d'le penser, mais j'pensais qu'je serais plus armé [que les étudiantes] pour des maladies plus difficiles. » [...] j'venais pas de cette filière, pas stéréotypée, mais tout l'monde a fait les mêmes prépas, j'dis pas qu'c'est des clones, mais déjà c'est toujours des filles [...] j'me disais que justement j'avais un recul, une distance et que p'têtre que j'pouvais amener quelque chose d'un peu nouveau, quoi ! On n'est pas obligé d'être dans la sympathie constante, la médecine c'est pas que ça, d'autant qu'on fait pas d'la méd'cine, mais le soin c'est pas ça, c'est avant tout d'la neutralité. Moi c'est pas qu'je suis pas sympathique ou quoi (rires), mais j'pensais que j'ai cette capacité à prendre peut être plus de recul à moins m'laisser envahir par mes émotions, et j'pensais qu'il fallait des gens comme ça ».

De même, les étudiants se décrivent comme possédant des capacités « *de déduction, d'observation* (M. Mermoz) *d'analyses, avec l'esprit cartésien* » (M. Parilly) qui sont un atout pour les évaluations orthophoniques.

Les étudiants interrogés évoquent enfin souvent une attirance particulière pour la musique, le théâtre, et même la danse, activités qu'ils pratiquent souvent depuis longtemps : « *j'ai toujours fait beaucoup de musique, violoncelle, piano, guitare etc. du chant et de la danse, j'fais pas mal de danse aussi* » (M. Cuire), « *j'fais de la musique, enfin j'connais deux accords de guitare avec une fille qui chante, qui a une super voix d'ailleurs* » (M. Cusset) et enfin, concernant le théâtre : « *c'est quelque chose qui me passionne et je fais partie d'une troupe et on joue...* » (M. Mermoz)

II. Les étapes de l'évolution de la représentation du métier

1. Une représentation anté-orthophonique floue et réductrice

Les étudiants avec un membre de leur famille orthophoniste ou ayant, eux-mêmes suivi une rééducation orthophonique avaient « *déjà vu en quoi consistait le métier, une vague idée* » (M. Charpennes) mais qui n'est pas forcément éloignée de celle décrite par les autres : « *basique et générale, du style quelqu'un qui travaille avec les enfants, sur les problèmes du langage* » (M. Cusset), « *c'était le gros cliché, j'savais pas que c'était, ni qu'y avait que des femmes, enfin dans ma tête c'était bizarrement une dame, je sais pas pourquoi, c'était la dame chez qui on amenait les enfants dyslexiques* » (M. Laennec).

Si certains n'avaient « *jamais entendu parler d'orthophonie* » (M. Brotteaux), d'autres connaissaient le mot « *que de nom* » (M. Parilly) « *mais pas c'qu'y avait derrière* » (M. Cordeliers). D'autres pensaient « *orthophonie : soutien scolaire, non ?* » (M. Croix-Rousse), mais tous l'associaient « *comme tout l'monde à un métier avec les enfants* » (M. République), voire « *que des enfants* » (M. Laennec). Même avec le recul, les étudiants se souviennent de leurs confusions initiales : « *comme un professeur qui donne des cours particuliers* » (M. Charpennes) « *j'pensais limite que les ortho faisaient du soutien scolaire, quoi !* » (M. Laennec). Pour M. Brotteaux enfin, « *c'était un métier médical, mais rééducation et tout, j'avais aucune idée* ».

Concernant les pathologies en lien avec l'orthophonie, ils ne pensaient qu'aux « *troubles d'articulation langage oral langage écrit* » (M. Croix-Rousse) ou « *juste cette image toute simpliste du retard de langage* » (M. Masséna).

Cette image basique a pu intéresser certains étudiants « *justement par rapport à la relation [...] du seul à seul* » (M. Cuire) mais il ressort surtout des entretiens que pour véritablement se projeter il leur a fallu « *creuser plus loin pour voir ce que c'était exactement* » (M. Debourg) car beaucoup ne pouvaient s'imaginer exercer cette profession : « *Pour moi l'orthophoniste s'occupait des défauts de prononciation. Alors c'est clair que dans ce cadre que je trouvais extrêmement étriqué, ça ne m'intéressait pas* » (M. Parilly)

2. Les rencontres et la recherche d'informations rendent la projection possible

Les démarches entreprises sont quasi similaires pour tous : l'Internet pour voir le nombre d'années d'études, les modalités d'entrée au concours, le cursus d'enseignement et également pour certains, des forums afin de répondre à leurs interrogations.

Tous ont fait le choix de rencontrer un voire des orthophonistes, pour « *comprendre ce qu' était vraiment le métier* » (M. Debourg), pour « *voir ça d'mes propres yeux, quoi* » (M. Brotteaux), « *parce que y'a beaucoup de métiers qui font bien, comme ça, sur le papier* » (M. Grange-Blanche). Ces rencontres ne se sont pas toutes déroulées au même moment : « *pour la préparation du concours* » (M. Cusset) pour certains, « *parce que j'avais un oral à préparer* » (M. Brotteaux) ou encore « *pour voir si j'avais une*

déglutition typique ou un truc comme ça » (M. Flachet). Quelques étudiants ont même pu effectuer à un stage d'observation : « J'ai vu des aphasies, une demi-journée avec des aphasiques et là j'me suis dit que c'était vraiment super, les lésions cérébrales, ça m'a bien plus, ça m'a vraiment motivé après » (M. Charpennes) ou encore M. Brotteaux :

« J'ai assisté à seize rééducations avec autant de patients, et ça s'est super bien passé. [...] J'ai observé, parlé avec les patients, j'ai même pu intervenir pour 2-3 p'tites choses [...] c'est vraiment quand j' l'ai vue en action avec ses patients que j'me suis dit que c'était vraiment ça qu'je voulais faire et ça m'a vraiment conforté dans cette idée».

Si les rencontres, stages et discussions ont pu enrichir leurs connaissances du métier, on peut s'interroger sur ce qui a compté le plus pour eux.

3. Les facteurs déterminants

3.1. La liberté et le plein-emploi

La possibilité d'un exercice libéral amène pour les étudiants nombre d'avantages : « *De façon évidente le statut libéral fait partie des très très gros avantages, des choses qui m'ont attiré dans le métier [...] « l'exercice était garanti par la possibilité du libéral donc» (M. Cusset), « c'est l'rêve total, d'avoir son cabinet, de pouvoir faire comme tu veux, enfin ton métier, mais sans qu'une personne n'vienne r'garder par d'sus ton épaule et te donne des ordres ! » (M. Masséna) « moi j'aime pas être un chef ni avoir un chef » (M. Charpennes), « le rapport très hiérarchique que j'avais vécu [...] je savais qu' j'en voulais plus » (M. Flachet).*

Une autre idée force était celle de l'emploi assuré : « *Le fait qu'il y ait vraiment un métier à la sortie [...] c'était vraiment une donnée importante que j'fasse des études et qu'après j'puisse me lancer » (M. Masséna), de même « c'était une certaine sécurité de savoir qu'à la fin de tes études tu pouvais avoir ton cabinet, t'installer où tu voulais c'est assez pratique ça quand même ! » (M. Cuire), « ça rejoint ce que mes parents m'ont appris, à savoir ne pas faire des études pour faire des études mais pour un métier au bout » (M. Brotteaux) ou enfin « si le métier d'orthophoniste était quelque chose d'encore moins reconnu et qu'il y avait pas de débouchés, ben j'l'aurais p't'être pas fait » (M. Grange-Blanche).*

Le salaire a été également évoqué : « *en plus c'est très bien payé, je sais que d'autres se plaignent, moi je trouve ça royal, quand on est quasi au double du Smic on fait partie des très riches » (M. Flachet).*

3.2. Un bon rapport entre durée des études et débouchés

La durée des études apparaît comme un facteur déterminant « *j'avais pas envie de faire dix ans d'études » (M. Guillotière). De même, la sécurité quant aux débouchés a été citée de nombreuses fois : « Ça c'est l'fait d'avoir bossé qui m'a fait prendre conscience que c'est important d'avoir du taff à la sortie » (M. République), « le fait qu'on puisse avoir*

un métier aussi stable, ça rassure tout l'monde, ça c'est clair ! » (M. Mermoz) ou encore « remboursé par la Sécu...ça donne tout un côté pas si banal au métier » (M. Guillotière). De même, pour M. Debourg : « Toutes les orthophonistes que j'ai rencontrées me disent : « nous on refuse des patients tellement on a de monde qui nous demande ». Donc oui, y'a l'assurance d'avoir un travail à la fin».

S'ils ont pris en compte ces facteurs, ils n'ont pas été déterminants pour tout le monde : *«même si y'avait eu d'la galère à trouver un emploi après, j'aurais quand même tenté » (M. Cordeliers), « J'aurais pu choisir l'orthophonie quand bien même y'aurait eu peu de débouchés, car c'est pas une question que j'me suis posée, tu vois. J'aurais eu tendance à me dire que chacun peut faire son trou » (M. Mermoz). Certains exposent enfin leur stratégie : « [les débouchés] c'est un critère parmi tant d'autres, c'est pas ça qui m'a fait choisir l'orthophonie. Mais c'est ce qui m'a fait choisir l'orthophonie plus que psychologue » (M. Charpennes) ou encore, M. Croix-Rousse :*

« Rationnellement, j'ai dû faire un truc un peu capitaliste en m'disant : « j'ai l'concours alors il faut qu'y'y aille, comme ça j'suis sûr d'avoir quelque chose au bout », alors que prof, c'était pas dit ! Alors qu'ortho, y'a l'concours, études, et paf, métier au bout »

3.3. Une profession carrefour empêchant la monotonie

La variété dans l'exercice du travail ressort enfin le plus vivement : *« le fait que ce soit un métier ouvert sur tous les âges, tous les domaines possibles. Enfin voilà, ça a fait l'attractivité... » (M. Cordeliers), ou pour M. Debourg :*

« Diversité des patients, des pathologies, des méthodes de rééducation aussi [...]J'ai peur de m'ennuyer dans un métier oui. Mais j pense que justement, dans le métier d'orthophoniste et avec cette diversité, y'a moins le risque de l'ennui, quoi ! [...] J'ai déjà connu l'expérience de l'ennui justement [...] j'voulais un métier qui soit tous les jours différent, voir des personnes avec des âges différents, voilà».

« L'orthophonie recouvrait tous les âges possibles, que c'était varié, qu'y' avait une multitude de possibilités » (M. Croix-Rousse), « tu vois, énormément de trucs, et moi franchement j'ai envie de ça, c'est un moyen de sortir de la routine » (M. Mermoz) «J'pense que c'est une bonne chose d'avoir beaucoup d'pathologies, ça permet justement de pas s'ennuyer. Et après, ceux qui veulent se spécialiser dans un seul domaine peuvent le faire aussi, donc c'est un choix qu'on laisse à tout l'monde » (M. Cordeliers).

Les propos de M. Charpennes illustrent bien le changement de représentation à travers la pluralité des pathologies du ressort de l'orthophoniste :

« J'suis parti d'un métier qui rééduquait essentiellement le langage écrit pour des jeunes enfants, et maintenant, tous les champs de l'orthophonie, de la surdité, à la déglutition, en passant par les pathologies dégénératives, la dyscalculie, les troubles de la voix, la dysoralité etc. Voilà, très varié, tout basé sur le langage, et tous les

troubles de la communication alors que je voyais que le LE. [...] Le LE ça m'allait très bien, mais effectivement, plus c'est riche, mieux c'est ! »

3.4. Le « déclic » ou un faisceau de raisons ?

Si quelques étudiants racontent leur déclic avec précision, tel M. Cordeliers :

« Y'avait le stand de l'orthophonie juste à côté [de celui de médecine pour lequel il était venu] et donc là, ça a été la révélation ! (rires) Donc voilà comment j'ai commencé à m'intéresser à l'orthophonie, aux prépas. [...] Y'avait ma mère qui m'accompagnait, et qui était aussi flippée que moi et qui a vu le stand orthophonie à côté, qui a voulu aller voir c'que c'est, et moi j'lui ai dit : « oh la la, t'es gonflante ! », mais on y a été quand même ! Mais c'est plutôt elle qui a d'mandé des informations. Et une fois que les orthophonistes ont commencé à nous parler du métier, à nous expliquer ce qu'elles faisaient, les structures dans lesquelles elles travaillaient, le type de public, là j'me suis dit : « faut pas chercher plus, c'est ça, c'est évident ! ».

C'est également le cas de M. Croix-Rousse :

« C'est v'nu en grec, j'm'en souviens très bien ! Et c'est moi qui ai trouvé le mot orthophonie ! [...] on a parlé, on a abordé les adverbes. Et donc y'a ortho en grec : correct, droit. Mais c'est pas du tout pour ça ! J'me suis pas dit : « l'orthophonie c'est droit et correct y faut qu'j'y aille ! ». Mais on a, après, décliné tous les mots, machin, et y'avait orthophonie. Et là, je sais pas pourquoi, le mot a, là, paf, pété dans mes yeux ! »

C'est surtout un faisceau de facteurs qui ont mis les étudiants sur la voie de l'orthophonie, comme le montre bien M. République :

« J'ai eu plusieurs façons d'être confronté à l'ortho, d'écouter des orthos, j'te dis j'ai interviewé des orthophonistes, sur ce documentaire sur la surdité on a vraiment poussé les choses, c'était vraiment proche du métier, y'avait pas que des orthos bien sûr, mais voilà. Et puis l'année suivante j'fais un congrès et puis y'a des orthos qui font une p'tite présentation sur une méthode machin, des neuropsychs. Après, congrès d'ORL, opération des cordes vocales, professeur truc qui montre comment y fait pour virer des nodules, enfin voilà. C'est vraiment un ensemble de trucs et à force, voilà. J'ai pas eu un déclic du jour à l'autre, c'était un paquet de choses qui sont venues bout-à-bout, et en mixant tout ça, en mélangeant ça s'est fait progressivement».

Tout comme le raconte M. Parilly : *« ça a fait plein de choses qui se sont mises ensemble, à la fois mon intérêt pour la psychiatrie, le travail avec les personnes âgées qui n'arrivent plus à parler, ma compagne orthophoniste. Tout ça, ça s'est cristallisé».*

3.5. Une personne « incitatrice » ?

Il est également intéressant de noter comment certaines personnes de l'entourage des étudiants ont pu tenir un rôle incitateur dans le choix de l'orthophonie. Un membre de la famille d'abord pour M. Charpennes :

« A 17ans, c'est ma sœur, enfin, mes parents qui me cherchaient une orientation, avec moi, recherche active tout ça et puis ma sœur m'a cité plein d'métiers, et à un moment elle a cité orthophoniste et j'me suis dit : ah ouai, ça conviendrait bien... »

Ou encore pour M. Laennec : *« ma mère est instit, en fait, et donc elle m'a parlé une fois d'un métier assez intéressant, donc j'ai commencé à m renseigner et ça m'a bien plu ! »* ou M. Masséna :

« J'ai pas mal réfléchi, parlé avec ma mère surtout qui m'a dit : « tu devrais peut être faire orthophoniste », parce qu'elle, elle a un Doctorat en linguistique, donc c'est un p'tit peu sa partie, parce qu'elle aussi hésitait à faire ça, orthophoniste. Elle m'a dit : « quand même tout c'qui est médical, paramédical t'intéresse, j pense que ça t'conviendrait bien, tu devrais passer le concours».

Les professeurs semblent jouer un rôle particulier, pour M. Brotteaux:

« Oui, y[son professeur de linguistique] m'a dit : « si la linguistique te plaît et si apprendre des biographies ça t'plaît plus trop, essaie de voir pour faire des études de linguistique, ou même l'orthophonie, ça pourrait t'intéresser ». Et au même moment où j'ai commencé à abandonner la Littérature pour m'intéresser à la linguistique, j'ai découvert le métier d'orthophoniste».

Ou encore pour M. Debourg : *« Oui je la [sa professeure particulier] voyais pour le bac en math et son fils voyait une orthophoniste et elle m'a dit « j'te vois bien là-d'dans, tu pourrais correspondre au métier ! ». Donc j'me suis renseigné et ça m'a bien plu. »*

Soulignons encore, le rôle d'un ami des parents de M. Cusset qui connaissait le métier et lui en a parlé et un dernier étudiant a rencontré en tant qu'infirmier a *« rencontré [sa] compagne actuelle, qui est orthophoniste »* (M. Parilly) qui lui a donné envie d'exercer le même métier.

3.6. L'impact du taux de féminisation

Quand on aborde la question du taux de féminisation du métier, les réactions peuvent être un peu ambivalentes, tel M. Cusset :

« J'me suis fait la réflexion, et 95%, on peut dire que c'est un métier de filles ! Mais après si ça devient mon métier...c'est aussi mon métier, quoi ! Et j'peux pas dire c'est mon métier, virgule, un métier de

filles... Ca va pas ensemble... C'est, c'est un fait, y'a quasiment que des filles, maint'nant, non, c'est pas un métier de filles, y'a beaucoup d'filles quoi. Ben j'ai jamais dit ça comme ça, donc je sais pas trop... Et on m'a jamais dit : « ortho, c'est un métier d'filles ». J pense que si un jour on m'dit que c'est un métier d'filles ben j'saurai dire que non, enfin pas vraiment quoi ! Ça m'dérange pas, j'ai pas honte de dire ça. »

Si certains ne se sont « jamais posé la question de savoir si c'était un métier où les hommes sont homo ou pas, ou un truc dans l'genre » (M. Croix-Rousse), d'autres n'ont « pas d'souci à exercer un métier de femmes ! » (M. Parilly) ou encore comme M. Cuire : « Moi si on m'dit que j'fais un métier de femmes ? Ben non j'suis un homme ! ». M. Masséna nous expliquera même :

« Moi c'est ma mère qui porte la culotte clairement dans la famille, mon père est plus effacé et ma mère a une personnalité vraiment très très forte, et donc j'ai pas l'impression qu'en étant dans un métier de femmes ça me dévalorise. J'ai une image forte de la femme : quelqu'un de fort, de responsable, qui sait assumer les choses, donc ça m'embête absolument pas de me dire que j'fais un métier de femmes. [...] J'assume complètement d'être un homme dans un métier de femmes ! Je te dis, moi je prends ça comme un avantage donc je n'en souffre pas. Je n'ai pas besoin d'avoir cette reconnaissance. Je l'ai pour moi, j'ai pas besoin d'l'avoir aux yeux des autres. »

3.6.1. Une remise en cause de la virilité ?

Si M. Masséna pointe du doigt la notion de reconnaissance, la question de la remise en cause de la virilité voire le soupçon d'homosexualité ont également été évoqués. Pour M. Croix-Rousse, par exemple :

« Oui, c'est vrai que quand j'fais des restaurants, par exemple, avec mon p'tit groupe, j'suis sûr qu'on me prend pour un gay, un seul garçon avec que des filles. j'ai justifié mon statut d'hétéro ? Je n'pense pas... Après, si, si en fait, on m'a d'mandé ! Si ! Si si, en fait ! »

Ou aussi M. Debourg : « j'peux comprendre pourquoi ça intéresse pas les garçons. Parce que justement ils ont cette image que c'est un métier très féminin, toujours. Donc ils vont perdre en virilité ou j'sais pas des trucs comme ça... »

3.6.2. Les freins dans la prise de décision

Au moment de la recherche des informations sur la profession, tous ou presque apprennent le très fort taux de féminisation. Si certains en plaisantent en nous en parlant : « Euh, que ce soit clair, c'est parce qu'il y avait autant de femmes que j'ai voulu faire ortho ! (rires) (M. Debourg) d'autres ont été effrayés « que ce soit très féminin, aussi, ça m'a fait peur » (M. Charpennes). M. Debourg, nous décrira même : « moi au début, j'avais un peu honte de dire que j'étudiais l'orthophonie, quoi. Par ce que justement y'a 95% de filles, que c'est un métier féminin ».

Pour nombre d'entre eux, cela n'a pas diminué leur envie d'exercer ce métier, tel M. Laennec : *« Ça a pas été quelque chose qui a influencé le choix, ou m'a poussé, ou m'a effrayé et contrebalancé le choix »*, M. Grange-Blanche : *« Toutes ces filles, ça m'a pas bloqué dans ma décision plus que ça, j crois qu'y'a pas grand-chose qui m'a vraiment freiné, c'est sûrement ça qui fait que j'suis là, que j'ai pas eu de grosses remises en question »*, ou comme M. Debourg :

« J'me suis dit : « écoute c'est le métier qui te plaît ! ». Clairement on en a rien à faire si c'est un métier plus féminin ou plus masculin, on va pas s'arrêter là ! On va pas ne pas faire le métier qui nous plaît justement sur un critère comme ça, quoi ! »

Une certaine remise en question a pu aussi se faire ressentir, tel M. Charpennes : *« j'me suis dit si y'a que des femmes, finalement c'est un métier qui est fait pour être exercé par des femmes »* ou M. Croix-Rousse :

« Le jour du concours ! Quand j'ai vu la, la, la masse, la foule, le truc, là, toutes ces filles, toutes ces femmes ! Et là, tu te dis : est-ce que j'suis pas un peu un intrus ? Qu'est-ce que je fais là, est-ce que c'est réservé aux femmes ? C'est là où j'ai su que l'orthophonie c'était vraiment un métier de femmes ! [...] une fois, on m'a dit : « c'est un métier de gonzesses, qu'est-ce que tu vas faire là-bas ? ». Et là, j'me suis dit : « métier de gonzesses ? Merde, j'suis pas une gonzesse ! ». Là j'ai, comment j'ai géré ça ? Ben à partir du moment où le concours est ouvert aux garçons, y'a une légitimité, quand même, voilà ! Et y'a des ortho garçons, donc pourquoi pas toi ».

3.6.3. Pour une masculinisation de la profession ?

Nous leur avons demandé s'ils souhaitaient qu'il y ait plus d'hommes dans la profession. Là encore les avis divergent. *« C'est ça qui fait chier, cette ambiance filles. C'est pour ça qu'il faudrait qu'il y ait plus de garçons en ortho, 50-50, ce s'rait tellement mieux ! »* (M. Croix-Rousse) ou pour M. Cusset :

« J'aim'rais bien, que ce soit plus représentatif de la population. Après, y'aurait eu un autre mec dans la classe on aurait p't'être été deux, mais on se serait p't'être pas du tout entendu avec l'autre gars et on se serait senti obligé de traîner un peu ensemble...[...] s'il pouvait y avoir la moitié voire une tiers ou un quart de garçons dans le métier ça s'rait bien, ça permet p't'être d'avoir une approche différente...Après j'sais pas, j'suis pas orthophoniste, mais ça peut aussi changer, y'a p't'être des enfants qui préfèrent être avec des orthophonistes hommes ».

M. Brotteaux nous explique :

« Personnellement j pense que c'est pas gênant parce qu'y a aucune incidence là-d'sus en fait. J'm'en fiche parce que okay y'a peut-être 95% d'orthophonistes-femmes et 5% d'hommes, et si ça marche comme ça, c'est très bien, si c'est comme ça, c'est qu c'est bon, quoi ! Si on

commence à faire la promotion, de la publicité pour inviter les hommes à faire ça, j'trouverais ça étrange».

Alors que M. Debourg pense que plus d'hommes changerait :

« L'image qu'on a du métier : que c'est pas qu'un métier féminin, mais aussi accessible aux hommes, parce qu'on dirait que c'est plus possible, quoi. Alors que j'suis sûr que des femmes font des trucs techniques et des hommes orthophonistes qui maternent leurs patients. Au niveau de la rééducation des patients, j'pense que ça changerait pas grand-chose qu'il y ait plus d'hommes dans la profession, mais j'pense que ça changerait, comme j'te dis, au niveau de l'image du métier».

3.7. La représentation élargie fixée par les études et les stages

3.7.1. La formation théorique

Si tous les étudiants s'étaient bien renseignés avant de passer le concours et ne se retrouvent pas en orthophonie « par hasard », on peut se demander si leur représentation a évolué durant la formation. Un seul de nos interviewé n'a pas découvert « *de choses particulières* » et « *avait un panel assez large et [sa] vision du métier était assez précise* » sans doute parce sa compagne est elle-même orthophoniste et dans la mesure où il était en reconversion, il avait « *déjà bien travaillé le terrain auparavant* » (M. Parilly).

Pour tous les autres, c'est la variété qui semble prédominer pour caractériser leur vision du métier : « *ce qui est vraiment génial c'est que tu peux toucher à pleins de domaines. Sur un même lieu de boulot tu as la possibilité d'avoir plusieurs boulots : un LO, un LE, un neuro puis du handicap etc.* » (M. Mermoz), « *l'aphasie c'est un truc que j'ai découvert en première année.[...] Et j'aurais pas imaginé tous ces trucs de handicaps et tout* ». (M. Guillotière). Ou enfin M. Brotteaux : « *Pas à chaque cours, ce s'rait trop emphatique de dire ça, mais tous les mois, j'ai l'impression que ma vision des choses évolue en fait, j'ai l'impression de mieux cerner l'métier et j'ai encore pas fini les études!*».

Cette variété ne fait cependant pas l'unanimité, surtout pour les étudiants terminant leurs études, en témoigne M. Flachet :

« Ça m'a plutôt étonné en fait. J'arrivais pas à comprendre ce qu'on faisait exactement, qu'est ce qui fait l'unité là-dedans, qu'est-ce qui fait qu'on fait tout ça en même-temps et tout ça en même-temps, c'est quoi le lien ? Au final est-ce qu'on fait pas de tout et n'importe quoi. Je voyais plus trop le lien avec ce que j'imaginai moi à la base, le langage. Donc j'étais assez surpris et pas forcément en bien d'autant plus que comme j'avais des notions d'avant, je trouvais qu'il y avait des notions un peu survolées, mal vues... »

Et enfin M. Mermoz : *« Maintenant c'est vrai qu'avec le recul, avec tous les éléments, maintenant qu'on a eu tous les cours, euh, quand j'y r'pense, j'me dis pour mal d'enseignements est-ce que c'est vraiment utile ? »*.

Il y a eu des surprises concernant le côté scientifique surtout car : *« dès le début [...] on commence avec cours de neuro-anatomie dès la deuxième semaine de cours »* (M. République), *« Ah ben oui ça ça a été « la » grande découverte. [...] Je pousse à fond le côté scientifique qui m'intéresse trop, même les médicaments c'est quelque chose avec lequel je suis super pointu car ce côté médical me plaît trop !* (M. Guillotière). Tous ne partagent pas cet enthousiasme : *« pour moi c'était trop scientifique, vraiment, [...] trop d'anatomie de l'oreille, du larynx, les neurosciences on en a bouffé, j'te raconte pas comment. Pour moi c'était invivable ! »* (M. Cuire). Un sentiment de doute les a parfois envahis, comme pour M. Croix-Rousse :

« On touche pas au métier donc on est, enfin j'ai été un peu déçu. Plusieurs fois j'me suis dit : « mais qu'est-ce que j'fais là ? C'est pas ça qu'j'veux faire, c'est pas l'métier d'mes rêves ». La première année, ça a été une grosse remise en question quand même. »

Ou M. Laennec : *« j'ai eu des doutes quand j'voyais le programme, les enseignements, on avait quand même beaucoup beaucoup de cours qui étaient sur le développement de l'enfant etc. donc ça m'a fait peur »*.

C'est *« en pensant au métier après »* que M. Croix-Rousse s'est accroché pour continuer.

3.7.2. La formation pratique

Concernant la formation pratique, les avis sont là encore partagés : les stages [...] *tu te dis : « enfin d'la pratique ! »*. Heureusement en troisième année on touche du doigt l'orthophonie ! » (M. Croix-Rousse), ou pour M. Masséna :

« Entre la première et la deuxième année, j'étais encore en train de me dire : « les enfants c'est pas trop mon truc alors que les personnes âgées ça passe super bien. » C'est les stages en deuxième année qui m'ont fait changer d'avis ».

Mais d'autres ont déchanté, comme M. Mermoz :

« Quand tu t'retrouvés avec des orthos où t'as l'impression de faire du soutien scolaire, qu'elles se font chier, et que chaque jour, tu fais les mêmes jeux, avec les mêmes gamins, peu importe la pathologie, y'a un jeu et on l'adapte, voilà tu te dis franchement j'ai pas envie de faire ça ! ».

Et encore : *« Les stages m'ont fait rigoler. Parce que j'ai un peu vu tout et n'importe quoi. Mon premier stage l'ortho ne respectait aucune règle éthique, incroyable mais elle était tordue mais gentille. Concrètement j'ai rien appris avec elle ! »*. (M. Flachet)

3.8. Une représentation à changer ?

Les étudiants sont unanimes sur le fait que le métier d'orthophoniste souffre d'une représentation erronée : *« la confusion qui est faite trop souvent avec une « super instit' » . Ça c'est la première chose c'est vraiment très très important. C'est vraiment cette image-là qui peut gêner au quotidien la profession »* (M. Parilly) . Les avis sont plus tranchés sur la volonté de changer ou non cette image : *« Tu vois j'suis partagé entre la satisfaction que le métier soit peu connu et la désagréable sensation d'être, qu'on soit pas considérés à notre juste valeur. J pense que c'est un métier difficile, qui est passionnant »* (M. Laennec) ou encore pour M. Masséna :

« C'est tout le paradoxe, je sais pas si j'ai envie que ça change. [...] C'est négatif de mal être connu parce qu'on pense que tu fais qu'apprendre à parler aux enfants, et en même temps c'est un avantage parce qu'on est pas dans un marché saturé ».

Ceux qui veulent du changement proposent de *« changer l'opinion commune »* (M. Cuire), et ce, de diverses manières :

« Il n'appartient qu'aux orthophonistes de rectifier le tir [...] C'est vraiment dans le relationnel, dans la mise en place du cadre thérapeutique que les choses peuvent changer. [...] J'imagine l'enfant, avec la mère qui demande s'il a bien joué, comment il peut prendre au sérieux le travail de l'orthophoniste si sa mère a ce genre de représentations ?[...] On peut bien faire un matraquage publicitaire au 20heures en se disant que là on va toucher tout l' monde ça aura pas le même impact que ce travail de fourmi, mais qui me paraît être le seul véritablement efficace. » (M. Parilly)

Ou selon M. Cuire :

« Mais si déjà les médecins déjà étaient au courant déjà de tout c'qu'on faisait, ça pourrait changer les choses ! Parce qu'ils peuvent avoir une influence beaucoup plus importante que la nôtre. Les médecins c'est un peu les grands sages de la société d'aujourd'hui ».

Et enfin comme l'explique M. Debourg :

« Parler plus du métier d'orthophoniste dans les écoles, mais sans le catégoriser directement comme étant un métier féminin. Il faudrait le présenter comme « neutre » si on peut dire. [...] Même sur la fiche métier, si y'a une photo, j'suis sûr que ce sera une femme avec un enfant ! [...] Mais juste avec le film Le Discours d'un roi, on voyait déjà que l'orthophoniste c'était un homme, qu'il s'occupait d'un autre homme de son âge, presque. Ça peut faire comprendre que tiens, l'orthophoniste ça peut être un homme, tiens ça ne travaille pas qu'avec les enfants. Donc à ce p'tit niveau, déjà, ça peut faire réfléchir les gens sur le métier d'orthophoniste. »

Au final, sans forcément défendre leur future profession, les étudiants accordent un point d'honneur à expliquer ce qu'est l'orthophonie : « *moi a priori je travaillerais plus avec des adultes, tout ce qui est neuro-dégénératif, aussi la maladie de Parkinson, d'Alzheimer, les aphasiques* » (M. Masséna). « *Ils peuvent pas se douter qu'on fait des neurosciences, de la psychologie cognitive, ils ont vraiment aucune idée de tout ça* » conclut M. Cuire.

III. Le vécu de la minorité

1. La légitimité

1.1.1. Entre incompréhension et explication de la minorité

Les étudiants affirment leur incompréhension face à la si forte féminisation du métier, tel M. Croix-Rousse : « *Pourquoi y'a pas plus d'hommes ? J'vois pas pourquoi le métier serait plus féminin, j'arrive pas à faire...j'ai du mal avec ça !* », M. Cuire : « *c'est juste une incompréhension que j'ai à ce niveau-là. J pense pas que ce soit un métier qui soit fait typiquement pour les filles* » et M. Mermoz : « *la première question que j'me pose c'est : « pourquoi y'a si peu de mecs ? » j'ai retourné le problème dans tous les sens, depuis le début* ». Ils avancent également plusieurs pistes d'explications. Pour M. Debourg : « *Le ludique, l'éducation, c'est plus relié à la femme. Alors que justement la femme va faire ortho, l'homme va plus faire kiné, c'est un peu des clichés mais c'est ça qui se dit dans la tête des gens* ». Pour M. Parilly, l'orthophonie « *est entre le soin et l'enseignement, qui sont les deux domaines [...] qu'on prédispose aux femmes* ». Il ne voit « *que des considérations sociales un peu machistes à travers cette orientation massive* ». Les notions de « cliché », de « raccourcis », de « inconscient », de « traditions » ont souvent été abordées en guise d'explications, tel que l'illustre M. Brotteaux : « *dans la société, aujourd'hui, on est encore beaucoup ancré à ces idées très maternalistes, très maternelles au sujet de la femme et de l'enfant et qu'au final, c'est ça qui, ancré dans l'imaginaire collectif des gens* ».

L'idée d'un type particulier d'homme orthophoniste a également été avancée par M. Cuire :

« *J pense que les garçons qui vont en orthophonie ont, j'vais dire un profil-type. [...]s'ils se dirigent et s'orientent dans cette direction, c'est évident pour moi qu'ils ont envie de travailler avec les enfants, travailler avec les personnes en difficultés, les personnes âgées. Donc ils devraient avoir certaines facilités, du moins par rapport à d'autres garçons* ».

M. Laennec pense que : « *les qualités-types d'orthophonistes sont moins fréquentes chez les garçons* ». Dans ces qualités, la sensibilité semble ressortir des entretiens. Pour M. Grange-Blanche, « *c'est notre part de féminin qui est peut-être plus grande chez nous qui fait qu'on est plus ouvert à ce genre de métiers.* »

Mais au final, l'explication la plus probante est celle résumée par M. Mermoz à savoir : « *que c'est surtout un métier qui est mal connu et mal représenté* ». Et M. Cusset de renchérir : « *ceux qui s'intéressent à l'orthophonie sont ceux qui, comme moi, pensent ou se sont pas arrêtés à l'idée générale : l'orthophoniste travaille avec des enfants, souvent très jeunes* ».

1.1.2. Ils ont déjà vécu l'expérience de la minorité

Les étudiants nous expliquent qu'ils n'étaient pas vraiment surpris de se retrouver le seul ou avec peu d'autres hommes en cours car souvent ils avaient déjà expérimenté cette large infériorité numérique que ce soit en Droit, en Lettres, en Sciences du langage ou durant l'année de préparation aux concours. M. Masséna nous expliquera « *ça me changeait pas trop, parce qu'en Droit, enfin à l'époque où j'y étais on devait être que 10% de garçons, c'est pas très féminisé comme filière* », ou comme le raconte avec humour M. Brotteaux :

« J'ai passé ma vie avec des femmes, et ça a jamais été un problème ! [...] Dans tous les emplois que j'ai occupés, pareil, y'avait toujours que des filles. [...] Donc l'école, j'ai pas été dépaysé ! Ça m'pose pas d problème, j'me suis toujours très bien entendu avec les filles, même des fois plus qu'avec les mecs. Et puis, dans le fond, je reste un mec, donc être entouré d'filles, ça m'pose pas d problème (rires). »

Tous admettent avoir été bien accueillis par les étudiantes mais plusieurs nous relatent, une fois le dictaphone éteint, qu'ils ont dû se justifier, voire prouver leur hétérosexualité que celles-ci avaient du mal à croire. Ces étudiants sortant du schéma communément admis « orthophoniste=femme », ils deviennent des déviants (Becker) transgressant une norme et devant s'en expliquer.

L'attente du premier jour de classe a pu être parfois source d'angoisses, tel M. Cuire : « *j'savais pas s'il y allait avoir d'autres mecs dans la promo avec autant de filles, ça aurait été compliqué quand même* », ou aussi M. Charpennes : « *tu t'retourner, tu vois que des filles, et tu t'demandes c'que tu fais là, c'est assez déroutant* ».

De même la scolarité en compagnie quasi exclusive de femmes génère aussi des difficultés : « *l'ambiance « filles » dans la promo, ça me fatigue assez vite* » (M. Croix-Rousse), « *des fois j'fais des overdoses [...] j'ai mal vécu au début* » (M. Grange-Blanche), « *les premiers mois, c'est quand même un peu compliqué de, de trouver sa place* » (M. Laennec). « *Naturellement les mecs vont aller ensemble, j'crois que c'est une habitude de traîner entre garçons* » nous explique M. Cuire, tout comme M. République plaisante en disant qu'il a « *toujours eu la possibilité de r'tourner dans des mondes très virils (rires) en dehors* ». Certains, comme M. Flachet éprouvaient un « *manque de copains mecs en arrivant* » car il leur « *pesait de voir que des filles* ». Les étudiants admettent qu'ils se sont rapprochés des autres hommes de leur promotion s'il y en avait, tel M. Mermoz : « *j'ai tout d'suite voulu créer un lien particulier tu vois, c'est un instinct qui fait que t'as envie de te retrouver avec les tiens* ».

1.1.3. Le poids des appellations

a. Les professeurs parlant au féminin

Tous les étudiants ont pu relever que les professeurs parlaient systématiquement au féminin en s'adressant à leur auditoire. M. Cuire résume bien la situation :

« Elles le font pas exprès, mais c'est tout le temps ! A chaque généralisation, quand elles parlent du métier, c'est tout l'temps au féminin. Y'en a quelques-unes qui se reprennent, mais le premier jet est jamais au masculin. Et qu'on me parle au féminin, y'a des jours où ça énerve, d'autres où ça fait rire, mais maintenant j'y fais même plus attention. »

Au début certains s'efforçaient de reprendre les professeurs « pour rigoler » (M. Brotteaux), « juste pour la forme » ou en marmonnant « y'a un garçon aussi » (M. Laennec) mais les entretiens font également apparaître que ce « raccourci » (M. Charpennes) ou cette « entorse à l'accord au masculin » (M. Laennec) les « conforte[nt] encore plus dans l'idée que c'est pas fait pour les gars ! » (M. Grange-Blanche), tout comme le confirme M. Debourg : « on se sent un peu...invisible quoi ! On se dit encore une fois que c'est pas un métier pour nous ». M. Grange-blanche nous rapporte également deux anecdotes :

« J'sais plus quel prof avait carrément dit : « j'parlerai au féminin parce que de toute façon t'es le seul mec » et c'était limite agressif ! Et puis aussi les deux premières années, sur la feuille d'émargement y'avait écrit [son prénom au féminin] donc au bout d'un moment, j'me suis dit : « allez, j'vais faire une opération, j'vais changer d'sexe (rires) ».

M. Croix-Rousse nous apprendra enfin que « l'Académie admet maint'nant [l'égalité du] féminin sur le masculin : on peut dire elles quand y'a plus de filles que de garçons ».

b. La neutralité du terme « orthophonie »

Si l'image de l'orthophoniste est quasi automatiquement associée à celle d'une femme, le titre du métier ne change pas en genre. M. Guillotière a souligné que cette neutralité de l'appellation était importante pour lui :

« Moi déjà « infirmière » ça me dérangeait, c'est comme sage-femme, infirmier ça se dit pas. Orthophoniste ça a le mérite d'être neutre. Et ça, ça compte aussi pour se lancer, en tout cas en ce qui me concerne, j'aurais pas voulu être sage-femme quoi ! Y'a quand même quelque part, dans l'appellation, enfin ça compte beaucoup, à travers son métier on fait pas l'deuil de son sexe. »

M. Masséna souligne un autre fait : « *dans les annonces pour les orthophonistes, c'est toujours : « recherche collaboratrice/recherche remplaçante ».* Ce à quoi il a « *toujours envie d'envoyer un message en disant : « vous voulez pas d'homme(s) ? » On est que 5% mais on existe ! »* »

1.1.4. Ont-ils pensé à arrêter ?

Les proches de ces étudiants les ont généralement bien soutenus dans leur choix d'orientation.=, tel M. Debourg : « *même quand j'ai loupé plusieurs concours ils m'ont dit : « c'est pas grave, re-tente, tente la Belgique ! ».* Seul M. République, en réorientation, n'avait parlé qu'à quelques amis de son projet de passer les concours « *pour être peinard* » et ne pas faire naître de faux espoirs à sa famille.

En prépa ou dans l'école, les hommes sont bien accueillis parmi les nombreuses étudiantes, et les réflexions de leurs amis sont plutôt de l'ordre de : « *ah le chanceux t'es qu'avec des filles !* » (M. Cuire).

Dans la mesure où plusieurs étudiants racontaient leur déception tant au niveau de l'enseignement reçu que de certaines pratiques auxquelles ils avaient assisté en stage, nous leur avons demandé s'ils avaient un moment durant leurs études songé à arrêter. M. Mermoz a « *dû refaire une année* » et « *ça n'a pas toujours été facile* » mais, nous dit-il : « *franchement j'ai jamais remis ça en question, quoi ! C'est un métier où j'en découvrais suffisamment à chaque fois pour me dire que c'est vraiment c'que j'ai envie de faire* ». Pour M. Flachet :

« La première année ça allait, la deuxième un peu moins et les troisième et quatrième, c'était juste l'horreur. La charge quoi, demandée, enfin la qualité de la charge demandée, même si on s'demande parfois si c'est bien justifié.[...] J pense que je l'ai bien vécu parce que j'avais de l'expérience, mais à 18ans j me serais sûrement barré ! ».

C'est néanmoins la pensée du métier au bout qui a véritablement joué lors des moments de doute. M. Cuire nous explique même que le prestige de la réussite au (difficile) concours d'entrée a « *entretenu [sa] motivation pour continuer* » et son statut « *d' élu* » ne lui donnait « *pas le droit d'abandonner* ».

2. Leur projection professionnelle

2.1. Le public et les pathologies

L'oto-rhino-laryngologie arrive en tête dans les pathologies de prédilection de nos interviewés. M. Cordeliers précisant même que c'est la « *technique* » qui l'intéresse « *plus que le relationnel, même si ça entre en jeu* ». L'attrait pour certains de la rééducation vocale est également mis en lien avec leur pratique d'un instrument, c'est le cas de M. Flachet et de M. Masséna. Seul M. Croix-Rousse « *n'aime pas la voix* » car il ne connaît

pas bien la sienne, aurait du mal à expliquer les bons gestes au patient et dit ne pas avoir l'oreille musicale.

La neurologie vient ensuite dans les pathologies intéressant le plus ces étudiants et notamment l'aphasiologie. Deux étudiants font cependant exception. M. Cordeliers cependant explique que ce n'est « *pas forcément un domaine qui [le] branche plus que ça* », tout comme M. Grange-Blanche nous rapporte :

« L'aphasie, c'est vrai que c'est le cerveau, c'est assez complexe, mais j'me vois pas non plus travailler que là-dedans. D'autant que j pense qu'au niveau des affects, ça peut être compliqué. [...] C'est pas la peur de pas y arriver ou de pas être à la hauteur, c'est juste que j'me dis qu'on est pas capables, en tant qu'orthophoniste, d'enlever ce regard-là, de détresse. [...] Tu sais le principe de rééduquer qui est pour une évolution normalement, alors que là c'est pour empêcher de dégrader la plupart du temps. Après, c'est un p'tit peu un problème pour moi j'avoue ».

Ils se tourneraient enfin vers le handicap et tout ce qui a trait au développemental. Le public adulte est « *préféré* » par nombre d'entre eux « *parce que ça paraît plus intéressant* » ajoute M. Cuire. M. Mermoz a beaucoup apprécié son stage en laryngectomie « *alors que pas mal d'orthos redoutent un peu ça et en prennent pas forcément* ».

La déglutition a été peu citée car selon M. Grange-Blanche « *c'est sûr [...] ça fait pas rêver* ». M. Masséna a « *un peu d'mal avec le handicap* » car il ne se sent « *pas à l'aise* » tout comme l'est M. Charpennes avec « *les enfants jeunes* ». M. Flachet se sent, lui « *moins concerné* » par les prises en charge « *de l'oralité, de l'alimentation du nourrisson* » et aura « *tendance à renvoyer vers d'autres gens* ».

2.2. Le mode d'exercice

Sur le sujet du mode d'exercice, le libéral prend le dessus « *pour un aspect finances mais pour aussi un aspect liberté* » comme le résume bien M. République. Aucun étudiant interrogé s' imagine travailler uniquement en institution ou hôpital. D'un autre côté certains, comme M. Laennec et M. Cuire qui ne se voyaient travailler qu'en libéral projettent, depuis leurs expériences en stage, d'allier libéral et salariat. L'exercice mixte reste le mode d'exercice le plus cité par les étudiants interrogés, tel M. Croix-Rousse : « *dans l'idéal, ce s'rait un truc mixte : libéral [et] salariat* ». Pour M. Cusset, le travail en structure permet de « *voir autre chose que justement c'que tu vois en cabinet [...] qui sorte de trouble du langage* ».

Le principal atout de l'hôpital ou de l'institution est de travailler en équipe, « *on se sent plus entouré* » (M. Cordeliers) mais les étudiants en quatrième année expliquent aussi leur déception, tel M. Masséna : « *le côté pluridisciplinaire, on s'en fait de grandes idées mais au final entre mes expériences dans deux CMP et l'avis d'autres orthos, ben au final ça m'intéresse pas plus que ça* », ou encore M. Croix-Rousse : « *ce qui me rebute le plus en institution, c'est les réunions ! Je suis contre la réunionite aiguë, ça m'fatigue, c'est très français et pis ça m'énervé. Mais j'aime bien le travail en équipe* ».

2.3. Les horaires

La question des horaires apporte des réponses assez tranchées, séparant notre population en deux groupes. Le premier compte « *travailler le plus possible dans la s'maine pour voir le maximum de choses* » (M. Cuire). M. Masséna veut exercer « *35 heures minimum, voire même plus, surtout dans mes jeunes années parce que j'm'dis que c'est là qu'il faut mettre le maximum de côté* ».

D'un autre côté, M. Mermoz souhaite : « *démarrer tranquille [...], consacrer plus de temps au théâtre en commençant à pratiquer* » et a donc trouvé une collaboration à mi-temps. M. Flachet, diplômé sous peu également : « *compte bosser 4 jours maximum* » comme il n'est pas « *trop du matin* » et se « *laisser du temps pour faire autre chose, faire du théâtre, de la musique, partir en rando. Je compte pas bosser plus* ». M. Cordeliers quant à lui ne veut « *pas commencer avant 9 heures [et] éventuellement avoir une matinée ou une après-midi dans la s'maine pour faire une coupure* ».

2.4. Les activités connexes

Si l'on a pu constater qu'une partie des étudiants ne souhaitait pas travailler en temps plein pour se consacrer à ses loisirs, certains d'entre eux souhaitent également s'investir des activités professionnelles plus ou moins en lien avec l'orthophonie, tel M. Cordeliers, ancien membre de l'association des étudiants en orthophonie de son école : « *Tout c'qui est du domaine de l'associatif, la FNEO et tout, ça m'branche énormément donc plus tard j'me vois très bien continuer des actions de ce genre* ».

M. Charpenne pense également qu'il donnera des cours : « *Si j'devais parier, je dirais que je donnerai des cours, mais que j'écirais pas d'bouquins et qu'je f'rai pas d'recherche. Après, si j'trouve vraiment un domaine qui m'passionne, j'me lancerai, mais pour l'instant...* », tout comme M. Parilly : « *Donner des cours c'est quelque chose qui pourrait me plaire [...], en effet. Après faire du syndicalisme au sens d'aller dire dans une réunion que nous on fait des trucs géniaux et tout ça, non, clairement pas, non !* ». M. Laennec, lui, ne se voit pas faire partir d'un syndicat car il aurait « *l'impression de pas être représentatif* ».

2.5. Des pratiques sexuelles ?

Nous avons interrogé les étudiants sur les pratiques selon le sexe de l'orthophoniste. « *L'approche* » (M. Cuire), « *l'utilisation des outils* » (M. Cordeliers) seraient semblables pour eux, que l'on soit un homme ou une femme orthophoniste. En revanche, « *la relation* » (M. Cusset) serait pour eux différente. Selon M. Laennec les orthophonistes hommes « *sont plus cadrants* » ou que « *les enfants se conditionnent un p'tit peu parce qu'ils sont avec un homme* », « *ça peut changer des choses au niveau d'la relation, de l'image parentale* » complète M. Cuire.

Pour M. Mermoz, comme pour la grande majorité des étudiants interrogés, « *un mec prendra pas en charge une rééducation de la même façon qu'une femme* ». Ils ne sont cependant pas aussi tranchés pour associer les femmes au relationnel voire au maternage

et les hommes à la technique : « *J pense qu'y a des femmes qui préfèrent la technique, et y doit bien y avoir des hommes sensibles...dans ce monde de brutes !* (rires) » plaisante M. Cusset. M. Charpennes « *pense que la majorité des orthophonistes prennent pas des enfants dans leurs bras, et même si elles le font, ça les empêche pas d'avoir une démarche scientifique* ». M. Croix-Rousse nous explique cependant :

« J'aurais aimé faire un stage avec un homme. [...] Je les imagine un peu plus compétents. C'est triste, hein, de penser ça ? c'est horrible, parce que j'veux pas l'penser. [...] Alors qu'y a des femmes très compétentes, hein. [...] En fait j'imagine qu'ils sont plus compétents alors que c'est pas sûr et certain. Ils ont l'image par contre ! ».

2.6. Vers une ré-orientation ultérieure ?

Les étudiants interrogés ne se voient pour l'heure pas exercer une autre profession mais n'excluent pas le fait de faire autre chose par la suite : « *éduc' spé avec des personnes handicapées* » pour M. Debourg ou encore M. Croix-Rousse :

« J'ai du mal à m'imaginer orthophoniste toute ma vie, alors que c'est un métier que j'aime bien, qui m'passionne et tout, mais j'me vois pas ortho jusqu'à la retraite, sauf si j'trouve un poste qui m'épanouit complètement. Moi dans l'idéal, ce s'rait faire une partie d'ma vie ortho, et arrêter pour faire autre chose. En parallèle, j'f'rais bien du théâtre, aussi et à la fin d'ma vie, une p'tit librairie avec un café-théâtre au-d'sus ou un truc comme ça, ou un café-philo, ça s'rait cool ça ! ».

2.7. Les bénéfices de la minorité

2.7.1. Au concours d'entrée et dans l'école

Etre un homme dans un métier aussi féminisé que l'orthophonie peut-il apporter des avantages ? Tout d'abord à l'étape du concours : si M. Masséna ne pense pas avoir été avantagé « *parce qu'il faut quand même avoir eu les écrits* » c'est autre chose lors de l'oral, « *Et tout l'monde dit aussi que dans les écoles ils recherchent des garçons on part avec à l'esprit que c'est un avantage* » explique M. Debourg, ou encore M. Brotteaux :

« On m'a dit : « ouai si t'es rentré dans l'école c'est juste parce que t'es v'nu avec ta queue ! » tu vois...Mais bon, y'a quand même un part de vérité là-d'dans j'pense. J'ai beau avoir beaucoup étudié pour avoir le concours, à l'oral, le fait que j'ai été un mec ça m'a vraiment aidé ».

Et aussi M. Grange-Blanche : « *j'ai fait un oral catastrophique et au final j'ai été pris, donc je sais pas .C'est possible,[qu'être un homme ait pu l'avantager] c'est c'qu'on m'a toujours dit, et je l'ai constaté effectivement* ».

Si plusieurs n'aimeraient pas apprendre qu'ils ont été sélectionnés grâce à leur sexe, tel M. Croix-Rousse :

« Ça m'frait chier d'être un quota. [...] peut-être que ça joue, de manière inconsciente, qu'elles se disent : « ah un garçon ! », parce que ça change, du coup elles sont plus attentives à ce qu'il dit, après avoir vu plein de filles, forcément ça marque plus ».

M. Masséna confirme le fait qu'indéniablement les hommes partent avec un avantage : *« Si tu fais pas d'boulette ou que t'as pas un gros point négatif, à capacité égale avec une fille, ils prendront plutôt le garçon. Sur les 3 concours que j'ai passés j'ai eu les 3 oraux. »*

Même en formation initiale les étudiants précisent : *« Les profs te connaissent tout d'suite ! En amphi si j'pose une question on va m'appeler par mon prénom des fois alors qu'elle va jamais connaître le prénom des filles »* (M. Cuire), *« même les profs font plus attention à nous »* (M. Grange-blanche), *« moi j'ai eu des profs qui m'aimaient beaucoup sans qu'je sois plus performant qu'les autres »* (M. Charpennes), *« on a tendance à plus nous connaître, mais après c'est à double tranchant, si tu renvoies une image négative, t'es plus vite catalogué »* (M. Masséna) et enfin M. Croix-Rousse : *« Oh ben oui, on est les chouchous ! Les profs sont toujours bienveillants avec nous, j'trouve ».*

2.7.2. En stage

Concernant les stages, M. Masséna nous dira :

« Quand t'appelles et que t'es un garçon, enfin moi on m'a jamais refusé de stage. On me le dit, le fait que je sois un garçon, enfin un homme, mais même avec les patients, y'a des parents qui ont demandé que leur enfant puisse venir quand j'étais là. J pense qu'ils aiment bien pas avoir que des femmes qui s'occupent de leurs enfants ».

Ce qui abonde dans le même sens que M. Grange-Blanche :

« Quand tu cherches des stages, du fait que tu sois un gars, tout d'suite ça intrigue un peu plus. Et j'en suis persuadé, et on m' dit régulièrement en plus : « c'est intéressant qu'tu sois un gars, dans la rééducation, l'enfant va réagir autrement, nananin ... »

D'autres perçoivent: *« d'la bienveillance plutôt, mais j'vois pas pourquoi on s'rait privilégiés par rapport à vous mesdemoiselles ! »* (M. Croix-Rousse) ou un autre étudiant qui n'a *« pas spécialement remarqué »*, car il a *« quand même eu une quinzaine de refus [de stage] »*. (M. Charpennes)

M. Croix-Rousse raconte également qu'en stage :

« L'ortho demande, comme d'habitude, si ça gêne que j'assiste à la rééducation et la mère a dit non [...] parce que j'étais un garçon . [...] Et y'a une fois aussi, en cherchant des stages, y'a un ortho qui m'a dit : « ah mais ça va pas être possible, moi j'prends pas d'garçons, d'ailleurs un garçon en orthophonie, vous trouvez pas ça un peu... ».

comment elle m'a sorti ? « paradoxal » ou quelque chose comme ça, tu vois ? Et raccroché au nez ! »

De manière plus générale, les étudiants voient comme une force le fait d'être plus tard, un orthophoniste homme. Tel M. Masséna qui au moment où il a pensé à l'orthophonie s'est dit qu'il avait : *« plus de chances d'y arriver [...] C'est vraiment un atout, j'prends vraiment ça comme un avantage d'être un homme! Mais une fois que...j'ai l'impression que tu t'fais plus vite un nom, les gens te connaissent mieux, forcément ».*

A propos des pathologies, M. Cordeliers nous dira :

« En cancérologie ou les pathologies de la voix, quand on voit les diapos sur les nodules, les cancers etc. J'vois les filles qui font : « ouhou, berk ! », alors qu'moi ça m'dérange pas plus que ça, et justement, j'me'dis que moi, justement, j'pourrai en faire, y'aura pas d'soucis ».

Une crainte cependant est ressortie de plusieurs entretiens, celle de la méfiance vis-à-vis de la pédophilie :

« J'pense que j'prendrai des précautions si j'dois rééduquer des filles en étant seul. Parce qu'on vit dans une société où ça peut très vite dérapier donc voilà j'pense que c'est un point négatif, les histoires de pédophilie, ou des attitudes ambiguës. Ca ouai, j'pense qu'il faut faire très attention. Là effectivement on doit être beaucoup plus prudent » M. Masséna.

Ou encore M. Charpennes :

« J'ai connu un professeur qui a été accusé de pédophilie, [...] et j'me suis dit qu'en f'sant un métier féminin comme ça, faudrait vachement que j'fasse attention, avec une vitre au lieu d'un mur ou quelque chose comme ça. C'est parce qu'y a eu cette histoire que j'suis sensibilisé à ça, mais après du coup j'ferai tout pour jamais toucher un enfant, pour qu'jamais y ait aucun moyen de m'attaquer là-d'sus, parce que ça peut aller très loin, donc j'prendrai mes précautions ! »

IV. Illustration par 4 portraits

1. M. Debourg

M. Debourg vient d'apprendre qu'il intégrait une formation initiale d'orthophonie, il n'a donc pas encore démarré les études. Il a 19 ans, a passé un baccalauréat scientifique, un an de préparation aux concours, un an de faculté en psychologie et avait démarré des études de logopédie en Belgique avant d'être rappelé par un centre de formation car il était sur liste d'attente.

Il souhaitait exercer un métier dans la paramédical, psychologue ou alors éducateur spécialisé avec des personnes handicapées depuis qu'il a accompagné des personnes en situation de handicap pour les assister dans leur communication.

C'est sa professeure particulier qui, en Terminale, lui a proposé l'idée de devenir orthophoniste, car son fils en voyait une. Elle a pensé que ça « *collait bien* » avec la personnalité de son élève qui se décrit comme patient, à l'écoute et très sensible.

Il avait une image du métier « *un peu comme tout l'monde* », que « *l'orthophoniste s'occupait principalement d'enfants* », parce que lui-même a été suivi, plus jeune, pour un trouble d'articulation. Il désirait chercher « *plus loin pour voir ce que c'était exactement* », sur l'Internet, dans un centre d'orientation. Il a également rencontré des orthophonistes « *pour voir une représentation plus du terrain* », et c'est seulement après avoir assisté à des rééducations qu'il a (enfin) pu se projeter dans le métier.

Il confie également qu'il avait honte au début de dire qu'il étudiait en orthophonie « *parce que justement, c'est un métier de femmes* » même si cet aspect ne l'a, dit-il, pas non plus freiné dans son choix. L'assurance d'avoir un travail à la fin était un atout, tout comme la diversité des patients, pathologies et méthodes de rééducation qui lui assuraient qu'il n'allait pas s'ennuyer.

2. M. Parilly

M. Parilly a 35 ans, est en deuxième année et vit en couple avec sa compagne, elle-même orthophoniste. Il est « *arrivé en orthophonie en reconversion* » après un parcours scientifique et un emploi durant 7 ans dans un centre de soutien scolaire où il gérant à la fois de la partie commerciale, mais aussi relationnelle avec les parents.

Il dit avoir été éduqué avec des valeurs très humanistes, par un père travaillant au pôle emploi et une mère bibliothécaire. Son père a vu une orthophoniste car il n'arrivait pas à faire la rota espagnole, et son frère pour un sigmatisme interdental, ce qui a construit sa représentation du métier : « *Dans ce cadre, je trouvais ça très étriqué et ça ne m'intéressait pas* ».

Du centre de soutien, il a voulu se diriger vers les métiers du soin, initialement infirmier en milieu psychiatrique et c'est là qu'il a rencontré une orthophoniste, qui deviendra sa compagne, et qui lui a donné une autre image de la profession.

De toute évidence, le statut libéral et la grande autonomie qui lui est associée font « *partie des très très gros avantages, des choses qui* » l'ont attiré dans le métier.

Il n'a « *aucun souci à faire un métier de femmes* » et projette d'exercer en étroite collaboration avec la sienne. Il souhaite également intervenir comme « *enseignant formateur* » dans un centre de formation.

3. M. Guillotière

M. Guillotière a 21 ans, est en troisième année et a intégré directement le centre de formation après un baccalauréat Economique et social. Il voulait faire journaliste en passant par une prépa littéraire quand sa mère lui a dit un jour, après avoir croisé la mère d'une jeune fille nouvellement diplômée en orthophonie : « *pourquoi pas orthophoniste ?* ».

L'orthophonie recouvrait pour lui la dyslexie, ou pour « *les enfants qui parlent pas bien* ». Il a donc cherché des informations sur le métier, et notamment « *combien ça gagne* ». Le fait que l'orthophonie soit remboursée par la sécurité sociale « *donne tout à coup un côté pas si banal au métier* », tout comme la modalité concours, « *compèt', gagne* » pour entrer dans l'école l'a beaucoup motivé.

Il a toujours aimé la biologie « *tout ce qui était relatif au corps humain* ». Travaillant les étés dans l'animation et aimant bien écrire, le langage, sa mère trouvait que ça correspondait bien à sa personnalité. Ajoutons que ses parents sont kinésithérapeute et infirmière ce qui fait que quand il entend parler de l'Exelon : « *c'est familial* ».

Découvrant l'aphasie en première année, il « *pousse à fond le côté scientifique* » qui l'intéresse beaucoup, et que ce n'est pas tant le métier mais la vie qui allait avec qui lui plaisait, la stabilité sans avoir à poursuivre de longues études. En 3^{ème} en effet, il projetait de faire Médecine, mais arrivé en Terminale il en avait « *marre des études déjà* ».

L'appellation d'orthophoniste, qu'il qualifie de « *neutre* » a aussi joué, il n'aurait, par exemple, pas pu faire sage-femme car « *à travers son métier, on fait pas l'deuil de son sexe* ».

4. M. Mermoz

M. Mermoz a 25 ans et achève sa quatrième année. Il possède un baccalauréat scientifique et caractérise son profil comme « *assez hétérogène* », ayant mis du temps à trouver sa voie.

L'orientation a toujours été pour lui une source de questionnements, il est « *passé par vraiment plein d'idées en passant d'ingénieur à journaliste* », les métiers de ses parents. Après une prépa commerce choisie car assez généraliste et comme il aimait les langues, il doit « *à son grand malheur* » se « *replonger dans tous les trucs d'orientation, tous les CIDJ* ». En cherchant ce qui lui plaisait vraiment, il a sélectionné par domaine, les dossiers langues, sport et enfance. animateur en centre de loisirs et colonies l'été, est l'aîné de 15 cousin(e)s « *donc ça a toujours été un truc qui [le] branchait de travailler avec des enfants* ».

Le classeur « *enfance* » l'a mené à l'orthophonie et ce métier a fait écho à son oncle, également orthophoniste, mais dont il n'est pas très proche. Il s'étonne, en faisant des recherches, du fort taux de féminisation car le seul exemple qu'il avait du métier, c'était son oncle !

V. Retour sur les hypothèses

Au regard des résultats exposés, il convient de revoir les hypothèses initialement énoncées.

1. Hypothèse 1

Il faudrait d'abord certaines dispositions et un cadre social particulier pour que ces jeunes hommes s'engagent dans une carrière d'orthophoniste : les métiers des parents, des qualités particulières (« féminines » ?) requises pour la profession, une aisance avec le travail auprès d'enfants ou de personnes âgées.

La première hypothèse est parfaitement validée, ces étudiants bénéficient effectivement d'un héritage familial particulier, où le soin avait une place importante et où plusieurs membres de leur famille travaillent dans le (para)médical. Les professions des parents concordent bien avec celles des étudiantes en orthophonie. (Guggisberg et Sauvageot, 2003)

Si les études scientifiques les intéressaient (13 sur 15 ont un bac S) ils ne se sentaient pas pour autant de se diriger en médecine surtout à cause de la longueur des études. Presque tous ont déjà travaillé avec des enfants, notamment dans l'animation et le soutien scolaire et n'avaient pas exclu l'idée d'exercer une profession en contact avec un jeune public.

Au sujet des qualités attribuées plus volontiers aux femmes et qui sont considérées comme requises pour la profession d'orthophoniste, telles la patience, l'écoute ou encore l'empathie, les hommes interrogés affirment les posséder. Certains se décrivent même comme sensibles et n'ont pas peur de dire qu'ils ont des qualités « féminines ». Ils mettent néanmoins en exergue la rigueur scientifique qu'il faut pour mener des bilans par exemple.

2. Hypothèse 2

Ils auraient ensuite une représentation différente du métier d'orthophoniste que celle réductrice, mais assez répandue de « la dame chez qui on joue après l'école pour apprendre à mieux parler », du ressort du maternage et assez peu scientifique ou alors cette représentation leur conviendrait.

Concernant la représentation du métier d'orthophoniste, notre hypothèse est en partie validée, mais il s'agit plutôt d'une évolution de la représentation qui a permis aux étudiants de se projeter dans la profession. On relève souvent l'intervention d'une personne incitatrice, professeur ou parent qui les a mis sur la voie de cette profession assez peu connue.

Le CIO (piste que nous n'avions pas envisagée avant les entretiens) semble avoir joué un rôle important pour plusieurs d'entre eux mais rarement sous l'impulsion des orienteurs.

Les étudiants obtenaient des domaines à explorer à l'issue des tests passés et ont poussé seuls leurs recherches. L'orthophonie pour ces étudiants est donc bien un « impensé de l'orientation » masculine (Bretin, 2007)

Tous ou presque décrivent une représentation anté-orthophonique du métier à la fois assez floue (à mi-chemin entre le professeur particulier et le psychologue) et très restreinte concernant les domaines abordés par l'orthophonie (l'articulation et la phonologie) même pour les deux étudiants qui avaient un membre de leur famille orthophoniste ou qui eux-mêmes ont bénéficié d'une rééducation orthophonique étant jeune. Cette première représentation était suffisante pour s'engager dans la voie de l'orthophonie pour quelques étudiants seulement. Il aura fallu aux autres de plus amples informations, sur les conditions d'exercice et les pathologies du ressort de l'orthophonie pour véritablement pouvoir se projeter dans cette profession.

3. Hypothèse 3

Enfin, ces jeunes hommes anticiperaient le fait de pouvoir tirer parti de cette différence sexuée, que ce soit au concours d'entrée, durant leurs études et dans leur stage et ensuite dans la vie professionnelle (division sexuelle du travail).

Non seulement les étudiants sont encouragés par leurs proches dans cette voie (ils n'ont pas reçu de rappel à l'ordre normatif dans leur entourage) mais ils sont accueillis à bras ouverts par les écoles et les autres étudiantes. Notons cependant un résultat inattendu, celui de leur crainte de la suspicion de pédophilie. Il ressort de leurs entretiens qu'ils n'ont aucun problème avec le statut minoritaire durant leurs études (ils l'ont souvent déjà expérimenté auparavant) et vivent une « atypie douce » (Bretin, 2007), même si les appellations constamment au féminin peuvent parfois leur peser. Le fait d'être un homme dans un métier aussi féminisé est plutôt pour eux un avantage dont ils tirent parti au quotidien.

Quand ils se projettent dans leur vue professionnelle future, se dessine déjà une ségrégation verticale du travail, dans la mesure où ils sont attirés principalement par des spécialités considérées plus techniques (ORL et aphasiologie), et souhaitent également s'investir dans des activités connexes (recherche, enseignement, syndicalisme) à large pouvoir symbolique. Le fait de tirer bénéfice de cette position minoritaire permet de normaliser un choix atypique, en rétablissant des normes de genre car « la transgression d'une norme n'est pas obligatoirement la subversion d'un système de pensée » (Mathieu, 1991).

VI. Apports et limites de notre étude

1. Limites

1.1. D'ordre général

La première difficulté à laquelle nous nous sommes confrontée, est le fait de devoir inscrire notre mémoire dans le courant sociologique, qui ne nous était pas familier, après seulement une initiation aux sciences sociales dispensée dans le cadre de nos études. Il nous a fallu transformer notre initial discours profane à point de vue plus sociologique, utiliser les concepts adaptés, confronter les courants théoriques en fonction de notre sujet et enfin choisir le vocabulaire spécifique, comme par exemple parler de représentation et non d'image du métier etc.

Une autre limite à notre étude est, sans conteste la conséquence de la méthodologie utilisée. Les conclusions tirées à partir d'une quinzaine d'entretien ne nous permettent en rien la généralisation, mais depuis le départ nous ne prétendions aucunement à l'exhaustivité.

Afin de compléter notre recherche, nous aurions aimé faire passer des questionnaires à tous les étudiants hommes en orthophonie afin d'apporter un cadrage quantitatif, mais nous n'avions ni le temps ni les moyens nécessaires pour mener à bien cette entreprise.

1.2. Concernant les entretiens plus particulièrement

Lors des entretiens, nous amenions les étudiants à revenir sur la genèse de leur choix de métier alors qu'ils ne s'étaient, pour nombre d'entre eux, jamais posé la question. L'interviewé se sent en partie obligé de mettre du sens, d'énoncer des explications cohérentes afin de nous renseigner, voire se justifier, alors que les réponses à ces interrogations ne sont pas forcément accessibles rationnellement à la pensée, surtout a posteriori avec un discours reconstruit et parfois aussi modelé par et pour l'épreuve orale du concours d'entrée, et les études d'orthophonie entamées.

Une autre difficulté fut celle d'interroger nos pairs. Dans le premier courriel qui avait pour objet la recherche de notre population, nous ne précisions pas que nous étions en école d'orthophonie, mais les étudiants qui répondaient à notre appel souhaitaient savoir dans quel cadre nous menions cette étude. Une certaine crainte d'être jugé au prisme de la psychologie était perceptible : « parce que j'veux pas que tu m'analyses, hein ? » tout comme également la peur d'être jugé avec de « mauvaises réponses » déclenchait parfois un discours convenu (« l'effet concours » chez les étudiants de 1^{ère} année) nous obligeait à préciser que nous étions également en orthophonie et que le but n'était en aucun cas de les analyser.

Doublement proche de notre population car à la fois étudiante et en école d'orthophonie, il se dégageait un certain nombre d'implicites dans les références de nos interviewés, que l'on repère aisément à la retranscription avec des « mais tu sais bien c'que c'est » (en parlant, par exemple de la « folie des concours »). Cette proximité, a aussi pu être un avantage car les implicites inhérents à la situation des récits de vie nous parlaient. Les réponses données ont sans doute aussi été influencées par notre position de femme interrogeant des hommes minoritaires dans un métier très féminisé.

Un dernier écueil est aussi la difficulté d'adopter une attitude de distanciation vis-à-vis de notre objet d'étude alors que c'est la profession dans laquelle nous nous engageons, mais nous avons tenté de rester le plus objectif possible tout au long de notre recherche.

1.3. Sur l'analyse des données

A chaque entretien se déroulait une histoire particulière, un parcours chaque fois différent et faisait apparaître de nouvelles hypothèses qu'il nous fallait prendre en compte, mais qui ne s'avéraient pas forcément généralisables.

Le discours, à la fois non préparé à l'avance et étayé de nombreuses années du recul, amenait une difficulté toute particulière à parler de la représentation primaire de l'orthophonie. De même, l'étendue et la complexité des données nous ont obligée à faire du tri, à repérer les récurrences sans oublier les cas particuliers, mais toutes les informations reçues n'ont pu être traitées ou mises en lien avec la théorie.

2. Apports

Nous espérons avoir apporté un nouvel éclairage sur la profession d'orthophoniste à travers l'étude de ces étudiants atypiques. Nous n'avons pas trouvé d'études existantes sur les motivations qui poussaient à « choisir » le métier d'orthophoniste et nous voulions apporter des explications à cet aussi faible taux d'hommes en orthophonie, en nous inscrivant dans la lignée des mémoires de sciences sociales et du projet Kalliopé (2007) tout particulièrement.

Sur le plan personnel, nous avons apprécié la rencontre avec les sciences sociales et ses concepts que nous avons dû apprivoiser, qui nous ont permis d'aborder des champs nouveaux, décrypter des mécanismes sociaux et d'appréhender l'orthophonie sous un angle différent, plus global, de celui de la clinique qui nous est enseigné.

CONCLUSION

A l'issue de notre étude, nous avons fait apparaître différents dénominateurs communs à ces étudiants atypiques, tant du point de vue de leurs dispositions que de leur carrière. De l'héritage familial jusqu'à leur projection professionnelle, il est évident que nous avons mis en exergue les récurrences et les points semblables dans leurs expériences et leur projection. Il convient de rappeler que ces quinze entretiens ne peuvent avoir de valeur exhaustive, tout comme les portraits présentés ne sont pas des modèles, seulement des illustrations de nos résultats.

Notre recherche souhaitait amener un éclairage particulier qui pourrait expliquer la faible proportion d'hommes en orthophonie et nous espérons avoir apporté quelques réponses à cette question. Pour qu'un jeune homme s'engage en orthophonie, il lui faudrait en somme un terrain familial propice avec un intérêt pour le soin, mais aussi le fait qu'un travail au contact d'enfant ne le rebute pas et enfin qu'il soit informé de l'intégralité des champs occupés par l'orthophonie (conditions qu'il conviendrait de remplir pour qu'une projection dans cette profession devienne possible). Pour revenir sur la notion de genre, on ne peut parler de dépassement du genre (Le Feuvre, 2001) concernant ces étudiants mais plutôt de réflexivité. Bien conscients des normes en vigueur en orthophonie, ils doivent se « justifier » (de leur hétérosexualité notamment). En revanche, ce statut minoritaire leur apporte des avantages et ils tirent des bénéfices de leur statut d'homme (certains avaient même anticipé ce facteur dans leur choix d'orientation), recréant ainsi une future ségrégation verticale à leur avantage dans l'exercice de leur future profession.

En guise d'ouverture, et afin de compléter cette étude, différentes pistes pourraient faire l'objet de recherches à l'avenir. Tout d'abord, la comparaison entre étudiants et étudiantes en orthophonie de la représentation de la profession, afin de voir s'il y a des différences ou non, et si le genre est un facteur important à prendre en compte.

De même, notre étude pourrait être le point de départ d'un mémoire sur les étudiants en reconversion, afin de comparer leurs motivations à celles des étudiants qui étudient en orthophonie en première intention, ou également une recherche sur les personnes qui arrêtent les études d'orthophonie en cours, si l'on considère que leur représentation initiale du métier n'est plus en adéquation avec ce qu'ils ont vu et appris durant leurs études et vers quelle profession se tournent ensuite ces « décrocheurs ».

Enfin, la représentation de l'orthophonie à un public tout-venant, pourrait également être intéressante à envisager si la profession considère souffrir d'une image réductrice et compte la changer, encore faut-il pouvoir saisir quelle est l'image « publique » de l'orthophonie pour des personnes de tous âges qui auraient eu ou non contact avec un(e) orthophoniste.

BIBLIOGRAPHIE

- Attard, J., Richard, J., & Vaucanson, B. (1986). *Connaissez-vous l'orthophonie ? : Etude réalisée auprès de parents d'élèves de la maternelle à la cinquième*. Lyon : Mémoire d'orthophonie n° 674
- Arborio, A-M. (1999). *Un personnel invisible : les aides-soignantes*. Paris : Economica
- Barrere-Maurisson, A-M. (1992). *La division familiale du travail. La vie en double*. Paris : PUF
- Beaulieu, L., & Méline, C. (2005). *Pourquoi une sous-représentation masculine en orthophonie ?* Nancy : mémoire d'orthophonie
- Becker, H.S. (1998). *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte
- Belotti, G. (1973) *Du côté des petites filles*. Editions des femmes
- Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'Enquête et ses méthodes. L'Entretien*. Paris : Armand Colin
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris : Seuil
- Bourdieu, P. (1986). L'Illusion biographique. *Actes de recherche en sciences sociales* n° 62-63
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Editions de minuit
- Bretin, H. (2007). Qui choisit le métier d'orthophoniste...et comment ? in L.Tain (Eds), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.283-293). Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique
- Bretin, H.,& Philippe C. (2007). Les hommes orthophonistes in L. Tain (Ed), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.135-145) Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique
- Carricaburu, D., & Ménoret, M. (2005). *Sociologie de la santé. Institutions, professions et malades*. Paris : Armand Colin
- Cebe, D. (2001). Pharmacie d'officine et division du travail. In Aiach, P., Cebe, D., Cresson, G., & Philippe C. (Eds) *Femmes et hommes dans le champ de la santé*. (pp151-177). Paris : ENSP

-
- Charrier, P. (2004). Comment envisage-t-on d'être sage-femme quand on est un homme ? L'intégration professionnelle des étudiants hommes sages-femmes. *Travail, genre et sociétés* n° 12, p. 105-124
- Collectif (1984) *Le sexe du travail. Structures familiales et système reproductif*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble
- Cromer, S. (2005). Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentes ? in Maruani, M. (dir.), *Femmes, genre et sociétés*. Paris : La Découverte
- Crompton, R. (1999 ed.) *Restructuring gender relations and employment*. Oxford University Press
- Cyrułnik B. (1989). *Sous le signe du lien*. Paris : Hachette
- Cyrułnik, B. (1991). *La Naissance du sens*. Paris : Hachette
- Daune-Richard, A-M. & Devreux, A-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et de conceptualisation sociologique. *Recherches féministes* n°2 p.7-30
- De Quieroz, J-M., & Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR
- Darmon, M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte
- Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Routledge & Kegan Paul
- Delphy, C. (1998). L'Ennemi principal 1. Economie politique du patriarcat. *Nouvelles questions féministes*. Paris : Syllepse
- Dubar, C. & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin
- Durkheim, E. (1950, 2003) *Leçons de sociologie*. Paris : PUF
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan
- Ferrand, M. (2004). *Féminin-masculin*. Paris : La Découverte
- Freidson, E. (1970 trad. 1984). *La Profession médicale*. Paris : Payot
- Fulconnet, C., & Lafaucheur, S. (1977). *La Fabrication des mâles*. Paris : Seuil
- Gadrey, N. (2002) *Travail et genre. Approches croisées*. Paris : L'Harmattan
-

-
- Goffman, E. (1977) (2002 pour la traduction de Maury, H.). *L'Arrangement des sexes*. Paris : La Dispute
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de minuit
- Guggisberg, A-S., & Sauveageot , E. (2003) *Analyse des facteurs sociaux intervenant dans le choix du métier d'orthophoniste*. Lyon : mémoire d'orthophonie n° 1241
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*. Rennes : PUR
- Guille, L., & Malfay, A. (2004). *L'Orthophonie au masculin : analyse de la place des hommes dans une profession féminisée*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1252
- Herman, E. (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahier du genre* n°42 Paris : L'Harmattan
- Hirata, H., Laborie., F., Le Doare, H., & Senotier, D. (2000). *Dictionnaire critique du féminisme*. PUF
- Hughes, E.C. (1996) *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Editions de l'EHESS
- Kergoat, D., Imbert, F., Le Doare, H. & Senotier, D. (1992). *Les infirmières et leur coordination* (1988-1989) Paris : Lamarre
- Kergoat D. (1985). *Les ouvrières*. Paris : Le Sycomore.
- Kaufmann, J-C. (2001). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université
- Larcebeau, S. (1982). Intérêts, valeurs et choix professionnels. Motivation et personnalité. *L'orientation scolaire et professionnelle*. Juillet-août-septembre 12 n°3 pp.215-245
- Le Feuvre, N. (2001). La Féminisation de la profession médicale en France et en Grande-Bretagne : voie de transformation ou de recomposition du masculin/féminin ? in *Femmes et hommes dans le champ de la santé*. Rennes : éditions ENSP.
- Le Feuvre, N. (2007). Les carrières sexuées des orthophonistes in L. Tain (Ed), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.117-134) Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique
- Marry C. (2004). *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse*. Paris : Belin
- Maruani, N., & Nicole, C. (1980). *Au Labeur des dames. Métiers masculins, emplois féminins*. Paris : Syros
-

-
- Mathieu, N-C (1991). *L'anatomie politique*. Paris : Côté-femmes
- Molinier, P. (2003). *L'Enigme de la femme active*. Paris : Payot
- Passeron, J-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique*. Paris : Nathan
- Paugman, S. (2010.) *L'enquête sociologique*. Paris : PUF
- Perdrix, R. (2007). Rencontrer les acteurs, comprendre une profession : l'éclairage qualitatif in L. Tain (Ed), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.283-293) Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Rosende, M. (2002). La Division du travail chez les médecins : étude de cas. *Cahiers du genre* n° 32
- Schweitzer, S. (2002). *Les Femmes ont toujours travaillé : une histoire du travail des femmes aux XIXème et XXème siècle*. Paris : Odile Jacob
- Strauss, A. (1992). *La Trame de la négociation*. Paris: L'Harmattan
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse : Privat
- Tripier, P. (1996). Hommes, femmes, travail, famille, quatre mouvements pour un quatuor. *Sociétés contemporaines*, 1 pp. 27-38
- Welzer-Lang, D. (2000). Pour une approche proféministe non homophobe des hommes et du masculin. *Nouvelles approches des hommes et du masculin* (pp. 109-138). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute
- Wilensky, H. (1964). The Professionalization of everyone ? *American journal of sociology* n°70 (pp137-158)
-

ANNEXES

Annexe I : Guide d'entretien

Question inaugurale : Est-ce que tu peux me raconter ton parcours, ce qui t'a mené à l'orthophonie ?

1. Etat civil

Prénom

Age

Année d'étude

Ecole

2. Avant l'école

2.1. Généalogie

Milieu familial

Profession des parents

2.2. Biographie

Parcours scolaire : quel type, quel choix ?

Etudes antérieures : choix ou obligation ?

Bac

Choix alternatif à l'orthophonie

Rapport au soin, au soignant

Présence de handicap, de maladie dans l'entourage

Expérience professionnelle du soin et autres

Réaction de l'entourage face à cette décision

2.3. Représentation de la profession d'orthophoniste

Premiers contacts :

lectures ? Internet ? Rencontre

Vision partielle/floue ou exacte de la profession ?

Déclat ? A quel moment ? Pourquoi ?

Par étape, progressive

Doutes sur le choix du métier

Analogies et dissemblance avec d'autres professions

Carrefour de plusieurs professions

Aucune ressemblance

Représentation du statut social de la profession

Statut social du métier

Reconnaissance professionnelle

PENDANT LA SCOLARITE

Théorie

Enseignement marquant

Enseignant marquant, figure emblématique

Réponses à tes attentes

Insatisfaction, Déception

Difficulté d'organisation

Les attentes par rapport à la 1ère année

Les représentations du contenu à acquérir

Le savoir lui-même

Questionnement sur un contenu particulier (psycho, médical, pédagogique,...)

Cours inattendus, surprenants

Attirance pour une ou plusieurs matières en particulier

La pratique

Stage marquant

Maître de stage marquant, figure emblématique

Cas particulier d'un patient

Pathologie particulière

Pratique particulière, méthode

Les attentes par rapport aux premières formes de réalité professionnelle

APRES LE DIPLOME :

Projection dans ton futur métier

Mode d'exercice envisagé

Type de pathologie envisagé

Type de population envisagé

Refus / appréhension d'une pathologie

Attirance pour une pathologie

Activités connexes :

Poursuite d'études, spécialisation, formations

Recherche

Syndicat

Enseignement

Activités annexes :

Clôture de l'entretien et remerciements :

On arrive au terme de l'entretien. Veux-tu ajouter ou préciser quelque chose qui te paraît important ?

Merci de m'avoir accordé du temps.

Annexe II : Les orthophonistes au 1^{er} janvier 2011

Les ORTHOPHONISTES au 1er janvier 2011

DÉPARTEMENT	Libéral		Salarié hospitalier		Autres salariés		TOTAL		H + F	% Fem.	Densité
	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	Homme	Femme			
Bas-Rhin	96.9	290	82.8	29	100.0	25	14	330	344	95.9	31
Haut-Rhin	95.5	112	100.0	15	96.7	30	6	151	157	96.2	21
ALSACE	96.5	402	88.6	44	98.2	55	20	481	501	96.0	27
Dordogne	95.3	43	90.9	11	95.0	20	4	70	74	94.6	18
Gironde	97.5	442	100.0	23	100.0	48	11	502	513	97.9	36
Landes	100.0	68	100.0	7	100.0	6		81	81	100.0	21
Lot-et-Garonne	88.8	49	100.0	3	100.0	17	5	64	69	92.8	21
Pyrénées-Atlantiques	99.3	148	100.0	12	97.4	39	2	197	199	99.0	31
AQUITAINE	97.5	750	98.2	56	98.5	130	22	914	936	97.6	29
Allier	91.9	37	100.0	5	100.0	1	3	40	43	93.0	13
Cantal	100.0	12	100.0	2	100.0	2		16	16	100.0	11
Haute-Loire	91.9	37	100.0	1	91.7	12	4	46	50	92.0	22
Puy-de-Dôme	97.3	113	77.8	9	100.0	20	5	137	142	96.5	23
AUVERGNE	95.5	199	88.2	17	97.1	35	12	239	251	95.2	19
Côte-d'Or	93.7	95	100.0	11	90.3	31	9	128	137	93.4	26
Nièvre	91.7	24	100.0	4	91.7	24	4	48	52	92.3	24
Seine-et-Marne	95.5	89	100.0	7	100.0	9	4	101	105	96.2	19
Yonne	95.7	47	100.0	5	100.0	8	2	58	60	96.7	17
BOURGOGNE	94.5	255	100.0	27	93.1	72	19	335	354	94.6	22
Côtes-d'Armor	92.1	126	91.7	24	93.3	15	13	152	165	92.1	28
Finistère	93.9	179	94.3	35	96.7	30	14	230	244	94.3	27
Ille-et-Vilaine	97.4	266	90.6	32	97.7	44	11	331	342	96.8	35
Morbihan	96.8	157	100.0	26	100.0	16	5	194	199	97.5	28
BRETAGNE	96.5	728	94.0	117	97.1	105	43	907	950	95.5	30
Cher	93.3	30	85.7	7	88.9	18	5	50	55	90.9	18
Eure-et-Loir	100.0	70	100.0	6	92.9	14	1	89	90	98.9	21
Indre	87.5	24	50.0	2	100.0	13	4	35	39	89.7	17
Indre-et-Loire	95.0	200	90.0	20	94.6	37	14	243	257	94.6	44
Loir-et-Cher	92.6	54	87.5	8	100.0	11	5	68	73	93.2	22
Loiret	95.9	123	100.0	10	95.8	24	6	151	157	96.2	24
CENTRE	95.2	501	90.6	53	94.9	117	35	636	671	94.8	26
Ardennes	100.0	61	66.7	3	94.4	36	3	97	100	97.0	35
Aube	92.5	53	100.0	2	100.0	14	4	65	69	94.2	23
Marne	97.9	94	100.0	8	100.0	14	2	114	116	98.3	21
Haute-Marne	95.0	20	100.0	2	100.0	7	1	28	29	96.6	16
CHAMPAGNE-ARDENNE	96.9	228	93.3	15	97.2	71	10	304	314	96.8	23
Corse-du-Sud	100.0	31	100.0	1	100.0	7		39	39	100.0	27
Haute-Corse	96.7	30	100.0	2	100.0	10	1	41	42	97.6	26
CORSE	98.4	61	100.0	3	100.0	17	1	80	81	98.8	26
Doubs	94.1	101	95.0	20	100.0	33	7	147	154	95.5	29
Jura	100.0	34	100.0	3	100.0	10		47	47	100.0	18
Haute-Saône	93.1	29	100.0	4	100.0	2	2	33	35	94.3	15
Territoire-de-Belfort	95.2	21			100.0	8	1	28	29	96.6	20
FRANCHE-COMTE	95.1	185	96.3	27	100.0	53	10	255	265	96.2	23
Paris	96.6	940	99.0	100	97.4	151	37	1 154	1 191	96.9	54
Seine-et-Marne	96.8	251	100.0	23	95.2	21	9	286	295	96.9	22
Yvelines	97.5	442	100.0	28	100.0	41	11	500	511	97.8	36
Essonne	98.9	278	100.0	31	94.4	72	7	374	381	98.2	31
Hauts-de-Seine	97.8	538	100.0	44	98.0	50	13	619	632	97.9	40
Seine-Saint-Denis	96.4	253	100.0	37	96.9	65	11	344	355	96.9	23
Val-de-Marne	97.5	358	95.7	46	100.0	44	11	437	448	97.5	34
Val-d'Oise	97.3	259	90.0	20	95.8	24	10	293	303	96.7	26
ILE-DE-FRANCE	97.3	3 319	98.5	329	97.2	468	109	4 007	4 116	97.4	35
Aude	96.8	63	100.0	1	100.0	6	2	68	70	97.1	20
Gard	96.5	228	100.0	11	90.0	20	10	249	259	96.1	37
Hérault	96.1	534	96.7	30	100.0	30	22	572	594	96.3	58
Lozère	93.3	15	100.0	3	100.0	3	1	20	21	95.2	27
Pyrénées-Orientales	97.3	112	85.7	7	100.0	15	4	130	134	97.0	30
LANGUEDOC-ROUSSILLON	96.3	952	96.2	52	97.3	74	39	1 039	1 078	96.4	41

Les ORTHOPHONISTES au 1er janvier 2011

DÉPARTEMENT	Libéral		Salarié hospitalier		Autres salariés		TOTAL				
	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	Homme	Femme	H + F	% Fem.	Densité
Corrèze	84.0	25	80.0	5	100.0	13	5	38	43	88,4	18
Creuse	80.0	5	100.0	3	100.0	6	1	13	14	92,9	11
Haute-Vienne	95.2	42	100.0	7	100.0	11	2	58	60	96,7	16
LIMOUSIN	90.3	72	93.3	15	100.0	30	8	109	117	93,2	16
Meurthe-et-Moselle	93.0	199	91.4	35	100.0	34	17	251	268	93,7	37
Meuse	100.0	34	100.0	6	100.0	7		47	47	100,0	24
Moselle	91.7	204	100.0	10	93.9	33	19	228	247	92,3	24
Vosges	95.4	65	100.0	3	100.0	4	3	69	72	95,8	19
LORRAINE	93.2	502	94.4	54	97.4	78	39	595	634	93,8	27
Ariège	95.0	40	50.0	2	75.0	8	5	45	50	90,0	33
Aveyron	95.9	49			92.3	13	3	59	62	95,2	22
Haute-Garonne	95.7	484	94.2	52	97.6	85	26	595	621	95,8	50
Gers	97.1	35	100.0	2	92.9	14	2	49	51	96,1	27
Lot	92.6	27	100.0	2	90.9	11	3	37	40	92,5	23
Hautes-Pyrénées	83.3	30	100.0	4	96.0	25	6	53	59	89,8	26
Tarn	91.5	82	90.9	11	76.5	17	12	98	110	89,1	29
Tarn-et-Garonne	90.4	52		1	90.9	11	7	57	64	89,1	27
Midi-Pyrénées	94.4	799	91.9	74	92.9	184	64	993	1 057	93,9	37
Nord	95.3	916	94.9	99	94.4	179	58	1 136	1 194	95,1	47
Pas-de-Calais	95.3	380	100.0	30	93.8	32	20	422	442	95,5	30
NORD-PAS-DE-CALAIS	95.3	1 296	96.1	129	94.3	211	78	1 558	1 636	95,2	41
Calvados	97.7	133	90.0	20	100.0	33	5	181	186	97,3	27
Manche	94.4	72	100.0	14	95.0	20	5	101	106	95,3	21
Orne	93.9	33	77.8	9	100.0	3	4	41	45	91,1	15
BASSE-NORMANDIE	96.2	238	90.7	43	98.2	56	14	323	337	95,8	23
Eure	97.6	84	100.0	1	100.0	6	2	89	91	97,8	16
Seine-Maritime	95.7	230	100.0	24	98.2	57	11	300	311	96,5	25
HAUTE-NORMANDIE	96.2	314	100.0	25	98.4	63	13	389	402	96,8	22
Loire-Atlantique	98.1	411	90.9	33	94.4	54	14	484	498	97,2	39
Maine-et-Loire	95.2	188	100.0	12	100.0	19	9	210	219	95,9	28
Mayenne	92.7	41	100.0	3	100.0	13	3	54	57	94,7	19
Sarthe	92.6	94	100.0	13	100.0	11	7	111	118	94,1	21
Vendée	93.9	115	87.5	8	92.9	14	9	128	137	93,4	22
PAYS DE LA LOIRE	96.0	849	94.2	69	96.4	111	42	987	1 029	95,9	29
Aisne	91.4	81	100.0	9	100.0	4	7	87	94	92,6	17
Oise	94.3	123	93.8	16	100.0	25	8	156	164	95,1	20
Somme	98.1	107	100.0	2	100.0	9	2	116	118	98,3	21
PICARDIE	94.9	311	96.3	27	100.0	38	17	359	376	95,5	20
Charente	98.0	51	100.0	7	100.0	12	1	69	70	98,6	20
Charente-Maritime	94.1	119	100.0	12	88.2	17	9	139	148	93,9	24
Deux-Sèvres	95.0	40	100.0	4	100.0	6	2	48	50	96,0	14
Vienne	98.2	57	92.3	13	75.0	12	5	77	82	93,9	19
POITOU-CHARENTES	95.9	267	97.2	36	89.4	47	17	333	350	95,1	20
Alpes-de-Haute-Provence	95.0	40	100.0	4	100.0	5	2	47	49	95,9	31
Hautes-Alpes	100.0	46	88.9	9	100.0	5	1	59	60	98,3	44
Alpes-Maritimes	95.7	416	100.0	31	93.9	49	21	475	496	95,8	45
Bouches-du-Rhône	96.6	862	100.0	31	98.7	77	30	940	970	96,9	49
Var	95.5	266	96.2	26	100.0	18	13	297	310	95,8	31
Vaucluse	98.1	161	100.0	7	100.0	18	3	183	186	98,4	34
PROVENCE-ALPES-COTE-D'AZUR	96.4	1 791	98.1	108	97.7	172	70	2 001	2 071	96,6	42
Ain	98.6	139	95.0	20	90.9	11	4	166	170	97,6	29
Ardèche	95.5	66			100.0	11	3	74	77	96,1	25
Drôme	95.4	152	83.3	6	88.2	17	10	165	175	94,3	36
Isère	97.9	384	97.7	44	98.5	66	10	484	494	98,0	41
Loire	97.6	164	83.3	6	100.0	29	5	194	199	97,5	27
Rhône	98.2	812	94.4	71	98.1	52	20	915	935	97,9	55
Savoie	99.1	116	100.0	15	100.0	8	1	138	139	99,3	34
Haute-Savoie	97.1	206	100.0	20	95.5	22	7	241	248	97,2	34
RHONE-ALPES	97.7	2 039	95.6	182	97.2	216	60	2 377	2 437	97,5	40
FRANCE MÉTROPOLITAINE	96.3	16 058	95.7	1 502	96.5	2 403	742	19 221	19 963	96,3	32

Les ORTHOPHONISTES au 1er janvier 2011

TRANCHE D'ÂGE	Libéral		Salarié hospitalier		Autres salariés		TOTAL			
	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	Homme	Femme	H + F	% Fem.
moins de 25 ans	98.0	643	95.5	44	97.6	41	16	712	728	97.8
25 à 29 ans	98.3	2 732	93.9	148	96.6	176	62	2 994	3 056	98.0
30 à 34 ans	97.4	2 309	97.9	144	97.8	186	68	2 571	2 639	97.4
35 à 39 ans	96.7	1 923	94.7	150	96.1	206	80	2 199	2 279	96.5
40 à 44 ans	95.9	1 844	95.9	148	97.7	221	87	2 126	2 213	96.1
45 à 49 ans	97.0	1 782	97.5	161	94.3	282	74	2 151	2 225	96.7
50 à 54 ans	95.0	1 684	97.3	225	97.7	351	99	2 161	2 260	95.6
55 à 59 ans	93.9	1 578	93.9	245	97.2	426	124	2 125	2 249	94.5
60 à 64 ans	93.6	1 234	96.0	177	95.8	401	103	1 709	1 812	94.3
65 ans et plus	94.2	329	93.3	60	94.7	113	29	473	502	94.2
Ensemble	96.3	16 058	95.7	1 502	96.5	2 403	742	19 221	19 963	96.3

SECTEUR D'ACTIVITE	Libéral		Salarié hospitalier		Autres salariés		TOTAL				Age moyen
	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	Homme	Femme	H + F	% Fem.	
Établissement public de santé	90.9	44	96.5	1 091			42	1 093	1 135	96.3	46.8
Étab. privé (ESPH, ex PSPH)	100.0	20	93.1	305			21	304	325	93.5	45.3
Étab. privé à but lucratif	100.0	11	95.3	106			5	112	117	95.7	39.2
Centre de santé					96.9	65	2	63	65	96.9	51.5
Cabinet individuel	96.4	11 430			100.0	17	413	11 034	11 447	96.4	42.9
Cabinet de groupe	96.1	4 426			100.0	11	172	4 265	4 437	96.1	38.9
Établissement pour handicapés	95.5	88			96.6	2 025	72	2 041	2 113	96.6	48.5
Autres secteurs	94.9	39			95.4	285	15	309	324	95.4	47.5
Total	96.3	16 058	95.7	1 502	96.5	2 403	742	19 221	19 963	96.3	43.0

TRANCHE D'UNITÉ URBAINE	Libéral		Salarié hospitalier		Autres salariés		TOTAL				en % du total
	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	% Fem.	H + F	Homme	Femme	H + F	% Fem.	
Commune rurale	97.7	1 246	96.3	80	94.8	153	40	1 439	1 479	97.3	7.4
U. u. de moins de 5 000 hab.	96.3	1 231	93.2	59	96.4	56	51	1 295	1 346	96.2	6.7
de 5 000 à - de 10 000 hab.	95.4	1 192	92.9	70	90.1	81	68	1 275	1 343	94.9	6.7
de 10 000 à - de 20 000 hab.	94.6	964	90.8	65	97.8	93	60	1 062	1 122	94.7	5.6
de 20 000 à - de 50 000 hab.	95.6	1 126	96.3	135	94.3	210	67	1 404	1 471	95.4	7.4
de 50 000 à - de 100 000 hab.	93.7	1 110	94.2	155	97.2	318	88	1 495	1 583	94.4	7.9
de 100 000 à - de 200 000 hab.	95.6	941	98.4	128	95.8	216	52	1 233	1 285	96.0	6.4
de 200 000 à - de 2 000 000 hab.	96.8	5 211	95.1	510	97.6	834	211	6 344	6 555	96.8	32.8
Agglomération parisienne	97.1	3 037	98.3	300	97.1	442	105	3 674	3 779	97.2	18.9
Total	96.3	16 058	95.7	1 502	96.5	2 403	742	19 221	19 963	96.3	100.0

TRANCHE D'UNITÉ URBAINE	Établ. public	E. privé PSPH	E. privé non PSPH	Centre de santé	Cabinet individ.	Cabinet groupe	Établ. handicap.	Autres	TOTAL	
	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	Nbre	En %
Commune rurale	1.4	3.2	1.0		65.5	17.6	10.1	1.0	1 479	100.0
U. u. de moins de 5 000 hab.	2.2	2.2	0.3	0.1	65.4	25.6	3.9	0.4	1 346	100.0
de 5 000 à - de 10 000 hab.	3.3	2.2	0.1		59.8	28.6	5.4	0.7	1 343	100.0
de 10 000 à - de 20 000 hab.	4.8	0.7	0.4	0.1	58.8	26.6	7.8	0.6	1 122	100.0
de 20 000 à - de 50 000 hab.	7.7	1.6	0.6	0.1	49.8	24.7	13.6	1.7	1 471	100.0
de 50 000 à - de 100 000 hab.	8.3	2.1	0.1	0.3	48.7	19.5	19.1	2.0	1 583	100.0
de 100 000 à - de 200 000 hab.	9.0	1.1	0.7		52.7	19.1	16.5	0.9	1 285	100.0
de 200 000 à - de 2 000 000 hab.	5.8	1.8	0.5	0.2	55.2	23.5	11.0	2.0	6 555	100.0
Agglomération parisienne	6.6	0.6	1.0	1.1	61.9	18.3	8.3	2.4	3 779	100.0
En %	5.7	1.6	0.6	0.3	57.3	22.2	10.6	1.6	19 963	100.0
Total	1 135	325	117	65	11 447	4 437	2 113	324	19 963	

Sources : DREES, Répertoire ADEL

Les ORTHOPHONISTES au 1er janvier 2011

SECTEUR D'ACTIVITE	- de 25 ans	25 à 29 ans	30 à 34 ans	35 à 39 ans	40 à 44 ans	45 à 49 ans	50 à 54 ans	55 à 59 ans	60 à 64 ans	65 ans et +	TOTAL	
											Nbre	En %
Établissement public de santé	2.5	8.8	9.3	10.5	9.4	10.6	16.5	16.7	12.4	3.3	1 135	100.0
Étab. privé (ESPIC, ex PSPH)	3.4	11.1	12.9	10.2	10.5	10.8	11.1	14.2	10.5	5.5	325	100.0
Étab. privé à but lucratif	6.8	29.9	10.3	9.4	10.3	10.3	6.8	8.5	2.6	5.1	117	100.0
Centre de santé	.	1.5	4.6	4.6	9.2	18.5	21.5	16.9	18.5	4.6	65	100.0
Cabinet individuel	3.4	14.8	13.6	11.8	11.6	11.5	11.3	10.7	8.8	2.5	11 447	100.0
Cabinet de groupe	5.6	22.4	16.5	12.3	11.4	10.1	8.4	7.7	4.8	0.8	4 437	100.0
Établissement pour handicapés	1.8	7.8	7.8	8.8	9.4	11.4	15.1	17.6	15.8	4.6	2 113	100.0
Autres secteurs	3.1	9.3	9.0	9.3	8.6	13.3	8.0	15.7	18.8	4.9	324	100.0
En %	3.6	15.3	13.2	11.4	11.1	11.1	11.3	11.3	9.1	2.5	19 963	100.0
Total	728	3 056	2 639	2 279	2 213	2 225	2 260	2 249	1 812	502	19 963	
TRANCHE D'UNITE URBAINE	- de 25 ans	25 à 29 ans	30 à 34 ans	35 à 39 ans	40 à 44 ans	45 à 49 ans	50 à 54 ans	55 à 59 ans	60 à 64 ans	65 ans et +	TOTAL	
											Nbre	En %
Commune rurale	3.4	17.4	16.9	14.7	13.3	9.8	9.4	7.8	5.5	1.6	1 479	100.0
U. u. de moins de 5 000 hab.	3.6	16.6	16.3	13.7	14.8	10.9	9.7	7.8	5.9	0.8	1 346	100.0
de 5 000 à - de 10 000 hab.	2.5	13.3	15.4	13.0	12.4	10.8	12.4	11.2	7.4	1.7	1 343	100.0
de 10 000 à - de 20 000 hab.	3.0	13.8	10.9	13.1	11.5	10.8	12.4	13.5	9.8	1.2	1 122	100.0
de 20 000 à - de 50 000 hab.	2.9	12.6	12.6	11.1	11.4	12.6	12.0	13.3	10.1	1.6	1 471	100.0
de 50 000 à - de 100 000 hab.	3.8	13.6	11.4	11.6	11.6	10.0	12.0	13.8	10.1	2.1	1 583	100.0
de 100 000 à - de 200 000 hab.	3.3	15.3	11.7	11.9	8.2	11.3	11.7	15.1	9.6	1.8	1 285	100.0
de 200 000 à - de 2 000 000 hab.	4.2	17.2	14.3	11.3	10.3	10.2	10.1	10.8	8.8	2.9	6 555	100.0
Agglomération parisienne	3.8	13.6	10.3	8.3	10.3	13.5	13.5	10.8	11.5	4.3	3 779	100.0
En %	3.6	15.3	13.2	11.4	11.1	11.1	11.3	11.3	9.1	2.5	19 963	100.0
Total	728	3 056	2 639	2 279	2 213	2 225	2 260	2 249	1 812	502	19 963	
REGION	- de 25 ans	25 à 29 ans	30 à 34 ans	35 à 39 ans	40 à 44 ans	45 à 49 ans	50 à 54 ans	55 à 59 ans	60 à 64 ans	65 ans et +	TOTAL	
											Nbre	En %
Île-de-France	3.7	13.5	10.0	8.4	10.6	13.6	13.6	11.0	11.5	4.1	4 116	100.0
Champagne Ardenne	5.4	18.2	15.3	12.4	9.6	10.8	10.2	10.8	6.4	1.0	314	100.0
Picardie	3.5	16.2	12.0	13.0	13.8	10.9	14.4	6.9	6.9	2.4	376	100.0
Haute Normandie	4.5	19.7	12.9	10.2	10.2	9.5	13.2	10.0	7.0	3.0	402	100.0
Centre	3.6	12.4	10.9	11.9	12.4	10.6	12.4	14.2	10.1	1.6	671	100.0
Basse Normandie	3.0	17.5	13.9	13.1	10.4	9.2	12.8	8.9	9.5	1.8	337	100.0
Bourgogne	1.7	11.9	8.8	14.4	9.9	11.9	16.1	11.9	10.5	3.1	354	100.0
Nord Pas de Calais	6.2	21.7	19.2	15.7	13.0	6.7	6.3	6.8	3.3	1.1	1 636	100.0
Lorraine	5.5	22.1	14.0	10.1	10.9	10.4	11.4	9.3	5.2	1.1	634	100.0
Alsace	6.8	16.0	12.4	12.8	16.2	10.2	11.0	7.0	6.6	1.2	501	100.0
Franche-Comté	2.3	12.5	13.6	9.8	12.1	12.1	9.8	16.2	10.2	1.5	265	100.0
Pays de la Loire	3.7	14.5	17.2	13.5	10.5	8.6	11.3	12.8	7.2	0.7	1 029	100.0
Bretagne	3.2	15.9	16.8	13.1	10.4	8.8	10.4	12.4	7.8	1.2	950	100.0
Poitou-Charentes	3.7	13.4	12.0	10.3	8.3	13.1	10.3	15.1	10.9	2.9	350	100.0
Aquitaine	2.8	15.0	13.2	11.5	8.0	10.6	11.1	13.4	11.8	2.7	936	100.0
Midi-Pyrénées	2.5	14.4	14.0	10.5	10.8	11.4	9.8	11.0	12.3	3.3	1 057	100.0
Limousin	4.3	12.8	4.3	8.5	5.1	14.5	19.7	14.5	13.7	2.6	117	100.0
Rhône-Alpes	3.6	18.0	15.3	12.8	11.4	10.2	9.3	10.2	7.6	1.7	2 437	100.0
Auvergne	1.6	10.8	15.1	12.0	12.7	10.4	12.0	15.1	8.8	1.6	251	100.0
Languedoc-Roussillon	2.9	11.8	13.4	10.8	11.7	11.9	12.4	13.9	9.6	1.8	1 078	100.0
Provence-Alpes-Côte d'Azur	2.3	12.4	10.2	10.9	11.3	13.6	11.7	12.9	10.7	4.0	2 071	100.0
Corse	2.5	11.1	11.1	9.9	8.6	9.9	11.1	17.3	9.9	8.6	81	100.0
France Métropolitaine	3.6	15.3	13.2	11.4	11.1	11.1	11.3	11.3	9.1	2.5	19 963	100.0
Total	728	3 056	2 639	2 279	2 213	2 225	2 260	2 249	1 812	502	19 963	
D.O.M.	- de 25 ans	25 à 29 ans	30 à 34 ans	35 à 39 ans	40 à 44 ans	45 à 49 ans	50 à 54 ans	55 à 59 ans	60 à 64 ans	65 ans et +	TOTAL	
											Nbre	En %
Guadeloupe	1.3	20.4	18.4	12.2	11.2	10.2	16.3	3.1	2.0	4.1	98	100.0
Martinique	9.1	18.2	15.6	5.2	9.1	13.0	7.8	13.0	9.1	.	77	100.0
Guyane	4.8	38.1	19.0	9.5	4.8	9.5	4.8	.	9.5	.	21	100.0
Réunion	11.0	30.5	20.9	9.9	8.2	7.4	3.6	4.7	2.5	1.4	364	100.0
D.O.M.	8.9	27.3	19.6	9.6	8.8	8.8	6.4	5.4	3.6	1.6	560	100.0
Total	50	153	110	54	49	49	36	30	20	9	560	

Sources : DREES, Répertoire ADEL

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : Présentation de la population.....33

Tableau 2 : Présentation des parcours scolaires avant l'école d'orthophonie.....39

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>L Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LES PROFESSIONS	9
1. <i>Définitions.....</i>	9
1.1. Les différents champs sémantiques.....	9
1.2. La professionnalisation des occupations	9
1.3. Les traits communs à toutes les professions.....	9
2. <i>Division sexuelle du travail.....</i>	10
3. <i>La profession (para) médicale</i>	11
4. <i>L'orthophonie</i>	12
4.1. Bref historique	12
4.2. Précédentes études concernant l'orthophonie	12
4.3. Les hommes orthophonistes.....	13
4.3.1. Des ébauches d'explications.....	13
4.3.2. Vivre la minorité.....	14
II. LA SOCIALISATION SEXUELLEMENT DIFFERENTIELLE	14
1. <i>Définitions : sexe versus genre</i>	14
2. <i>Dans la sphère familiale</i>	15
3. <i>Une illustration par les jeux.....</i>	16
4. <i>Le « curriculum caché » que véhicule l'école.....</i>	17
5. <i>Une illustration avec les manuels scolaires</i>	18
6. <i>La question de l'orientation</i>	18
III. LES CARRIERES.....	18
1. <i>Définition du concept.....</i>	18
2. <i>Les apports du concept de carrière.....</i>	20
2.1. Récurrences et variations	20
2.2. L'analyse du discours	20
3. <i>Une illustration : les carrières des anorexiques (Darmon)</i>	21
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	23
I. PROBLEMATIQUE	24
II. HYPOTHESES	24
1. <i>Hypothèse 1.....</i>	24
2. <i>Hypothèse 2.....</i>	24
3. <i>Hypothèse 3.....</i>	24
PARTIE EXPERIMENTALE	25
I. DEFINITION ET JUSTIFICATION LA METHODOLOGIE ADOPTEE.....	26
1. <i>Le choix d'une étude qualitative avec la méthode des entretiens.....</i>	26
1.1. La pratique de l'entretien	26
1.2. Justification.....	26
2. <i>L'entretien semi-directif.....</i>	27
2.1. Définition.....	27
2.2. Objectifs.....	27
II. LA TECHNIQUE DE L'ENTRETIEN ET DE SON ANALYSE.....	28
1. <i>Forme et contenu de l'entretien</i>	28
1.1. La conduite d'un entretien	28
1.1.1. Principes	28
1.1.2. La formulation des questions.....	29

1.2.	Le déroulement d'un entretien	29
1.2.1.	Préalables.....	29
1.2.2.	Les écueils rencontrés.....	30
2.	<i>La grille d'entretien</i>	30
2.1.	Sa fonction	30
2.2.	Un outil « hybride et évolutif » (Barbot in Paugman, 2010).....	31
2.3.	Une aide dans la recherche.....	31
3.	<i>L'exploitation des données</i>	31
3.1.	Retranscription.....	31
3.2.	L'analyse thématique	32
III.	POPULATION ET RECUEIL DE DONNEES	32
1.	<i>Composition</i>	32
1.1.	Diversité.....	33
1.2.	Représentativité	33
1.3.	Taille.....	33
1.3.1.	Justification de la taille	33
1.3.2.	Saturation des données	34
2.	<i>Lieu</i>	34
3.	<i>Calendrier</i>	34
	PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	36
I.	PORTRAIT DE CES ETUDIANTS ATYPIQUES.....	37
1.	<i>Un bain familial propice</i>	37
1.1.	Un héritage du soin	37
1.2.	Des métiers autour de la langue et de l'enseignement.....	37
1.3.	Le discours autour de cet « habitus » (Bourdieu).....	37
2.	<i>Leur parcours scolaire</i>	38
2.1.	Une majorité de bachelors scientifiques mais un attrait pour les lettres.....	39
2.2.	Leurs hésitations et leur projet initial d'orientation.....	39
3.	<i>L'étape du Centre d'Information et d'Orientation</i>	40
4.	<i>Leurs précédentes expériences</i>	41
4.1.	Au contact d'enfants	41
4.2.	Dans le soin.....	42
5.	<i>Des qualités « féminines » ?</i>	42
II.	LES ETAPES DE L'EVOLUTION DE LA REPRESENTATION DU METIER.....	44
1.	<i>Une représentation anté-orthophonique floue et réductrice</i>	44
2.	<i>Les rencontres et la recherche d'informations rendent la projection possible</i>	44
3.	<i>Les facteurs déterminants</i>	45
3.1.	La liberté et le plein-emploi	45
3.2.	Un bon rapport entre durée des études et débouchés.....	45
3.3.	Une profession carrefour empêchant la monotonie	46
3.4.	Le « déclic » ou un faisceau de raisons ?	47
3.5.	Une personne « incitatrice » ?	48
3.6.	L'impact du taux de féminisation	48
3.6.1.	Une remise en cause de la virilité ?.....	49
3.6.2.	Les freins dans la prise de décision.....	49
3.6.3.	Pour une masculinisation de la profession ?	50
3.7.	La représentation élargie fixée par les études et les stages.....	51
3.7.1.	La formation théorique	51
3.7.2.	La formation pratique	52
3.8.	Une représentation à changer ?	53
III.	LE VECU DE LA MINORITE	54
1.	<i>La légitimité</i>	54
1.1.1.	Entre incompréhension et explication de la minorité.....	54
1.1.2.	Ils ont déjà vécu l'expérience de la minorité	55
1.1.3.	Le poids des appellations.....	56
a.	Les professeurs parlant au féminin	56
b.	La neutralité du terme « orthophonie »	56
1.1.4.	Ont-ils pensé à arrêter ?	57
2.	<i>Leur projection professionnelle</i>	57
2.1.	Le public et les pathologies.....	57
2.2.	Le mode d'exercice.....	58
2.3.	Les horaires.....	59
2.4.	Les activités connexes.....	59
2.5.	Des pratiques sexuées ?	59

2.6.	Vers une ré-orientation ultérieure ?.....	60
2.7.	Les bénéfices de la minorité.....	60
2.7.1.	Au concours d'entrée et dans l'école.....	60
2.7.2.	En stage.....	61
IV.	ILLUSTRATION PAR 4 PORTRAITS.....	62
1.	<i>M. Debourg</i>	62
2.	<i>M. Parilly</i>	63
3.	<i>M. Guillotière</i>	64
4.	<i>M. Mermoz</i>	64
V.	RETOUR SUR LES HYPOTHESES.....	65
1.	<i>Hypothèse 1</i>	65
2.	<i>Hypothèse 2</i>	65
3.	<i>Hypothèse 3</i>	66
VI.	APPORTS ET LIMITES DE NOTRE ETUDE.....	66
1.	<i>Limites</i>	66
1.1.	D'ordre général.....	66
1.2.	Concernant les entretiens plus particulièrement.....	67
1.3.	Sur l'analyse des données.....	68
2.	<i>Apports</i>	68
CONCLUSION.....		69
BIBLIOGRAPHIE.....		70
ANNEXES.....		74
ANNEXE I : GUIDE D'ENTRETIEN.....		75
1.	<i>Etat civil</i>	75
2.	<i>Avant l'école</i>	75
2.1.	Généalogie.....	75
2.2.	Biographie.....	75
2.3.	Représentation de la profession d'orthophoniste.....	75
ANNEXE II : LES ORTHOPHONISTES AU 1 ^o JANVIER 2011.....		78
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		82
TABLE DES MATIERES.....		83

Lisa BRESSAND

**DISPOSITIONS ET CARRIERES DES HOMMES ETUDIANT EN ECOLE
D'ORTHOPHONIE**

86 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2012

RESUME

Dans le projet Kalliopé (2007), la profession d'orthophoniste a bénéficié d'une étude sociologique traitant notamment de la problématique du genre, mais seulement du point de vue des orthophonistes hommes en activité. Nous avons choisi d'étendre ce champ d'études aux étudiants des centres de formation, en les interrogeant à l'aide d'entretiens semi-directifs. Nous cherchions à comprendre ce qui avait pu les mener vers une profession à la fois assez peu connue et aussi féminisée que l'orthophonie. Les étudiants interrogés possèdent des dispositions particulières, leurs parents exercent souvent dans les milieux (para)-médicaux et dans l'enseignement. S'ils n'ont pas fait médecine, les dimensions de soin et d'attention à autrui, issues d'un héritage de valeurs familiales, comptent beaucoup pour eux. Presque tous ont déjà travaillé avec des enfants, mais ils ne comptaient pas spécialement exercer une profession où la patientèle est composée à 80% d'enfants par la suite. Leur représentation anté-orthophonique du métier, à la fois floue et restreinte ne leur permettait pas de s'y projeter. Des rencontres et une recherche d'informations ont été capitales pour leur prise de décision. En effet, ils voyaient les champs d'application de l'orthophonie s'élargir et cette variété contrait un ennui redouté dans leur futur exercice. La possibilité d'un statut libéral, avec tous les avantages que cela implique (pas de supérieur, horaires choisis) a également compté dans leur choix, tout comme souvent dans leur carrière, une personne incitatrice a pu jouer un rôle en mettant sur leur route l'orthophonie. La scolarité est globalement bien vécue. Certains pensent même pouvoir tirer parti de cette différence sexuée et font état de bénéfices secondaires attribués à leur statut d'homme au concours d'entrée ou en stage. Ils envisagent enfin leur future pratique comme différente de celle de leurs futures consœurs orthophonistes : dans des spécialités techniques (ORL, neurologie) et des activités connexes (enseignement, syndicalisme).

MOTS-CLES

Orthophonie, profession, genre, étudiants, dispositions, carrière, socialisation, représentation

MEMBRES DU JURY

Caroline LECLERC

Laurence TAIN

Sylvia TOPOUZKHANIAN

MAITRE DE MEMOIRE

Fanny BASSETTI

DATE DE SOUTENANCE

28 juin 2012



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par
Lisa BRESSAND

DISPOSITIONS ET CARRIERES DES HOMMES
ETUDIANT EN ECOLE D'ORTHOPHONIE

Maître du Mémoire
Fanny BASSETTI

Membres du Jury

Caroline LECLERC
Laurence TAIN
Sylvia TOPOUZKHANIAN

Date de Soutenance
28 juin 2012

ARTICLE DE SYNTHESE

TABLE DES MATIERES

ARTICLE DE SYNTHESE.....	2
Table des Matières.....	3
Résumé	4
Mots-Clés	4
Abstract	4
Keywords.....	5
Introduction.....	6
Matériel et Méthode.....	10
Résultats et discussion.....	12
Conclusion.....	18
Bibliographie.....	19

RESUME

Dans le projet Kalliopé (2007), la profession d'orthophoniste a bénéficié d'une étude sociologique traitant notamment de la problématique du genre mais seulement du point de vue des orthophonistes hommes en activité. Nous avons choisi d'étendre ce champ d'études aux étudiants des centres de formation, en les interrogeant à l'aide d'entretiens semi-directifs. Nous cherchions à comprendre ce qui avait pu les mener vers une profession à la fois assez peu connue et aussi féminisée que l'orthophonie. Les étudiants interrogés possèdent des dispositions particulières, leurs parents exercent souvent dans les milieux (para)-médicaux et dans l'enseignement. S'ils n'ont pas fait médecine, les dimensions de soin et d'attention à autrui, issues d'un héritage de valeurs familiales, comptent beaucoup pour eux. Presque tous ont déjà travaillé avec des enfants, mais ils ne comptaient pas spécialement exercer une profession où la patientèle est composée à 80% d'enfants par la suite. Leur représentation anté-orthophonique du métier, à la fois floue et restreinte ne leur permettait pas de s'y projeter. Des rencontres et une recherche d'informations ont été capitales pour leur prise de décision. En effet, ils voyaient les champs d'application de l'orthophonie s'élargir et cette variété contrait un ennui redouté dans leur futur exercice. La possibilité d'un statut libéral, avec tous les avantages que cela implique (pas de supérieur, horaires choisis) a également compté dans leur choix, tout comme souvent dans leur carrière, une personne incitatrice a pu jouer un rôle en mettant sur leur route l'orthophonie. La scolarité est globalement bien vécue. Certains pensent même pouvoir tirer parti de cette différence sexuée et font état de bénéfices secondaires attribués à leur statut d'homme au concours d'entrée ou en stage. Ils envisagent enfin leur future pratique comme différente de celle de leurs futurs collègues orthophonistes : dans des spécialités techniques (ORL, neurologie) et des activités connexes (enseignement, syndicalisme)

MOTS-CLES

Orthophonie, profession, genre, étudiants, dispositions, carrière, socialisation, représentation

ABSTRACT

A large-scale sociological study (the Kalliopé project, 2007) looked at the question of gender in the field of speech therapy, but only from the point of view of working male speech therapists. We have chosen to extend this field of study to students in training centers, through semi-structured interviews. We were seeking to understand what led them to a profession which is relatively little-known and female-dominated. The students interviewed are in particular circumstances, often with parents in the (para)medical field or in teaching. Even if they chose not to study medicine, caring and paying attention to others are important values to them that they have inherited from their families. Almost all have already worked with children in summer jobs or student jobs, but they did not necessarily see themselves working in a profession where 80% of patients are children. They had a vague and limited conception of the profession before moving into the field,

which did not allow them to picture themselves as a speech therapist. The fields of application of speech therapy were broadening at the time, and this offered variety to those who were dreading boredom in their future career. Research and meetings were therefore crucial to their decision. The advantages of being self-employed also contributed to their choice, with the influence of one person often encouraging them into the field. In general, students have a positive experience of their studies. Some even think they take advantage of the difference between genders, not only through secondary benefits due to their status as men, but also that they will certainly have a practice different to their future female colleagues: in technical specializations (ENT, neurology) and related activities (teaching, trade unionism).

KEYWORDS

Speech therapy, profession, gender, students, circumstances, career, socialization, representation

INTRODUCTION

Après sage-femme, le métier d'orthophoniste est le plus féminisé des métiers de santé, avec une proportion maximum de 5% d'hommes, ce taux étant stable depuis sa création. Pourtant, cette profession bénéficie d'un relatif prestige social, certainement dû à ce que Bourdieu (1980) appelle le « pouvoir symbolique » du langage. Bien parler confère une certaine légitimité, et donc s'occuper de la parole en ferait un métier noble. Toutefois, et aussi selon Bourdieu (1998), « la féminisation d'une profession en réduit la désirabilité et le prestige ». C'est donc à partir de ce paradoxe que nous avons décidé de construire notre sujet d'étude.

Un mémoire réalisé en 2005 traitait de la sous-représentation des garçons en orthophonie (Beaulieu et Méline) en adoptant un angle d'approche psychologique et psychanalytique. Le projet sociologique Kalliopé (2007) s'intéressait entre autres aux hommes orthophonistes en activité et nous avons voulu nous inscrire dans cette continuité de recherche en recueillant les « récits de vie » (Bertaux, 2001) d'étudiants. Plus précisément, des hommes en école d'orthophonie afin de connaître les raisons qui les ont fait s'engager dans cette voie si féminisée (et donc s'écarter des normes sexuées), leur vécu de cette situation de minorité et comment ils se projettent dans leur avenir professionnel.

Selon Becker (1998), chaque fois que nous découvrons quelque chose qui nous semble si étrange et si incompréhensible que la seule explication que nous puissions donner est une version quelconque de « ils doivent être fous », nous devrions systématiquement suspecter que nous manquons grandement de connaissances sur le comportement que nous étudions. Il vaut mieux supposer que tout cela a un sens et en chercher la signification. Ce questionnement nous a conduite à investiguer les théories des sciences sociales à travers les concepts de genre, de profession, de carrière et de socialisation sexuellement différentielle afin de mettre en lumière les dispositions et les carrières des hommes aspirant au métier d'orthophoniste. Nous expliquerons la méthodologie de sciences sociales choisie, à savoir l'étude qualitative à travers le recueil de données par la technique des entretiens semi-directifs. Nous présenterons et discuterons ensuite nos résultats pour enfin conclure cet article par les limites et les apports d'une telle étude, sans oublier une ouverture sur d'autres sujets de recherche.

1. Les professions

Si l'identité professionnelle est, pour Ferrand (2004) un élément essentiel de l'identité sociale et personnelle, il semble également que partout où l'homme se dirige, il soit porteur d'une division sexuelle du travail (Goffman, 1977). Celle-ci est définie par des différences et, plus précisément, des inégalités importantes se traduisant par une domination des femmes par les hommes (Cèbe, 2001). En effet, selon qu'on est homme ou femme, on n'exerce pas la même profession, c'est la ségrégation horizontale (sectorielle). Plus encore, pour une même profession, le sexe change la probabilité d'accéder aux postes plus élevés dans la hiérarchie du travail et les conditions d'exercice, c'est ce que l'on nomme la ségrégation verticale (hiérarchique). La difficulté d'accès aux femmes aux postes supérieurs est illustrée par l'expression du « plafond de verre ». Ce n'est pas seulement du fait de leur assignation aux tâches domestiques que les femmes

(peu importe leur travail professionnel) ont sur les hommes un handicap majeur. C'est aussi car l'organisation du travail et les dispositifs de la gestion de l'emploi sont sexués et contribuent à affecter les femmes à des emplois considérés comme non (ou moins) qualifiés parce que faisant appel à de soi-disant qualités féminines ou domestiques non reconnues comme « vraies » qualifications (Coll. 1984). 85% des femmes se retrouvent dans 4 secteurs: secrétariat, comptabilité, commerce et santé, et les filières techniques et industrielles accueillent près de 80% d'hommes.

Le domaine d'activité de la santé serait « adapté » aux femmes puisqu'il a toujours été plus ou moins leur apanage dans la vie familiale, notamment pour les enfants (Cèbe, 2001). Certaines aptitudes, convoquées dans divers métiers de soin ont été décrétées féminines et innées : douceur, patience, sympathie pour la souffrance ou la maladie d'autrui (Schweitzer, 2002). Enfin, le paramédical, avec toute la connotation d'auxiliaire et de subalterne qu'il revêt, est nettement moins prisé par les hommes (Friedson, 1970).

Créée, développée, démocratisée essentiellement par des femmes, l'orthophonie dès son origine, peut être cataloguée comme une profession de femmes (Beaulieu & Méline, 2005). Vouloir devenir orthophoniste lorsque l'on est un homme rime avec l'expérience de la minorité car c'est bien un « impensé » de l'orientation masculine (Bretin, 2007). Du point de vue social, l'homme vise une certaine reconnaissance par le travail que la femme ne recherche pas forcément. Les hommes choisiront donc des professions à forte connotation sociale, ce qui, a priori, n'est pas le cas de l'orthophonie. Profession tournée vers autrui, l'orthophonie est plus attirante pour une femme car, exporté au monde du travail après la sphère domestique, le don de soi est sociologiquement le fondement du « métier de femme » (Molinier, 2003). La représentation commune de l'orthophonie l'associe spontanément et quasi exclusivement à un public d'enfants en y ajoutant, « de façon naturalisante des qualités et des pratiques relevant du maternage » (Bretin, 2007). Les hommes auraient donc du mal à s'y projeter.

2. La socialisation sexuellement différentielle

Goffman qualifie le genre de « dispositif organisationnel remarquable ». En effet, si le sexe d'un individu est de nature biologique, le genre, socioculturel, n'est pas seulement le résultat de la socialisation qui conduit à intérioriser des rôles de sexe différenciés, c'est un réel produit de l'organisation sociale structurant et hiérarchisant la société.

Les deux principales instances de socialisation, la famille et l'école, participent à la fabrication d'intérêts mais aussi de performances qui sont généralement vues comme « naturellement » féminines ou masculines alors qu'elles ont été apprises. Le comportement des parents sur leur enfant varie dès l'instant où ils connaissent le sexe de leur (futur) bébé (Cyrulnik, 1991). Les enfants intériorisent donc dès leur plus jeune âge des stéréotypes liés à leur sexe, ce qui se fait quand on est un homme ou une femme. Les hommes se détourneraient des métiers féminisés qui pourraient porter atteinte à leur virilité car la masculinité est apprise aux hommes, tandis que la féminité est imposée aux femmes (Le Feuvre, 2001). La fille est, en somme, éduquée pour devenir une mère (Schweitzer) et le garçon pour subvenir aux besoins de sa future famille (modèle du female carer & male breadwinner). Les catalogues de jouets illustrent à merveille ce clivage dans l'apprentissage des rôles sociaux (Cromer, 2005 ; Vincent, 2001 ; Tap, 1985). Les jeux destinés aux garçons sont liés au mouvement, à la mécanique, à

l'aventure, à l'agression...alors que les jouets des filles se réduisent au domaine maternel ou domestique.

Après la cellule familiale, le conditionnement opère également dans la sphère scolaire, qui scelle les valeurs traditionnelles inculquées par la famille. Les garçons sont plus sollicités en classe, les enseignants leur procurent plus d'encouragements sur leurs performances alors que ceux destinés aux filles valorisent davantage leur conduite ou la beauté de leur écriture (Delamont, 1980). L'effet (d'attente) Pygmalion (si, par exemple, on présuppose que les filles manquent d'aptitudes spatiales, tous leurs comportements vont être lus et évalués selon ce prisme) devient l'effet Pirandello : l'enfant devient ce qu'on lui demande d'être. De même, les manuels scolaires représentent une image des femmes très stéréotypée : ce sont essentiellement des mères, source de bien-être pour leurs enfants, mais n'ont guère de rôle plus actif que celui de « réservoir d'affection » (Duru-Bellat, 1990). Plus encore, les énoncés même des exercices ou les exemples pris en cours comportent très fréquemment des stéréotypes sexistes, souvent implicites, qui n'apportent strictement rien sur le plan pédagogique (Delamont).

Concernant l'orientation, enfin, les filles n'accèdent pas aux filières que leur réussite scolaire pourrait les laisser escompter (Duru-Bellat, 1990). Si elles sont dotées d'un bagage meilleur que les garçons, les jeunes filles ont une ambition moindre et nombreuses sont celles qui choisissent des filières courtes de type formation dans le social ou le paramédical en anticipant les difficultés qu'elles pourraient rencontrer en se dirigeant vers des emplois masculins. Elles privilégieraient de ce fait des filières scolaires et des emplois dits féminins voire déjà très féminisés : c'est le choix stratégique de la «féminitude» (Le Feuvre, 2001).

3. Les carrières

Le concept de carrière (le parcours d'une personne au cours de son cycle de vie) tel qu'il a été introduit par Hughes permet de « transformer les individus en activités ». Goffman (1975) s'intéresse aux modifications intervenant dans la personnalité du fait de cette carrière mais qui affectent également le système de représentations par lesquelles l'individu prend conscience de lui-même et appréhende les autres. Adopter un point de vue en termes de carrière doit comprendre l'examen des effets (dans le temps et sur un individu) de la conjonction des deux processus distincts : celui de la fabrication et de l'imposition normative et celui de la socialisation et de la construction identitaire (De Quieroz & M. Ziolkowski, 1994). Hughes pense que la personne interrogée est la mieux placée pour décrire et analyser son parcours. S'inscrire dans la théorie des carrières, des cycles de vie permet de comprendre comment un sujet humain est arrivé à faire ce qu'il fait. L'individu est mû par des circonstances en partie indépendantes de sa personnalité et « ces raisons ne sont pas prédéfinies une fois pour toutes dans la psychologie de l'individu, mais sont construites par l'expérience elle-même ». (Blanchet & Gotman, 2010).

Si le mot carrière recouvre bien entendu la progression d'une personne au cours de sa vie, il s'agit plutôt d'envisager les phénomènes étudiés comme des processus. Prendre en compte la dimension temporelle impose le séquençage de la carrière. Il s'agit de repérer, dans des phénomènes qui ne sont pas (toujours) présentés chronologiquement, un fil temporel qui distingue des étapes ou des phases de la carrière. Cette dynamique implique

un déroulement mais des bifurcations (turning points) sont repérables. L'étude des carrières a pour objet la dialectique entre ce qui est récurrent d'un côté et ce qui est unique de l'autre. Ces deux desseins permettent d'abord « d'objectiver la diversité des expériences en démontrant l'existence d'un ordre temporel et social » qui serait un processus social unique, mais aussi à insister « sur les variations de manières, contextes, moments, mises en scène et conséquences de ce processus, considérés non comme des données à expliquer mais, comme le résultat d'une étude des variations ». (Darmon, 2003). Une carrière n'est pas non plus la stricte analyse d'une « histoire de vie » car il ne s'agit pas d'envisager une série unique mais bien de faire émerger un « ordre collectif » (Bourdieu, 1986).

Pour Darmon (2003), qui étudie les carrières d'anorexiques, il faut avoir non seulement certaines dispositions mais aussi emprunter une certaine trajectoire pour aboutir à l'anorexie. C'est aussi ce que nous postulions pour les hommes mis sur les rails de l'orthophonie. Nous avons en effet retrouvé ces notions de commencement, de personne incitatrice etc. dans le discours des étudiants interrogés. La notion de dispositions nous paraissait donner de la profondeur à celle des trajectoires. Mise en avant par les interactionnistes, la trajectoire nous semblait manquer d'un arrière-plan touchant à la structure afin d'appréhender au mieux les questions de genre. Notre première étude sociologique combine les deux concepts, de dispositions et de carrières afin d'analyser ces étudiants atypiques au prisme de trois hypothèses.

Il faudrait d'abord certaines dispositions et un cadre social particulier pour que ces jeunes hommes s'engagent dans une carrière d'orthophoniste : les métiers des parents, des qualités particulières (« féminines » ?) requises pour la profession, une aisance avec le travail auprès d'enfants ou de personnes âgées.

Ils auraient ensuite une représentation différente du métier d'orthophoniste que celle réductrice, mais assez répandue de « la dame chez qui on joue après l'école pour apprendre à mieux parler », du ressort du maternage et assez peu scientifique ou alors cette représentation leur conviendrait.

Enfin, ces jeunes hommes anticiperaient le fait de pouvoir tirer parti de cette différence sexuée, que ce soit au concours d'entrée, durant leurs études et dans leur stage et ensuite dans la vie professionnelle (division sexuelle du travail).

MATERIEL ET METHODE

1. La méthodologie adoptée : les entretiens semi-directifs

Pour Hughes (1996), la sociologie est devenue la science de l'entretien parce qu'ayant « la conversation et l'interaction comme forme de théorie sociale pour objet, l'entretien fait partie de cet objet ». L'entretien, selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), est une situation sociale de rencontre et d'échange car il permet de produire un discours in situ. L'entretien fait appel, contrairement au questionnaire, au point de vue d'acteur de l'interviewé et donne « à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (Blanchet et Gotmann, 2010). Il nous paraissait primordial de décrypter un processus mais au prisme de la personne qui le racontait. L'entretien doit être conduit rigoureusement mais sans pour autant devenir un interrogatoire. Il convient aussi de se taire, accepter les silences afin de laisser parler la personne, dire et se dire car elle construit son discours au fil de sa pensée qu'elle développe devant nous. La connaissance de la personne n'est cependant qu'un moyen. En effet, pour Kaufmann (2001), « le but de la sociologie est l'explication compréhensive du social ».

C'est par courriel que nous avons pris contact avec les étudiants via l'association des étudiants du centre de formation concerné, chargée de relayer notre annonce, signalant simplement que notre mémoire s'intéressait aux hommes en école d'orthophonie. Un second courriel (ou contact téléphonique) précisant les conditions de l'entretien a souvent servi à convenir d'une date pour l'entrevue et à en fixer les modalités pratiques. Il nous a également fallu introduire le fait que l'entretien allait être enregistré à l'aide d'un dictaphone puis retranscrit et rendu anonyme par nos soins. Nous avons aussi, dans certains cas, dû préciser que seules des parties de l'entretien allaient ponctuer notre mémoire et que l'équipe pédagogique uniquement aurait accès aux retranscriptions.

Lors de l'entretien, comme certains endossaient parfois le rôle de « bon élève » avec des réponses convenues et peu spontanées, il nous a fallu à plusieurs reprises rompre la hiérarchie (Kaufmann, 2001) mais sans pour autant basculer dans l'écueil de la pure conversation de courtoisie entre deux étudiants. Nous avons tenté de respecter ce difficile équilibre pour conjointement créer un climat de confiance en maintenant le cadre d'un travail de recherche.

2. La grille d'entretien

Support organisé de thèmes que l'interviewer doit connaître (Blanchet & Gotman, 2010), la grille pose les cadres de l'entretien, compile toutes les notions que nous souhaitions aborder. La difficulté réside dans le fait de s'en détacher pour que la communication reste naturelle et que l'interviewé n'ait pas le sentiment de répondre à un questionnaire. La question la plus pertinente n'est pas dans la grille mais formulée à partir de ce qui vient d'être dit par l'interviewé. Selon le conseil de Bertaux (2001), nous avons utilisé le verbe « raconter » pour initier l'échange avec les étudiants car cela signifie que l'on s'intéresse à la personne en tant que telle, à l'ensemble de son expérience, y compris privée, ce qui était le but recherché.

La grille d'entretien est à la fois modulable selon l'interviewé et évolutive car réajustée au fil des entretiens. Nos questions étaient légèrement différentes selon que l'étudiant entrait juste dans l'école ou s'il allait bientôt en sortir, notamment au sujet de la projection dans l'exercice professionnel, qui était très lointain pour les premiers et beaucoup plus proche pour les (bientôt) jeunes diplômés. Ces derniers avaient même déjà trouvé l'emploi qu'ils occuperaient une fois le diplôme en poche. De même, des réponses inattendues à certaines questions nous ont obligée à revoir la formulation de nos demandes. Enfin, des thématiques que nous n'avions pas envisagées étaient parfois abordées et la grille s'est enrichie des apports des entretiens, car la théorie se génère et se développe au fil de la collecte de données. Nous vérifions à juste titre ce que Perdrix (2007) indique, à savoir que le terrain « fait émerger une ensemble d'hypothèses organisées en modèle, en théorie ». Nous avons fait des allers retours entre le terrain et la théorie qui s'alimentaient mutuellement. Nous partions d'intuitions, les entretiens amenaient d'autres hypothèses qui nous obligeaient à aller creuser la théorie et celle-ci nous donnait d'autres thèmes à éprouver lors des entretiens suivants.

Au fil des entretiens et de leur retranscription, nous listions les récurrences, les mots ou expressions apparues à plusieurs reprises pour opérer une analyse thématique transversale à l'aide de la « méthode des tas ». Pour l'analyse, afin de ne pas enfermer les personnes dans des catégories, il fallait que les noms des thèmes soient neutres. Par exemple « profession des parents » a été préféré à « parents dans le médico-social ou le paramédical », tout comme les réponses à contre-courant ne devaient pas non plus être négligées afin de ne pas être trop normatif.

3. Population et recueil de données

Notre intention première était d'établir un panel assez élargi des étudiants, en vertu de divers critères comme l'âge, la section du baccalauréat, l'éventuelle reconversion etc. mais c'est surtout en fonction des retours que nous avons eus et de la volonté (ou non) de participer des étudiants que la population a été établie. Nous tenions cependant absolument à rencontrer à la fois un étudiant diplômé sous peu et un autre, admis mais pas encore dans le centre de formation. Il nous fallait aussi, outre les étudiants aux deux « extrêmes » obtenir une répartition sur les quatre années d'études des interviewés et sur les 16 centres de formation. Il convenait également de tenir compte de la présence d'étudiants plus âgés en reconversion professionnelle représentant 10 à 15% des futurs orthophonistes.

Nous avons arrêté le corpus à 15 entretiens afin de respecter le calendrier que nous nous étions fixé, en fonction également des contraintes temporelles et enfin des moyens financiers dont nous disposions pour organiser les rencontres. L'idéal étant, comme le préconise Perdrix (2007), d'atteindre la saturation des données pour arriver à « rendre compte de toutes les variations de comportements dans une typologie, et que plus aucune situation relevée dans un entretien n'y échappe ». Les contraintes pratiques et notamment temporelles ont le plus souvent déterminé les lieux des entretiens.

RESULTATS ET DISCUSSION

1. Portait de ces étudiants atypiques

1.1. Un bain familial propice

Pharmaciens, infirmières, dentistes, kinésithérapeutes, les parents des hommes étudiant en orthophonie sont sur-représentés dans les domaines (para)médicaux. Plus encore, les domaines du soin, de la santé et de la rééducation s'étendent à leur famille élargie. Pour certains, l'immersion dans ce bain (para)médical est quotidienne et dure souvent depuis l'enfance. Sur quinze personnes interviewées, deux d'entre-elles ont même un oncle ou une tante orthophoniste. Même si les étudiants ne s'en sentent pas particulièrement proches, le terme d'orthophoniste ne leur était pas étranger et leur représentation du métier s'associait à ce membre de la famille. La langue française et l'enseignement sont également des domaines qui représentent bien les professions des parents de ces étudiants en orthophonie. Plus qu'un modèle-type de profession, nous pensons que ces étudiants ont reçu une éducation où certaines valeurs étaient inculquées, c'est l'habitus de Bourdieu.

1.2. Leur parcours scolaire

Les étudiants interrogés sortent très majoritairement d'un baccalauréat scientifique mais quatre ajoutent qu'on le leur a plus ou moins imposé. Quant à leur projet d'orientation initial, ce sont quatre métiers qui ressortent de manière récurrente : l'orthophonie comme choix premier, médecin, professeur et journaliste. Les deux étudiants en reconversion n'ont pas songé à l'orthophonie avant 25 voire 30 ans et quatre des quinze étudiants voulaient être orthophoniste dès le lycée. La médecine est une carrière souvent citée par les étudiants interrogés, mais aucun n'a tenté une première année. Huit étudiants (soit plus de la moitié) ont pensé à l'enseignement. Enfin, quatre des quinze étudiants ont évoqué le journalisme (dont un précisant qu'il s'agit du métier d'un de ses parents) mais aucun d'eux n'a poursuivi ce choix. Les entretiens témoignent que l'orientation est un réel sujet d'inquiétude. Nous ne l'avions pas envisagé mais le CIO apparaît comme une étape importante pour nombre de ces étudiants, même si ce n'est pas celui-ci qui les a mis sur la voie de l'orthophonie.

1.3. Leurs précédentes expériences : souvent au contact d'enfants

L'animation en centres de loisirs est un des dénominateurs communs à ces étudiants : 1/3 d'entre eux possède le BAFA et 10 étudiants sur 15 interrogés, soit les 2/3 ont déjà travaillé avec des enfants avant d'entrer en formation initiale d'orthophonie. Un seul étudiant nous dira qu'il n'a jamais eu de contact avec des enfants auparavant. Tous ne pensaient pas spécialement travailler avec des enfants (alors que la patientèle des orthophonistes se compose en moyenne de 80% d'enfants) mais presque tous cependant avouent que leurs expériences (professionnelles ou non) au contact d'enfants ont contribué à les mener à l'orthophonie.

1.4. Des qualités « féminines » ?

Certains étudiants admettent sans détour posséder des qualités «naturellement» attribuées aux femmes (patience, attention à autrui etc.) tandis que d'autres semblaient vouloir se distinguer en tant qu'homme quitte à dire que le métier requiert des qualités dites masculines, telles l'analyse et l'esprit scientifique.

2. Les étapes de l'évolution de la représentation du métier

2.1. De la représentation anté-orthophonique à leur projection

Les étudiants possédaient une vague idée du métier, souvent celle d'une femme travaillant avec des enfants sur les troubles du langage, à mi-chemin entre le soutien scolaire et le professeur particulier. Cette image basique a pu en intéresser certains mais pour véritablement se projeter, il leur a fallu creuser leurs recherches car beaucoup ne pouvaient s'imaginer exercer cette profession. Les démarches entreprises sont quasi similaires à tous : l'Internet pour voir le nombre d'années d'études, les modalités d'entrée au concours, le cursus d'enseignement et également pour certains, des forums afin de répondre à leurs interrogations. Tous ont fait le choix de rencontrer un voire des orthophonistes pour approcher le métier au plus près. Quelques étudiants ont même pu effectuer une journée d'observation en cabinet.

La possibilité d'un exercice libéral amène pour les étudiants nombre d'avantages, notamment la liberté des horaires et le fait de ne pas avoir de supérieur hiérarchique. Une autre idée-force est celle des débouchés, d'un emploi assuré pour une durée d'études acceptable. La variété dans l'exercice du travail ressort enfin le plus vivement. La pluralité des domaines que l'orthophonie recouvre annihilerait la crainte de s'ennuyer dans son futur métier. Si quelques étudiants racontent leur « déclic » avec précision, c'est surtout un faisceau de facteurs qui ont mis les étudiants sur les rails de l'orthophonie : des centres d'intérêts, des rencontres etc. Il est à ce propos intéressant de noter comment des personnes de leur entourage (membre de leur famille ou professeur) ont pu tenir un rôle d'incitateur dans ce choix de l'orientation.

La question du taux de féminisation du métier provoque des réactions ambivalentes. Si certains ne se sont jamais interrogé à propos leur légitimité dans ce métier si féminisé, d'autres n'ont aucun mal à déclarer qu'ils vont exercer un « métier de femmes ». La question de la remise en cause de la virilité et le soupçon de l'homosexualité ont également été évoqués sur le ton de la plaisanterie ou de la crainte de s'engager dans une profession si féminisée. On nous décrira même un sentiment de honte à dire qu'on étudie en orthophonie mais pour nombre d'entre eux, cela n'a pas diminué leur envie de continuer dans cette voie. Les avis divergent encore quand on leur demande s'ils souhaitent qu'il y ait plus d'hommes en orthophonie. L'ambiance entre filles (dans l'école) peut énerver, pour d'autres ce n'est pas assez représentatif de la population, certains pensent qu'une masculinisation du métier améliorerait l'image de la profession et d'autres enfin s'en moquent.

2.2. La représentation élargie fixée par les études et les stages

On peut se demander si leur représentation a évolué durant la formation. Un seul de nos interviewé (en reconversion), n'a pas découvert grand-chose durant ses études mais c'est aussi celui dont la compagne est orthophoniste. Pour tous les autres, c'est la variété qui semble prédominer pour caractériser leur représentation du métier. Celle-ci peut être cependant en partie remise en question par les étudiants en fin de cursus et qui s'interrogent sur la pertinence et la cohérence de tous les enseignements reçus. Concernant les stages, les avis sont là encore partagés. Certains avaient hâte de passer à la pratique et d'autres ont déchanté avec des maîtres de stage qui s'ennuyaient et faisaient chaque jour les mêmes activités avec leurs patients peu importe leur pathologie.

2.3. Une représentation à changer ?

Les étudiants sont unanimes sur le fait que le métier d'orthophoniste souffre d'une représentation spontanée erronée. Les avis sont plus tranchés quant à la volonté de changer (ou non) cette image. Ceux qui veulent du changement proposent de changer l'opinion commune et ce, de diverses manières : par le changement des orthophonistes elles-mêmes, en informant mieux les patients et les médecins ou encore en parlant du métier dans les écoles. Au final, sans forcément défendre leur future profession, les étudiants accordent un point d'honneur à expliquer plus précisément ce qu'est l'orthophonie.

3. Le vécu de la minorité

3.1. La légitimité

Les étudiants affirment leur incompréhension face à l'aussi forte féminisation du métier et avancent plusieurs pistes explicatives. Au carrefour entre le soin et l'éducation, deux domaines traditionnellement prédisposés aux femmes, l'orthophonie est, par raccourci associée au sexe féminin. L'idée d'un type particulier d'homme orthophoniste a également été avancée, avec une part de féminin qui pourrait être plus importante chez ces étudiants sortant de la norme sexuée. Mais au final, l'explication la plus probante est celle que la profession est surtout mal connue et donc (re)présentée de façon trop étroite.

3.1.1. Ils ont déjà vécu l'expérience de la minorité

Les étudiants nous expliquent qu'ils n'étaient pas vraiment surpris de se retrouver le seul ou avec peu d'autres hommes en cours car souvent ils avaient déjà expérimenté cette large infériorité numérique, que ce soit en Droit, en Lettres, en Sciences du langage ou durant l'année de préparation aux concours. Tous admettent avoir été bien accueillis par les étudiantes mais plusieurs nous relatent, une fois le dictaphone éteint, qu'ils ont dû se justifier, voire prouver leur hétérosexualité que celles-ci avaient du mal à croire. Ces étudiants sortant du schéma communément admis « orthophoniste = femme » deviennent des déviants (Becker, 1998) transgressant une norme et devant s'en expliquer. L'attente

du premier jour de classe a pu être une source d'angoisse et la scolarité en compagnie quasi exclusive de femmes leur pose aussi parfois des difficultés.

3.1.2. Le poids des appellations

Tous les étudiants ont pu relever que les professeurs de leur centre de formation parlaient systématiquement au féminin en s'adressant à leur auditoire. Au début, certains s'efforçaient de les reprendre (que ce soit pour la forme ou pour plaisanter) mais les entretiens font également apparaître que cela les rend invisibles et moins légitimes.

Le titre du métier « orthophoniste » ne change pas en genre. Cette neutralité de l'appellation a été soulignée et vue comme un avantage mais un autre étudiant souligne que la quasi-totalité des annonces recherchant des orthophonistes sont conjuguées au féminin.

3.2. Leur projection professionnelle

L'oto-rhino-laryngologie arrive en tête dans les pathologies de prédilection de nos interviewés. L'attrait pour certains de la rééducation vocale est également mis en lien avec leur pratique d'un instrument de musique. La neurologie vient ensuite dans les pathologies intéressant le plus ces étudiants et notamment l'aphasiologie. Ils se tourneraient enfin vers le handicap et tout ce qui a trait au développemental. Le public adulte est préféré par nombre d'entre eux, qualifié de plus intéressant que celui des enfants.

Sur le sujet du mode d'exercice, le libéral prend le dessus conjointement pour un aspect financier et de liberté. Aucun étudiant interrogé ne s' imagine travailler uniquement en institution ou en hôpital. D'un autre côté, certains qui ne se voyaient travailler qu'en cabinet projettent, depuis leurs expériences en stage, d'allier libéral et salariat pour le travail en équipe. L'exercice mixte reste le mode d'exercice le plus cité par les étudiants interrogés.

La question des horaires apporte des réponses assez hétérogènes. Certains comptent travailler le plus possible dans la semaine pour voir le maximum de choses, mettre le maximum de côté et d'autres souhaitent conserver du temps pour d'autres activités (théâtre, musique). Beaucoup veulent s'investir dans des activités professionnelles en lien avec l'orthophonie, notamment le professorat. Le syndicalisme est également cité mais certains ne se trouvent pas représentatifs de la profession pour œuvrer dans ce sens.

3.3. Pratiques sexuées et bénéfices de la minorité

À propos des pratiques sexuées, l'utilisation des outils est envisagée comme neutre mais la relation avec les patients serait, elle, sexuée. Les hommes se voient comme plus cadrants (ou les enfants seraient conditionnés à l'autorité masculine) sans pour autant se donner l'apanage de la technique et associer leurs consœurs au relationnel voire au maternage.

Être un homme dans un métier aussi féminisé que l'orthophonie peut-il apporter des avantages ? À l'étape du concours, les épreuves écrites sont anonymes mais pour les oraux, les étudiants pensent que leur statut d'homme les a avantagés. En formation initiale, les étudiants précisent qu'ils sont les « chouchous » que l'on connaît leur prénom, que les professeurs sont particulièrement bienveillants avec eux. Ils disent essuyer moins de refus que les étudiantes dans leur quête de stages. En revanche, des anecdotes font état d'orthophonistes intriguées par l'appel d'un homme cherchant un stage en orthophonie ou encore la mère d'un patient qui n'a pas autorisé l'étudiant à assister la séance de rééducation de sa fille.

De manière plus générale, les étudiants voient comme une force le fait d'être plus tard, un orthophoniste homme : moins nombreux, on les connaîtra plus facilement. De même, ils pourraient s'orienter vers des pathologies qui rebutteraient leurs consœurs (cancérologie). Une crainte cependant est rapportée par plusieurs, celle de la méfiance vis-à-vis de la pédophilie et certains étudiants pensent dès à présent à des précautions à prendre pour s'en prémunir.

4. Retour sur les hypothèses

Au regard des résultats exposés, il convient de revoir les hypothèses initialement énoncées. La première est parfaitement validée, ces étudiants bénéficient effectivement d'un héritage familial particulier, où le soin avait une place importante et où plusieurs membres de leur famille travaillent dans le (para)médical. Les professions des parents concordent bien avec celles des étudiantes en orthophonie (Guggisberg et Sauvageot, 2003). Si les études scientifiques les intéressaient ils ne se sentaient pas pour autant de se diriger en médecine surtout à cause de la longueur des études. Presque tous ont déjà travaillé avec des enfants, notamment dans l'animation et le soutien scolaire et n'avaient pas exclu l'idée d'exercer une profession en contact avec un jeune public. Au sujet des qualités attribuées plus volontiers aux femmes et qui sont considérées comme requises pour la profession d'orthophoniste, telles la patience, l'écoute ou encore l'empathie, les hommes interrogés affirment les posséder. Certains se décrivent même comme sensibles et n'ont pas peur de dire qu'ils ont des qualités « féminines ». Ils mettent néanmoins en exergue la rigueur scientifique qu'il faut pour mener des bilans par exemple.

Concernant la représentation du métier d'orthophoniste, notre hypothèse est en partie validée, mais il s'agit plutôt d'une évolution de la représentation qui a permis aux étudiants de se projeter dans la profession. On relève souvent l'intervention d'une personne incitatrice, professeur ou parent qui les a mis sur la voie de cette profession assez peu connue. Le CIO semble avoir joué un rôle important pour plusieurs d'entre eux mais rarement sous l'impulsion des orienteurs. Les étudiants obtenaient des domaines à explorer à l'issue des tests passés et ont poussé seuls leurs recherches. L'orthophonie pour ces étudiants est donc bien un « impensé de l'orientation » masculine (Bretin, 2007). Tous ou presque décrivent une représentation anté-orthophonique du métier à la fois assez floue (à mi-chemin entre le professeur particulier et le psychologue) et très restreinte concernant les domaines abordés par l'orthophonie (l'articulation et la phonologie) même pour les deux étudiants qui avaient un membre de leur famille orthophoniste ou qui eux-mêmes ont bénéficié d'une rééducation orthophonique étant jeune. Cette première représentation était suffisante pour s'engager dans la voie de l'orthophonie pour quelques étudiants seulement. Il aura fallu aux autres de plus amples informations, sur les

conditions d'exercice et les pathologies du ressort de l'orthophonie pour véritablement pouvoir se projeter dans cette profession.

Non seulement les étudiants sont encouragés par leurs proches dans cette voie (ils n'ont pas reçu de rappel à l'ordre normatif dans leur entourage) mais ils sont accueillis à bras ouverts par les écoles et les autres étudiantes. Notons cependant un résultat inattendu, celui de leur crainte de la suspicion de pédophilie. Il ressort de leurs entretiens qu'ils n'ont aucun problème avec le statut minoritaire durant leurs études (ils l'ont souvent déjà expérimenté auparavant) et vivent une « atypie douce » (Bretin, 2007), même si les appellations constamment au féminin peuvent parfois leur peser. Le fait d'être un homme dans un métier aussi féminisé est plutôt pour eux un avantage dont ils tirent parti au quotidien. Quand ils se projettent dans leur vue professionnelle future, se dessine déjà une ségrégation verticale du travail, dans la mesure où ils sont attirés principalement par des spécialités considérées plus techniques (ORL et aphasiologie), et souhaitent également s'investir dans des activités connexes (recherche, enseignement, syndicalisme) à large pouvoir symbolique. Le fait de tirer bénéfice de cette position minoritaire permet de normaliser un choix atypique, en rétablissant des normes de genre car « la transgression d'une norme n'est pas obligatoirement la subversion d'un système de pensée » (Mathieu, 1991).

5. Limites et apports de notre étude

Une première limite à notre étude est, sans conteste la conséquence de la méthodologie utilisée : les conclusions tirées à partir d'une quinzaine d'entretien ne nous permettent en rien la généralisation, mais nous ne prétendons aucunement à l'exhaustivité. Afin de compléter notre recherche, nous aurions aimé faire passer un questionnaire à tous les étudiants hommes en orthophonie afin d'apporter un cadrage quantitatif mais le temps et les moyens nécessaires pour mener à bien cette entreprise nous ont manqués.

Une autre difficulté fut celle d'interroger nos pairs. Nous avons pu déceler que la crainte d'être jugé était perceptible et déclenchait parfois un discours convenu, nous obligeant à préciser que le but n'était en aucun cas de les analyser. De plus, de nombreuses années plus tard et avec un pied dans les études, leur représentation primaire de l'orthophonie n'est qu'approximative. Doublement proche de notre population car à la fois étudiante et en école d'orthophonie, il se dégageait un certain nombre d'implicites dans les références de nos interviewés. Les réponses données ont sans doute aussi été influencées par notre position de femme interrogeant des hommes minoritaires dans un métier très féminisé. Il nous est aussi difficile d'adopter une attitude de distanciation vis-à-vis de notre objet d'étude alors que c'est la profession dans laquelle nous évoluerons sous peu. Nous avons cependant tenté de rester la plus objective possible tout au long de notre recherche.

Nous espérons avoir apporté un nouvel éclairage sur la profession d'orthophoniste à travers l'étude de ces étudiants atypiques. N'ayant pas trouvé d'études existantes sur les motivations qui poussaient à « choisir » le métier d'orthophoniste, nous voulions apporter des explications à cet aussi faible taux d'hommes en orthophonie, en nous inscrivant dans la lignée des mémoires de sciences sociales et du projet Kalliopé (2007) tout particulièrement.

CONCLUSION

À l'issue de cet article, nous avons fait apparaître différents dénominateurs communs à ces étudiants atypiques, tant du point de vue de leurs dispositions que de leur carrière. De l'héritage familial jusqu'à leur projection professionnelle, il est évident que nous avons mis en exergue les récurrences et les points semblables dans leurs expériences et leur projection mais sans pour autant prétendre à l'exhaustivité.

En adoptant un angle nouveau, notre recherche a soulevé plusieurs points. Pour schématiser, pour qu'un jeune homme s'engage en orthophonie, il doit évoluer dans un bain familial propice avec un intérêt pour le soin. Il faut également qu'un travail au contact d'enfant ne le rebute pas et enfin qu'il soit informé de l'intégralité des champs d'intervention de l'orthophonie (conditions qu'il conviendrait de remplir pour qu'une projection dans cette profession devienne possible).

Pour les étudiants interrogés, on ne peut parler de dépassement du genre (Le Feuvre, 2001) mais plutôt de réflexivité. Bien conscients des normes en vigueur en orthophonie, ils doivent se justifier auprès de leurs camarades féminines, de leur hétérosexualité notamment. En revanche, ce statut minoritaire leur apporte des avantages et ils tirent des bénéfices de leur statut d'homme (certains avaient même anticipé ce facteur dans leur choix d'orientation), recréant ainsi une ségrégation verticale à leur avantage dans l'exercice de leur future profession.

En guise d'ouverture et afin de compléter cette étude, différentes pistes pourraient faire l'objet de recherches à l'avenir. Tout d'abord, la comparaison entre étudiants et étudiantes en orthophonie de la représentation de la profession, afin de voir s'il y a des différences ou non, et si le genre est un facteur important à prendre en compte.

De même, notre étude pourrait être le point de départ d'un mémoire sur les étudiants en reconversion, afin de comparer leurs motivations à celles des étudiants en formation initiale d'orthophonie, ou également une recherche sur les personnes qui arrêtent les études d'orthophonie en cours, si l'on considère que leur représentation initiale du métier n'est plus en adéquation avec ce qu'ils ont vu et appris durant leurs études et vers quelle profession se tournent ensuite ces « décrocheurs ».

Enfin, la représentation de l'orthophonie à un public tout-venant, pourrait également être intéressante à envisager si la profession considère souffrir d'une image réductrice et compte la changer, encore faut-il pouvoir saisir quelle est l'image « publique » de l'orthophonie pour des personnes de tous âges qui auraient eu ou non contact avec un(e) orthophoniste.

BIBLIOGRAPHIE

Beaulieu, L., & Méline, C. (2005). *Pourquoi une sous-représentation masculine en orthophonie ?* Nancy : mémoire d'orthophonie

Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université

Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'Enquête et ses méthodes. L'Entretien*. Paris : Armand Colin

Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine*. Paris : Seuil

Bourdieu, P. (1986). L'Illusion biographique. *Actes de recherche en sciences sociales* n° 62-63

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Editions de minuit

Bretin, H. (2007). Qui choisit le métier d'orthophoniste...et comment ? in L.Tain (Eds), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.283-293). Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique

Bretin, H., & Philippe C. (2007). Les hommes orthophonistes in L. Tain (Ed), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.135-145) Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique

Cebe, D. (2001). Pharmacie d'officine et division du travail. In Aiach, P., Cebe, D., Cresson, G., & Philippe C. (Eds) *Femmes et hommes dans le champ de la santé*. (pp151-177). Paris : ENSP

Collectif (1984) *Le sexe du travail. Structures familiales et système reproductif*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble

Cromer, S. (2005). Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentielles ? in Maruani, M. (dir.), *Femmes, genre et sociétés*. Paris : La Découverte

Cyrulnik, B. (1991). *La Naissance du sens*. Paris : Hachette

Darmon, M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte

Delamont, S. (1980). *Sex roles and the school*. London: Routledge & Kegan Paul

De Quieroz, J-M., & Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR

Dubar, C. & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin

- Duru-Bellat, M. (1990). *L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan
- Ferrand, M. (2004). *Féminin-masculin*. Paris : La Découverte
- Freidson, E. (1970 trad. 1984). *La Profession médicale*. Paris : Payot
- Goffman, E. (1977) (2002 pour la traduction de Maury, H.). *L'Arrangement des sexes*. Paris : La Dispute
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Editions de minuit
- Guggisberg, A-S., & Sauveageot, E. (2003) *Analyse des facteurs sociaux intervenant dans le choix du métier d'orthophoniste*. Lyon : mémoire d'orthophonie n° 1241
- Hughes, E.C. (1996) *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Editions de l'EHESS
- Kaufmann, J-C. (2001). *L'Entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université
- Le Feuvre, N. (2001). La Féminisation de la profession médicale en France et en Grande-Bretagne : voie de transformation ou de recomposition du masculin/féminin ? in *Femmes et hommes dans le champ de la santé*. Rennes : éditions ENSP.
- Mathieu, N-C (1991). *L'anatomie politique*. Paris : Côté-femmes
- Molinier, P. (2003). *L'Enigme de la femme active*. Paris : Payot
- Perdrix, R. (2007). Rencontrer les acteurs, comprendre une profession : l'éclairage qualitatif in L. Tain (Ed), *Le Métier d'orthophoniste : langage, genre et profession* (pp.283-293) Rennes : Edition de l'Ecole Nationale de la Santé Publique
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Schweitzer, S. (2002). *Les Femmes ont toujours travaillé : une histoire du travail des femmes aux XIXème et XXème siècle*. Paris : Odile Jacob
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse : Privat
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute