



HAL
open science

Carrières d'enseignantes d'Education Physique en Irlande : approche socio-anthropologique

Élise Awaïda Carton

► **To cite this version:**

Élise Awaïda Carton. Carrières d'enseignantes d'Education Physique en Irlande : approche socio-anthropologique. Education. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR038 . tel-01691990

HAL Id: tel-01691990

<https://theses.hal.science/tel-01691990>

Submitted on 24 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité STAPS

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Carrières d'enseignantes d'Education Physique en Irlande : approche socio-anthropologique

**Présentée et soutenue par
Élise AWAÏDA CARTON**

**Thèse soutenue publiquement le 28 novembre 2017
devant le jury composé de**

Mme Françoise LAOT	Professeure des Universités – Université de Reims Champagne-Ardenne	Présidente
Mme Nassira HEDJERASSI	Professeure des Universités – Université Paris-Sorbonne	Rapporteure
Mme Georgiana WIERRE-GORE	Professeure des Universités – Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand	Rapporteure
M. Olivier SIROST	Professeur des Universités – Université de Rouen Normandie	Examineur
Mme Betty LEFEVRE	Professeur des Université Émérite – Université de Rouen Normandie	Directrice de thèse

Thèse dirigée par Betty LEFEVRE, CETAPS EA 38 32



Remerciements

Écrire une thèse est une lutte contre soi-même ; c'est une quête pour s'émanciper du quotidien pour s'engager dans l'écriture. Écrire une thèse est une gageure dans la recherche d'un compromis, d'un équilibre entre l'inconfort d'une identité en devenir et le paisible cheminement de l'expérience enseignante.

S'il n'apparaît qu'un nom d'auteur sur la première de couverture, ce n'est pas en solitaire que ce travail a été mené.

Je remercie ma directrice de thèse pour sa confiance, sa patience et sa bonté. Je lui sais gré d'avoir partagé son expertise et son art de la formule.

Je remercie le laboratoire CETAPS pour leur accompagnement au cours de ces cinq années de doctorat.

Merci à toutes les personnes qui se sont confiées à moi durant cette recherche.

Merci à tous ceux et celles qui m'ont accompagnée, soutenue, conseillée, aidée, écoutée dans les différentes étapes de conception, qui se sont senties concernées par ce travail paradoxal, à la fois personnel et public.

Merci à mon compagnon avec qui je suis née à l'EPS, à la sociologie, à l'Irlande, sans qui ce travail et d'autres n'auraient jamais vu le jour.

*In memory of Connail,
À mes compagnes de l'Université Libanaise de Fanar,*

Sommaire

Introduction.....	2
1 Méthodologie : une construction qualitative pluridimensionnelle.....	7
1.1 Une enquête socio-anthropologique	8
1.2 Présentation du terrain d'enquête.....	10
1.3 Les quatre outils de l'enquête	17
1.4 Une posture réflexive	37
2 Un cadre socio-anthropologique : principaux concepts utilisés.....	45
2.1 La carrière selon H.S. Becker	46
2.2 L'engagement	51
2.3 Corps et incorporation.....	56
2.4 Le genre	61
3 Contexte socio-historique irlandais	67
3.1 L'enseignement et le pouvoir religieux	67
3.2 La mise en place de l'Education Physique	74
3.3 Les formations à l'enseignement de l'EP.....	98
3.4 Le statut des femmes et la mixité dans le contexte scolaire	105
4 Pistes interprétatives des données recueillies	127
4.1 Construire une discipline « l'Education Physique » en Irlande. Les enjeux des liens sport et EP.....	128
4.2 Déconstruire ou reconstruire les stéréotypes de sexe en EP ?.....	176
4.3 Des carrières ambivalentes : une spécificité irlandaise	221
Conclusion	268
Bibliographie	274
Annexes	297
Table des matières	473

Introduction

Enseignante de français et compagne d'un enseignant d'Education Physique et Sportive, nous avons toujours regardé le cours d'EPS comme une curiosité : d'abord, en observant nos propres élèves qui quittaient précipitamment la salle de cours de français pour « aller en sport ». Puis, lorsque nous sommes allée à la rencontre de l'EPS, nous avons été frappée par une sorte d'intensité de vie : les enfants semblaient « revivre », les muscles se tendaient, les voix renaissaient ; était-ce les mêmes enfants qui, quelques minutes plus tôt, dans notre classe, se courbaient sur leur table, levaient le doigt pour répondre et tentaient de conserver calme et attitude adaptée au cours académique ? Dehors, sur le terrain attendant à la cour de récréation, les corps en mouvement se déliaient, se mélangeaient, la puissance des voix créaient une sorte de bouillonnement et d'animation envahissant. Nous nous sommes sentie troublée, intimidée par une telle effervescence engendrée par les élèves en action. Ce premier contact avec l'EPS nous amenait à rencontrer un autre univers qui semblait, à première vue, complètement différent de celui que nous connaissions tous les jours avec les mêmes élèves, en classe. Ce déplacement, à la fois physique et symbolique marquait le début de notre intérêt pour la discipline l'EPS telle qu'elle est pratiquée par les enseignant-e-s et les élèves, dans les établissements scolaires français.

Nous avons pu traduire cet intérêt dans une ébauche de travail de recherche universitaire dans un master 2 STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). L'objet de cette recherche était les interactions enseignant-élèves dans les cours d'Education Physique et Sportive. A partir d'une démarche ethnographique, nous avons montré que ces interactions étaient, d'une certaine manière, spécifiques et ce, entre autres, parce que le corps y est particulièrement engagé¹. Par la suite, nous avons envisagé de poursuivre et de développer la réflexion au cours d'une investigation de terrain plus large à travers laquelle nous souhaitons observer l'engagement des enseignants dans le cours d'EPS. Un entretien informel avec l'une de nos collègues a permis de repérer qu'on pouvait s'intéresser à l'engagement de l'enseignante à travers l'une de ses manifestations, à savoir sa carrière professionnelle en tant que professeure d'Education Physique et Sportive dans un / des établissements scolaires. Le

¹Elise AWANDA CARTON, *Ethnographie des interactions sociales enseignant-élèves et élèves-élèves en EPS, dans un collège*, Mémoire pour l'obtention du MASTER 2 « Intervention Education et Formation », Université de Rouen, 2012

projet de thèse est modifié pour envisager les carrières des enseignantes et non plus questionner l'ensemble des enseignants.

Notre projet de thèse initial visait les enseignantes dans le contexte scolaire français jusqu'à ce que nous décidions de partir en Irlande (et plus précisément à Dublin) en septembre 2013. Cette situation ouvre l'accès à une « variation » du premier terrain d'investigation. Le « glissement de terrain » géographique qui s'est opéré outre-Manche amenait de nouveaux étonnements : nous pensions trouver des structures scolaires, des schémas d'enseignement et une conception de l'EPS proches de ceux de la France. Ce n'était pas le cas. Sans emploi dans l'enseignement à notre arrivée en Irlande, nous n'avions pas eu d'accès direct à l'espace scolaire aussi facilement qu'en France. De ce fait, nous étions subordonnée aux contacts que pouvaient faire ou défaire une tierce personne. Néanmoins, nous avons pu observer les pratiques sportives des adultes et des jeunes gens ainsi que l'EPS pratiquée par des enfants plus jeunes alors qu'en France, nous n'en avons pas eu l'occasion. En effet, durant nos déplacements en vélo, en « DART »², en bus ou en voiture, nous avons d'abord noté le grand nombre de terrains de sport (herbeux) autour de Dublin accueillant le soir comme le matin des entraînements d'équipes d'hommes et de femmes. Nous avons appris que les hommes y pratiquaient le « *hurling* » et les femmes le « *camogie* » qui en est l'équivalent. Qu'il pleuve, qu'il vente et à tout moment de la journée, et pendant toute la semaine, sur un terrain grillagé ou pas, nous étions frappée de voir évoluer, encadrées par des entraîneuses en survêtement, des jeunes filles (15-20 ans) aux cheveux très longs, attachés en queue de cheval, munies d'une crosse, habillées d'un uniforme sportif avec une jupe blanche courte à la façon des joueuses de tennis, des chaussettes arrivant sous les genoux. Nous avons aussi observé dans le jardin public à proximité de notre lieu d'habitation, de plus jeunes enfants en uniforme scolaire faire des jeux encadrés par deux femmes qui semblaient être leurs enseignantes, ou bien un autre groupe d'enfants du même âge avec des crosses, guidés par la voix forte d'un homme qui sortait le matériel du coffre de sa voiture.

Dès lors, la démarche ethnographique s'est à nouveau imposée : notre terrain se trouvait dans un pays « étranger » où les habitudes et les façons de vivre nous questionnaient, où il fallait échanger en anglais et s'adapter aux modes de communication. Cette démarche suppose d'« infiltrer » une société aux mentalités et à l'histoire différentes, mettre à jour les modèles

² Un service de train qui dessert vingt endroits du nord au sud de l'agglomération de Dublin, dont 5 au centre-ville de la capitale.

culturels à travers une observation et une compréhension attentives de l'environnement et des acteurs. Vivre en Irlande était une opportunité : celle de donner à notre travail de recherche une perspective d'approche originale qui consiste à rendre compte de l'évolution des manières de faire de la discipline de l'EPS dans un pays anglophone de la Communauté Européenne et permettre un travail centré sur les carrières des enseignantes en République d'Irlande. Lors de la prise de contact avec les deux premières enseignantes irlandaises nous avons découvert qu'en Irlande, il n'est plus question d'EPS mais d'EP (Education Physique), et plus précisément de « *Physical Education* », « PE ». Le « s » de « sportive » n'est pas utilisé ici et semble avoir disparu. Cette disparition n'est-elle que linguistique ou bien le sport, omniprésent, n'a-t-il pas besoin d'être nommé ? Un autre « glissement » s'opérait alors dans l'objet de recherche lui-même. Dans un contexte social où le sport s'offre au badaud de façon quasi omniprésente et se pratique de façon récurrente, nous avons opté pour aller à la rencontre de l'Education Physique circonscrite dans les établissements scolaires afin de la questionner : quelles pratiques de l'EP y fait-on ? Quelle place occupe le sport dans le programme scolaire d'EP ?

La particularité de l'objet de recherche se trouve dans l'articulation de deux éléments : d'une part une discipline scolaire (l'Education Physique) et d'autre part des actrices (des enseignantes irlandaises). En France, le sport de compétition est une des pratiques culturelles de référence de l'Education Physique et Sportive et l'enseignant-e développe des compétences chez l'élève en s'appuyant sur l'athlétisme, la natation, les sports collectifs, la gymnastique, etc. En Irlande, le sport n'étant pas explicitement nommé par et dans la pratique scolaire de l'Education Physique, nous pouvons supposer que l'EP est enseignée en tant que telle et peut s'autonomiser d'un monde sportif, marqué historiquement par des modèles sociaux masculins³, lieu d'expression de la masculinité hégémonique⁴. Qu'en est-il du « S » de « sportive » qui fait référence, en France, à l'objet culturel du sport ? Dans quelle mesure le gommage de cette lettre, en Irlande, change-t-il la donne ? Cela signifie-t-il que l'Education Physique irlandaise s'appuie sur d'autres pratiques de référence pour construire une éducation physique à l'école ? Dans ce cas, quelles sont ces pratiques de référence ? Quelle Education Physique fait-on à l'école à Dublin et en Irlande ?

³ LOUVEAU Catherine, DAVISSE Annick, *Sports, école, société : la différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives*, Paris, L'Harmattan, 1998

⁴ CONNELL Raewyn, *Masculinities*, Cambridge, UK, Polity Press, 2005; J. McKay et S. Laberge, « Sport et masculinités », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006

Cet objet réactive le thème de femmes travaillant dans un monde d'hommes, le sport. Le statut des femmes irlandaises étant particulier, il détermine une façon particulière de regarder ces enseignantes d'EP qui exercent un métier dans lequel le corps est en jeu, ce qui en fait un enjeu essentiel dans les interactions : comment le corps est-il pensé dans l'espace éducatif et dans la société irlandaise ? Le rapport au corps est donc l'un des axes forts de notre recherche. Le corps féminin en Education Physique est-il l'objet des stéréotypes de sexe ? Les enseignantes d'Education Physique irlandaises se soumettent-elles à une sorte de « conditionnement »⁵ correspondant à un modèle social et culturel accepté et induit par la société ? Reproduisent-elles des « rôles » féminins devant un public d'élèves filles et / ou garçons ? Le « marquage des corps s'est intériorisé »⁶, la socialisation est, entre autres, une « inculcation (explicite ou implicite) idéologique d'un système de valeurs et de normes liées au masculin et au féminin. »⁷ Si le corps est social, comme l'avance l'ethnologue Marcel Mauss, comment les femmes irlandaises appréhendent-elles le corps par rapport à la société et à leur rôle d'enseignante de cette discipline ? Nous partons du postulat que l'enseignement de l'Education Physique est en partie une « expérience sensible » (Merleau-Ponty⁸), que les corps des enseignantes s'y testent et y sont testés⁹ ; ce qu'elles en disent permet de faire ressortir certains traits caractéristiques de leur engagement dans ce travail particulier.

Dans le contexte actuel d'un intérêt des recherches sociologiques sur le genre à l'école, se pencher sur la carrière des femmes enseignantes d'Education Physique ouvre des pistes d'investigations pertinentes. Nous nous pencherons sur les carrières d'enseignantes d'Education Physique en Irlande, sur leurs différentes façons d'enseigner l'EP, de pratiquer des activités physiques et sportives, sur le développement de cette discipline dans le cadre scolaire. Les établissements scolaires confessionnels opèrent, pour la plupart, une séparation filles / garçons. Dans ce cadre, quels « processus de construction symboliques » les enseignantes portent-elles par leur corps ? De quelle(s) manière(s) gèrent-elles les stéréotypes de sexe ? Grâce à leur présence et à leurs actions sur les terrains d'EP, transforment-elles cette discipline en un espace « réservé », à l'abri de la performance et de la concurrence ? En quoi ouvrent-elles le champ des possibles ? Quelle Education Physique ces femmes enseignent-

⁵ MEAD Margaret, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, trad. CHEVASSUS G., Paris, Plon, 1963

⁶ DETREZ Christine, *Quel genre ?*, Paris, Editions Thierry Magnier, 2015

⁷ DETREZ Christine, id., p.45

⁸ MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1995[1945]

⁹ LEFEVRE Betty, Foire Saint Romain et jeux de genre : la mise à l'épreuve de soi, in *Revue Etudes Normandes Fêtes et imaginaires en Seine/scène*, 2013/1

elles ? En quoi consiste sa spécificité ? Si le « s » du mot sport condense les représentations du masculin et que cette lettre n'est pas prise en considération dans les établissements scolaires en Irlande, ces enseignantes se positionnent-elles pour autant en dehors de la logique de la norme sportive masculine ? Etant donné que certaines enseignantes questionnées viennent de l'univers sportif de compétition, déconstruisent-elles ces normes sociales et culturelles dans leurs cours ou bien les renforcent-elles ? Quelle(s) spécificité(s) les enseignantes d'Education Physique apportent-elles ?

Notre démarche consiste en une enquête qualitative auprès d'enseignantes d'Education Physique dans des établissements de l'agglomération de Dublin. Le premier chapitre présente la méthode employée pour repérer les processus d'engagement dans leurs carrières. Les outils de l'enquête sont des observations informelles, des entretiens compréhensifs et des ressources historiques et nous ferons usage, pour saisir la complexité de ces carrières, de l'idéal type de Max Weber. Le second chapitre inscrit notre travail dans un cadre socio-anthropologique en faisant appel aux concepts de carrière (H.S. Becker), d'engagement, de corps et de genre. L'articulation entre ces outils conceptuels et les données de l'enquête permet de rendre compte des différentes modalités de construction des parcours professionnels. Le chapitre trois présente le contexte socio-historique de l'Irlande. Nous nous appuyerons sur des éléments précis qui constituent des jalons afin de comprendre la mise en place de la discipline EP dans les établissements scolaires irlandais en fonction d'une histoire sociale particulière où le statut des femmes, au foyer comme dans leur(s) activité(s) professionnelle(s) est questionnée. Enfin le dernier chapitre interprète les données recueillies et propose une typologie des carrières en rapport avec l'insularité. Ces dernières sont ambivalentes et interrogent les façons qu'ont les enseignantes de pérenniser ou pas les stéréotypes de sexe, leur combat pour faire de l'EP une discipline à part entière et leurs conceptions du corps dans un pays fondamentalement catholique.

1 Méthodologie : une construction qualitative pluridimensionnelle

Dans le cadre d'une enquête qualitative, l'étudiant-e entreprend sa recherche en choisissant un thème et un domaine particuliers. Le terrain et l'objet, deux éléments constitutifs de la recherche, vont se construire l'un par rapport à l'autre, à partir de questions qui émergent du terrain et qui façonnent l'objet. Dans une approche socio-anthropologique, les questions évoluent en fonction du terrain investi et des concepts mobilisés. Les outils méthodologiques sont choisis pour aider à la réflexion et clarifier un objet dont les contours sont disparates. Il s'agit donc, pour le chercheur, de « produire et analyser des données ethnographiques »¹⁰ à partir des entretiens, des observations directes ainsi que la consultation et l'analyse de documents écrits. Théoriquement, – et nous n'en avons pas conscientisé l'ampleur – la recherche constitue un cheminement long et complexe, une « démarche lente et pénible »¹¹ qu'il faut mettre en place (en décomposer les tâches et les répartir) et qu'il faut suivre minutieusement (fixer des objectifs, les tenir).

Notre étude s'appuie sur une enquête ethnographique et on ne peut pas faire l'impasse sur une réflexion approfondie au sujet de la méthode et de notre place en tant que chercheur, en rapport avec les enquêtées et avec le terrain. L'ambition de la recherche socio-anthropologique se fonde sur cette expérience que le chercheur veut fructueuse mais encore faut-il se pourvoir des outils nécessaires et en user à bon escient. Le chercheur que nous avons été au cours de ce travail explicite ses « déboires méthodologiques », des épreuves et des écueils que nous ne cherchons pas à occulter et qui nous ont fait prendre conscience que, pour reprendre la formulation de l'anthropologue Louis Dumont à propos de Marcel Mauss, nous ne pouvions pas faire le tour de notre objet « sans quitter [notre] fauteuil »¹².

¹⁰ BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003

¹¹ DUMONT Louis, *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil, 1983, p.213

¹² DUMONT Louis, id. « Il avait fait le tour du monde sans quitter son fauteuil, s'identifiant avec les hommes à travers les livres ».

1.1 Une enquête socio-anthropologique

Nous avons hésité, tâtonné pour construire notre objet de recherche. Le projet de thèse envisagé initialement devait porter sur une ethnologie de l'engagement des élèves et des enseignant-e-s en EPS en France, après avoir amorcé des discussions informelles. Un partage d'expériences autour des classes communes avec deux collègues (un enseignant et une enseignante d'EPS) dans l'établissement où nous travaillions a été soigneusement consigné dans le journal de recherches. Durant cette première année, fixer un périmètre de travail réservé à la recherche n'a pas été possible, ni en « rationaliser » le parcours avec des étapes, des objectifs, etc. Nous avons plus ou moins perdu de vue notre projet de thèse. Vivre en Irlande (Dublin) a permis de circonscrire un autre terrain d'investigation : l'Education physique irlandaise. Nous avons assisté à des séances d'EP et fait l'expérience ponctuelle de l'enseignante de l'EP avec des classes de primaire. Le souhait d'observer les femmes qui enseignent l'EP dans des établissements primaires et secondaires de l'agglomération de Dublin se fait en « réaction » à notre thématique de master axée sur deux enseignants d'EPS¹³. Les aléas de notre parcours ont donné à l'enquête l'opportunité d'une perspective d'approche à la fois plus large mais aussi plus centrée sur un travail où les femmes s'engagent de manière spécifique. Les carrières des enseignantes d'EP en Irlande, étant un thème large, nous nous y sommes engagée sans prendre conscience des contraintes particulières en termes de temps, de réseaux humains, de communication et de langue (anglais). De plus, ce terrain « inconnu » va être source d'appréhensions : quelles références convoquer pour présenter l'histoire de l'EP ? En nous installant à Londres, nous avons envisagé établir une comparaison avec des enseignantes d'EP en Angleterre, ce qui impliquait de changer (une nouvelle fois) de sujet de thèse. Si cette modification se faisait sans doute par facilité et pour des raisons d'accessibilité du terrain, la perspective de la comparaison (malgré trois entretiens réalisés) a été rapidement abandonnée. Nous avons ainsi perdu un temps précieux en changeant de pays et en reconsidérant les limites potentielles de notre objet.

Dans le but de comprendre des pratiques et des processus sociaux, nous avons mené une enquête qualitative au plus près du terrain et des acteurs. Pour analyser les processus sociaux et le sens que les actrices attribuent à leur expérience, nous avons interrogé des enseignantes d'EP sur les façons de s'engager, de transmettre leurs connaissances et sur leurs pratiques

¹³ Et sans doute en lien avec les travaux de recherche de ma directrice de thèse.

sportives. A travers les entretiens menés, nous cherchons à explorer un objet contemporain à savoir les carrières d'enseignantes d'EP en Irlande aujourd'hui, et rendre compte des différences individuelles et des invariants dans l'engagement et la construction de ces carrières. Notre approche des enseignantes irlandaises d'Education Physique s'appuie sur une démarche ethnographique consistant à écouter et à observer celles qui font ce métier puis à montrer toute la pertinence signifiante de leurs modes d'engagement et de leur carrière. De plus, en mettant au cœur de notre investigation les discours des enseignantes sur leurs expériences corporelles, nous tentons d'en faire émerger la nature, les effets et les enjeux au sein des interactions avec les élèves filles et/ou garçons dans des contextes scolaires variés (établissements scolaires primaires et secondaires irlandais - mixtes et non mixtes - et un anglais). Nous justifierons l'utilisation de l'entretien compréhensif comme instrument principal de recherche qui donne accès à ces informations malgré les difficultés que cet outil suppose. C'est pourquoi le matériau recueilli, à savoir les discours de ces enseignantes irlandaises d'EP, les conditions de sa production ainsi que les interactions entre enquêtrice et enquêtées seront appréhendés.

En tant que chercheur, nous avons tenté de faire preuve de flexibilité sur le terrain. A travers l'analyse du matériau, nous tentons de ne pas morceler le sens de la « réalité phénoménale »¹⁴ des acteurs, de ne pas analyser le détail au détriment de l'individu et de « l'homme social » dans la mesure où cette réalité est saisie dans un espace-temps précis du mode d'existence des processus et des êtres. Notre travail de recherche ne vise pas à les expliquer mais constitue une première étape vers la compréhension¹⁵ des trajectoires contemporaines de ces femmes irlandaises qui enseignent l'EP. Comme le dit F. Laplantine : « le réel ne peut être saisi immédiatement, [...] comprendre exige du temps, du travail, de la réflexion, [...] comprendre s'effectue dans le temps, [...] comprendre c'est comprendre le temps. »¹⁶ En tant que chercheur, cette expérience de l'altérité implique un autre regard sur soi, un décentrement du regard qui s'ouvre sur autrui. Elle conduit à porter un « regard éloigné » sur notre façon de vivre, à questionner l'habituel, à éclairer les pratiques ordinaires qui sont considérées comme « normales » : « Il nous faut apprendre à [...] regarder autrement, sans *a priori*

¹⁴ JUAN Salvador, La « socio-anthropologie » : champ, paradigme ou discipline ?, *Bulletin de méthodologie sociologique* [En ligne], 87 | 2005, p.11

¹⁵ « Pour Max Weber, les sciences sociales ont moins pour but l'explication des faits que la compréhension du sens, c'est-à-dire une activité d'interprétation. » LAPLANTINE François, Légitimité du récit dans les sciences sociales, *Vie sociale*, 2015/1 (n° 9), p.21

¹⁶ LAPLANTINE François, Légitimité du récit dans les sciences sociales, *Vie sociale* 2015/1 (n° 9), p.21

classificatoire »¹⁷ et se demander « qu'est-ce qu'une personne et comment ça fonctionne »¹⁸. L'individu qui parle de lui et se montre, qui manifeste son « ego », « son aisance, son 'authenticité', sa force intérieure » est en lui-même une énigme.

1.2 Présentation du terrain d'enquête

Le « terrain » emprunte son nom au domaine de l'anthropologie : c'est un territoire défini géographiquement et institutionnellement. Il permet de se confronter aux pratiques et aux processus en les observant, en écoutant les acteurs-actrices qui les font. Cela suppose un certain type de relation à ce territoire : « présence longue, établissement de relations de proximité et de confiance avec certains enquêtés, écoute attentive et travail patient de plusieurs mois ou de plusieurs années »¹⁹. Le travail de terrain implique donc de se frotter « en chair et en os » à l'objet qu'on entend étudier, à savoir les enseignantes d'Education Physique en Irlande. Nous sommes allée à la rencontre de ces enseignantes pour observer leurs pratiques professionnelles et écouter ce qu'elles disent de ces pratiques. Nous présenterons ici les aléas de l'enquête et les conditions matérielles dans lesquelles la recherche s'est déroulée.

Au vu des éléments présentés, rencontrer les enseignantes d'EP ne semblait pas, à première vue, difficile puisque nous étions disponibles. Or, bien que nous ayons été sensible à un certain « exotisme » irlandais constaté à travers quelques observations informelles, comme le déroulement d'un cours d'EP dans un jardin public, nous n'avons pas programmé de séance d'observation des cours des enseignantes enquêtées, ni avant ni après les entretiens réalisés. La carrière, l'engagement ou tout autre concept ne sont pas observables en tant que tels ; ce sont les discours qui les font émerger. Nous nous sommes concentrée sur les entretiens parce qu'ils semblaient le cœur de la recherche mais n'avons pas fait d'observation, pensant que cela ne serait pas nécessaire. Une fois posé le rapport au corps et son « rôle » dans l'enseignement, il aurait fallu observer les enseignantes pendant leur cours avec des filles et/ou avec des classes mixtes. L'observation nous emmenait dans un lieu que nous ne maîtrisions pas, un lieu contrôlé par autrui où nous devions circuler avec nos propres moyens, ce qui exigeait une « nouvelle naissance » (C. Lévi-Strauss) à laquelle nous ne nous

¹⁷ KAUFMANN Jean Claude, L'expression de soi, *Le Débat* 2002/2, n°119, p.118

¹⁸ KAUFMANN Jean Claude, id., p.118

¹⁹ BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *op.cit.*, p.8

résolutions pas. De plus, les relations établies avec les enquêtées auraient pu favoriser des observations organisées dans leurs classes et/ou établissements. Mais, nous avons quitté le terrain à ce moment charnière et nous n'avons pas pu retourner en Irlande pour retrouver les mêmes conditions (pendant l'année scolaire). Pourtant, l'observation directe ou indirecte se situe au cœur de la démarche anthropologique et apporte des informations complémentaires.

Les raisons de l'absence d'observations réalisées dans les cours des enseignantes qui ont participé à l'enquête sont nombreuses. La première peut être d'abord reliée à l'ignorance puis à l'appréhension de la démarche officielle à effectuer auprès des autorités relatives dans le but de respecter les règles éthiques²⁰ de l'enquête dans un établissement (proposer et faire remplir des « lettres de consentement »²¹, écrire et envoyer une lettre de motivation/de demande d'autorisation par type d'informatrices). Comme le protocole de recherche fait appel à des sujets humains, il doit respecter des règles de déontologie de toutes sciences humaines et sociales. Même si ces règles sont les mêmes, la démarche peut différer selon les pays : dans le cadre du mémoire de master, nous avons demandé oralement les autorisations d'observation des enseignants, de leurs classes ainsi que des entretiens collectifs auprès des autorités administratives et elles nous ont été accordées. Peut-on expliquer que ce type de démarche a été suffisant sans doute pour la raison que nous étions professeur de la fonction publique et que nous observions dans un collège public ? Le « Comité d'éthique de la recherche » de certaines universités canadiennes²² a établi un « Guide de rédaction du formulaire de consentement » dans lequel on énumère les éléments constitutifs du formulaire à distribuer aux personnes pressenties par l'enquête comme : le titre du projet, ses objectifs, la « justification du recours à des êtres humains et choix du groupe », les avantages, les inconvénients et les risques pouvant découler de la participation, le droit de retrait, les compensations financières, etc., soit cinq pages et dix-sept items à lire et à compléter. Il se trouve que, d'une part, nous ne nous sommes pas informée sur la procédure légale qui nous aurait sans doute permis d'accéder d'une façon plus aisée aux informatrices et à leurs cours. Et, d'autre part, notre démarche consistait à être « guidée » vers les enquêtées plutôt que de faire un appel général à contribution. Nous avons privilégié les relations entre les enquêtées pour créer le réseau et cherché à être au plus près d'elles afin qu'elles se racontent de façon

²⁰ CHAMBERS Fiona, « Irish Physical Education Teacher Education Students and their Professional Learning : The Teaching Practice Experience » A Doctoral Thesis, Loughborough University, 2008, p.98, 305, 306-313

²¹ Nous reproduisons en annexe un exemple de « lettre de consentement » ou « *consent form* » tirée de la recherche qualitative menée par F. Chambers dans le cadre de sa thèse.

²² Nous ne citons que l'Université de Sherbrooke (Québec) : ce document a été édité en avril 2012.

« privée », informelle dans le sens où nous ne suivons pas de procédure mise en place *a priori*, même si les données seront reprises dans une étude. Les sept enquêtées irlandaises questionnées à Dublin et la huitième à Londres ont toutes été volontaires pour participer à notre recherche et se soumettre à un entretien. Aucune d'elle n'a abordé l'après-entretien ni la façon avec laquelle nous allons disposer des données recueillies. Le formulaire de consentement renferme le risque que certaines personnes refusent à cause d'une procédure qui peut sembler longue et difficile. Notre société construit comme une évidence que la parole, comme l'usage de l'image, sont en quelque sorte des « propriétés privées » qui ne se partagent ou qui ne se donnent que sous certaines conditions, mais pas sans assurance ou garantie spécifiques.

Dans le domaine de l'éducation anglo-saxonne, les lois de sécurité au travail (« *Health and safety procedures* ») et de protection des enfants sont nombreuses et essentielles pour tout adulte qui fréquente les enfants dans son milieu professionnel. Par exemple, à chaque début d'année scolaire, il faut signer la chartre de la protection de l'enfant et tous les deux ans, il faut suivre la formation obligatoire de la protection des droits de l'enfant ; à chaque nouveau poste d'enseignement, il faut produire un « DBS » (*Disclosure and Barring Service*) qui correspond à l'extrait du casier judiciaire. Nous avons observé des classes dans une école privée anglaise de Londres et nous avons produit un « DBS » remis à jour (il faut « s'abonner » à ce service pour environ 55 euros par an) avant de pénétrer dans l'enceinte de l'établissement. Ce cadre légal induisant un ensemble de démarches administratives importantes et longues évoque la « judiciarisation des sciences sociales »²³. Celle-ci concerne en particulier les terrains « minés », difficiles ou dangereux. Mais elle se rapporte aussi à l'éthique de toute recherche en sciences sociales, rendue complexe par le contexte de la recherche actuelle qui fait appel à de nombreux éléments de législation, de bureaucratisation, etc. Dans un article, F. Weber²⁴ évoque l'actualité de la question déontologique notamment avec les procès des enquêtés à l'encontre des sociologues²⁵. Cette procédure administrative, qui est sans doute nécessaire mais contraignante, freine le chercheur dans le recueil de données et le rend, tout autant que sa recherche, vulnérable puisque soumis à des contraintes sans cesse renouvelées à chaque étape de son parcours.

²³ « La judiciarisation que connaissent aujourd'hui les sciences sociales » cité par LANDOUR Julie, Le chercheur funambule. Quand une salariée se fait la sociologue de son univers professionnel, *Genèses* 2013/1 (n° 90), p. 27

²⁴ WEBER Florence, De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive, *Genèses* 2012/4 (num.89), p.46

²⁵ « L'affaire Thérame ».

La deuxième raison relève de « l'inconfort du terrain »²⁶ dans lequel nous nous trouvions avec d'une part le monde de l'Education Physique que nous découvrons encore, et d'autre part le manque de maîtrise d'une langue spécifique dont les expressions et les sous-entendus nous échappaient. La démarche ethnographique, dominée par l'entrée et l'immersion sur un terrain, est depuis B. Malinowski²⁷ une démarche impliquée. En rédigeant notre travail, nous nous rendons compte que le matériau fourni par les entretiens seuls ne peut suffire à une analyse aboutie et qu'il nous faut le recours aux données de l'observation. Nous pouvons affirmer aujourd'hui que nous avons choisi la facilité en évitant les difficultés de l'observation mais cela ne nous est pas apparu ainsi lorsque nous étions sur le terrain. En effet, lors des entretiens, nous n'avons pas réalisé qu'il fallait recueillir les informations données par les enquêtées mais aussi « creuser »²⁸ sous ces informations ; pour ce faire, nous avons donc besoin d'observer les faits et les phénomènes et les mettre en relation avec ce qui se disait. Par exemple, lors des entretiens, les enquêtées ont abordé les thèmes de mixité et leurs façons d'interagir avec les filles et/ou les garçons de leur classe ; il fallait en effet observer quelques-uns de leurs cours afin de mettre en regard leurs discours et leurs actions.

En évitant l'astreinte de nous immerger dans un milieu différent, nous avons choisi la facilité de l'observation à portée de main et de regard, sans mettre en difficulté notre posture, sans nous exposer aux questions, aux interrogations des personnes rencontrées. En quittant notre domaine initial (la littérature française) avec cette recherche, nous sommes sortie de notre zone de confort. Néanmoins, nous en recréons une autre par le biais des outils choisis (les domaines oral et écrit des entretiens). Nous nous sommes exclue d'emblée d'un terrain pourtant choisi, paradoxe et impasse du chercheur néophyte. A cela s'ajoutent la solitude et l'isolement du chercheur que nous sommes, loin des conseils de ses pairs et des apports bénéfiques des échanges lors de rencontres universitaires. En effet, il est question des « compétences du chercheur »²⁹ qui nous manquaient en partie : comment accéder aux lieux de travail des enquêtées, comprendre leur langue dans toute sa subtilité et leur culture, comment se présenter, localiser les informateurs-trices, gagner leur confiance, comment développer des compétences de communication efficaces et être capable de faire émerger des

²⁶ M. de la Soudière cité par BROQUA Christophe, L'ethnographie comme engagement : enquêter en terrain militant, *Genèse* 2009/2, n°75, p.114

²⁷ Ce qui n'était pas le cas jusqu'aux années 1930-1950. L'enquêteur était un missionnaire, négociant, administrateur ou militaire, souvent implanté depuis longtemps dans une communauté, parlant la langue locale. A côté de son activité, il collectait de nombreuses informations. Et c'était l'anthropologue de métropole qui théorisait à partir de ces matériaux de première main.

²⁸ DUMONT Louis, *op.cit.*, p.203

²⁹ CHAMBERS Fiona, *op.cit.*, p.110-111

informations par l'écoute active et rassembler le matériel empirique. Nous trouver sur le terrain créait un « inconfort ethnographique »³⁰ dans la mesure où nous n'avions pas identifié les tâtonnements et les difficultés de la pratique ethnographique comme des éléments inhérents à la recherche. Il semble que nous n'avons pas complètement réussi à nous positionner dans l'espace de la recherche, à composer avec les inconvénients et les inconforts que cette recherche d'équilibre génère. D'ailleurs, bien que nous pensions le face-à-face de l'entretien comme une situation plus « facile », nous avons vite pris conscience d'autres complexités développées ultérieurement.

La difficulté d'entrer dans le terrain vient aussi du fait que nous n'avons pas le même rapport au corps que les enseignantes ; nous pensions donc que durant l'observation, nous n'aurions pas eu le « bon » regard. Fallait-il intégrer le cours d'EP et se frotter aux réalités de l'enseignement de l'EP comme M. Sizorn³¹ est montée sur le trapèze pour « comprendre » ce dont les trapézistes parlent ? La fascination du corps, territoire émotif, social, historique et politique, instrument que l'enseignante utilise pour « fabriquer » sa présence au monde et dans la classe prend le pas sur la nécessité de rendre compte de la complexité de cet objet. Nous avons craint d'être « submergée » par les informations, de ne pas savoir saisir ou « voir les choses sociales en elles-mêmes comme elles sont »³², telles qu'elles émergent et s'organisent dans l'expérience des actrices et des acteurs : lesquelles regarder ? Lesquelles choisir ? Quelle distance construire avec ses représentations et sa propre subjectivité ? Au cours des observations, le « nous » est « à l'intérieur » de la situation et des interactions spécifiques se créent entre observateur et observés. De plus, la vision n'est pas « innocente » (« voir c'est déjà créer » disait Matisse) parce qu'elle déclenche un système complexe d'imagination et de croyances et parce que la description ne peut éviter de recréer une réalité plus ou moins transformée : « comme le photographe recrée une image en découpant une zone du réel, le chercheur ne procède-t-il pas à une opération transformative en découpant sa « collecte » et en l'ordonnant au gré de sa pensée ? »³³ Or, pendant les entretiens, ce sont « elles » qui parlent de leur monde, l'enquêteur suppose que l'influence est moindre, il considère que sa présence ne change pas ce qu'elles vont faire. Etant spécialiste du langage, les entretiens ont été privilégiés car ils offrent une matière concrète à laquelle nous pouvons

³⁰ ALBERA Dionigi, Terrains minés, *Ethnologie française* 2001/1 (Vol. 31), p.8

³¹ SIZORN Magali, Une ethnologue en Trapèze : sport, art ou spectacle ?, *Ethnologie française*(,) 2008/1, vol.38, p.79-88

³² MAUSS, Marcel, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Éditions sociales, 1967

³³ MARCHAND Sylvie, De la parole échangée au texte scientifique ». In: *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, 1998, vol.32, n°1, p.23

nous référer à tout moment grâce à l'enregistrement. Notre posture de chercheur semble moins embarrassante lorsque nous utilisons les mots plutôt que les gestes et le corps en situation ; notre formation initiale est un appui considérable. Grâce aux entretiens, nous pensions n'avoir à faire qu'aux mots qui sont notamment le domaine des sciences humaines, mais, tout à coup, nous avons pris conscience de l'évidence matérielle du corps dans toute son épaisseur sociale, même à travers les discours. C'est ainsi que nous comprenons la citation suivante : « Le corps surgit, dans le discours sociologique, à la ligne de crête et de tension qui sépare le versant science sociale du versant science humaine »³⁴. L'entité « corps » n'est pas neutre et elle participe de la présentation de soi : c'est par leur corps que les enseignantes d'EP semblent à la fois se démarquer du chercheur et marquer aussi leur appartenance à un groupe spécifique, celui des professeur-e-s d'EP. Un code d'appartenance visible est d'emblée constaté : il donne à la rencontre un « ton » spécifique et fixe des rapports individuels elle/nous (moi) particuliers. Il est plutôt fréquent de remarquer que l'équipe des enseignant-e-s d'EP, dans les établissements scolaires privés / publics en Irlande ou en Grande-Bretagne, se démarquent des enseignant-e-s des autres disciplines par un « uniforme » qui consiste en un survêtement ou un vêtement marqué du symbole de l'établissement scolaire ainsi que les initiales des enseignant-e-s (qui font partie du « *PE Department* »). Ainsi, une sorte de communauté s'instaure et promeut une cohérence étendue aux élèves qui, eux aussi, sont tenus d'avoir leur « uniforme de sport » aux insignes de l'établissement.

Par ailleurs, en nous appuyant exclusivement sur le discours des enquêtées, nous pensions avoir accès de façon intégrale au récit construit de leur expérience : « l'expérience humaine est narrative [...] [;] la fonction narrative – raconter des histoires, interpréter des récits – est sans doute ce qu'il y a de plus originel et original dans l'existence des sociétés. » Mais, raconter des histoires a aussi « une fonction épistémologique » : « on ne peut comprendre, on ne peut interpréter sans raconter des histoires. Seul nous touche, nous émeut, nous stimule, nous anime ce qui nous est raconté. »³⁵ Ce qu'ont dit les enquêtées l'était pour nous et nous nous sentions dépositaire d'une richesse propre au récit en train de se faire et dans lequel nous pouvions fonder en toute confiance notre analyse. P. Bourdieu parle de « marchés protégés où l'on est entre soi »³⁶ dans la mesure où une sorte de « contrat » relie le chercheur et l'enquêtée qui ont tous deux accepté la « création artificielle du sens » de ce qui

³⁴ BERTHELOT Jean-Michel *et al.*, Les sociologies et le corps, Londres, *Current sociology*, vol 33, n°2, 1985, p.131

³⁵ LAPLANTINE François, *op.cit.*, p.16

³⁶ BOURDIEU Pierre, L'illusion biographique, in *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Editions du Seuil, 1994, Chap.3 : Pour une science des œuvres. Annexe 1.

est raconté. Tandis que les signes du corps semblent directement constatables même s'il est plus difficile d'en faire émerger le sens puisque de nombreux paramètres contextuels se mêlent à ce qui est perçu. Pourtant, le corps comme « charnier de signes », écrit Baudrillard³⁷, doit être pris en compte pour compléter, confirmer ou au contraire infirmer ce que disent les informatrices. Nous avons préféré évoluer dans le domaine de l'écrit apparemment plus « construit » plutôt que dans celui, éphémère et « mobile » du corps en mouvement. Nous avons sans doute vécu l'éloignement du terrain comme un soulagement parce qu'il nous rapprochait d'autant plus du monde de l'écrit et nous soustrayait aux obligations ethnographiques d'observation. Désormais, le texte des entretiens était une trace indubitable à partir de laquelle l'analyse pouvait se construire. Cependant, au fur et à mesure du travail, des questionnements ont émergé : avons-nous suffisamment fréquenté notre terrain pour être « mûre », pour nous sentir les moyens nécessaires afin de manier et d'user des informations sur les rapports au corps d'autrui, au social, à la culture, à l'identité ?

Nous ne sommes effectivement pas arrivée au stade durant lequel « les dernières données recueillies n'apprennent plus rien ou presque »³⁸ par manque de matériau empirique (entretiens complémentaires et observations) et à cause d'une présence trop brève sur le terrain. Nous avons réalisé sept entretiens à Dublin et nous sommes partie à Londres, rompant le processus dont parle J.-C. Kaufmann : « le chercheur n'est pas quelqu'un qui accumule tranquillement jour après jour, il travaille fiévreusement son matériau comme le sculpteur son argile cherchant à lui donner forme et à lui introduire des perceptions nouvelles »³⁹. Nous avons « accumulé » les premiers entretiens sans réussir à saisir la dynamique d'enquête qui entraîne l'effervescence du travail.

Travailler sur la matière « figée » des discours recueillis permet de faire émerger une connaissance qui donne l'illusion d'être ancrée dans la réalité et d'être le « miroir » de « la vérité », tandis que la « vérité » des corps est de tout autre nature et elle échappe au regard qui n'est pas attentif ou qui est biaisé par des croyances et des valeurs qui lui sont propres : « la corporéité (et les logiques sociales et culturelles qui la traversent et l'imprègnent) est un abîme, avec une sorte d'arrogance tranquille, elle nous met au défi de la saisir »⁴⁰. Nous avons renoncé à l'observation du travail des enseignantes qui aurait permis de « percevoir » les

³⁷ BAUDRILLARD Jean, *De la séduction*, Paris, Galilée, 1979

³⁸ KAUFMANN Jean Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996, p.29

³⁹ KAUFMANN Jean Claude, *ibid.* p.107

⁴⁰ LE BRETON David, *Sociologie du corps*, PUF, 2008, chap.1

signes des corps en mouvement et d'essayer de les traduire, les mettre en perspective avec l'analyse des entretiens.

1.3 Les quatre outils de l'enquête

Dans le cadre théorique de la socio-anthropologie, les outils méthodologiques utilisés sont ceux d'une enquête qualitative de terrain. Nous montrerons dans cette partie les procédures de sélection et de construction des matériaux empiriques : les observations informelles et les entretiens compréhensifs. Nous avons également utilisé un ensemble de sources bibliographiques en particulier dans les domaines de l'histoire, des sciences de l'éducation (françaises et irlandaises), ainsi que des revues professionnelles de l'EPS. Ce corpus documentaire nous a fourni des informations complémentaires pour étayer à la fois le contexte de l'enquête et l'interprétation des données recueillies. Enfin nous avons fait appel à l'« idéal-type » de Max Weber pour tenter de saisir la complexité des carrières des enseignantes d'EP en Irlande.

1.3.1 Des données « directes »

Notre démarche de recueil et du traitement du matériau empirique repose d'abord sur un ensemble de données « captées » sur le terrain : des observations informelles ou « sauvages » provoquant des questionnements auxquels il a fallu répondre en consultant diverses sources d'informations.

1.3.1.1 Observations informelles ou « sauvages »

Pour répondre aux impératifs scientifiques de la démarche ethnographique, il aurait fallu suivre les enseignantes dans leurs classes : « enquêter, c'est s'engager dans des activités, s'impliquer dans des échanges, collecter des informations et [...] transformer des savoirs [...] l'expérience du terrain [...] permet une pensée en prise sur le concret »⁴¹. Ainsi, nous aurions

⁴¹ CEFAÏ Daniel, (textes réunis, présentés et commentés par), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003

pu lier le sensible à l'intelligible pour faire en sorte de rassembler un matériau empirique conséquent et riche. Or, il nous fallait réfléchir à rassembler des faits ethnographiques en relation avec les conditions de l'enquête⁴² tout en ayant « évité » les observations *in situ*. Cependant, certaines observations informelles ont provoqué des étonnements relatifs à la forte présence du sport et des activités physiques en général en Irlande.

Nous avons pu observer différentes séances d'EP, au cours des saisons, lors de nos déplacements entre le lieu de travail et le lieu d'habitation à Londres. Ces observations peuvent être rapprochées de celles effectuées en Irlande dans la mesure où il y a aussi une séparation des filles et des garçons dans certaines classes d'EP en secondaire, mais pas en primaire. Les séances d'EP observées se font à l'extérieur, dans un espace qui n'est pas spécifiquement dédié à la pratique physique des enfants et des adolescents scolarisés.

Pour une lecture plus aisée, nous choisissons de présenter cinq observations informelles (deux en Irlande et trois en Angleterre) réalisées entre 2013 et 2016 :

⁴² TOFFIN Gérard, Le couple informateur-ethnologue : un dialogue difficile, *In Bulletin de l'Association française des anthropologues*, n°32-33, Septembre-décembre 1988. Chercheurs et informateurs, Tome I. p. 11-20

Etablissements	Ecoles primaires				Ecole secondaire
Statuts	Catholique publique-Dun Laoghaire (Irlande)	National school-catholique-Dun Laoghaire (Irlande)	Catholique Kentish Town-Londres (G.B.)	Publique (community school) Islington-Londres (G.B.)	Publique (comprehensive school) (G.B.)
Elèves	Classe mixte (20 élèves) en uniformes d'école (pantalons et jupes) (enfants 8-10 ans)	Classe mixte (15 élèves) en uniformes d'école (pantalons et jupes) (enfants 10-12 ans)	Classe mixte (15 élèves) en uniformes d'école (pantalons et jupes) (enfants 8-10 ans)	Classe mixte (10 élèves) en uniformes d'école (pantalons et jupes) (enfants 8-10 ans)	30 filles (15-16 ans) en tenue sportive (t-shirt, legging) ou pas (jeans, ballerines)
Lieux de pratique	Parc public	Terrain municipal fermé	Cour de récréation		Terrain municipal bétonné pour l'entraînement au football (buts)
Matériels utilisés	Plots	Battes et balles (hockey)	Plots, obstacles	Vélos	Ballons, bâtons
Activités	Jeux en équipes	Exercices	Parcours, jeux en équipes	Parcours	Jeux en équipe (poursuite)
Enseignant-e-s	Deux femmes entre 30 et 40 ans	Un homme d'une quarantaine d'années	Un homme d'une quarantaine d'années	Deux hommes entre 20 et 30 ans	Deux femmes entre 20 et 30 ans.

Quelle place pouvait avoir l'Education Physique dans cette démarche globale ? Ces observations informelles nous ont confortée dans l'idée reçue que l'Irlande était le « Temple du sport ». Selon l'anthropologue D. Albera, les « potentialités heuristiques du dépaysement et de la distance proche ont été reconnues par une longue tradition dans la pensée européenne. Pour Montaigne, Montesquieu et Voltaire, c'est un regard étranger et naïf (d'un cannibale, d'un Persan, d'un Huron) qui est à même de dévoiler la vraie nature des relations sociales en France. »⁴³ Il nous fallait trouver la « bonne » distance avec ce que nous voyions et déconstruire nos représentations « folkloriques » d'un sport irlandais où se mélangeaient des sports traditionnels (hurling, camogie) et l'usage du vélo en ville. Une enquêtée nous a

⁴³ ALBERA Dionigi, *op.cit.*, p.10

demandé si nous avions visité le stade de Croke Park à Dublin et à notre réponse négative, elle a dit qu'il fallait y aller comme si cela était une nécessité absolue, une « expérience Croke Park » à vivre. Sur le site internet du stade Croke Park⁴⁴, nous retrouvons, dans le volet « *Un jour de match* », l'enthousiasme avec lequel on a évoqué ce lieu et ce qui s'y passe : « une opportunité de célébrer les réalisations de haut niveau des clubs et des *county* », « rassembler les gens autour d'un but commun : il s'agit de la passion, de la culture et du travail en équipes, sur le terrain et en dehors »⁴⁵. Les sports traditionnels irlandais imprègnent la culture scolaire sportive irlandaise : les élèves en jouent tous-tes à un moment ou à un autre de leur scolarité, dans des formes variées en EP et au sein des activités extra-scolaires ou dans les clubs. Emma évoque d'ailleurs, à l'époque où elle était scolarisée en secondaire, « à part les matchs d'Irlande [de sports irlandais], il n'y avait rien à la télévision. » Nous pouvons également évoquer l'importance des rencontres sportives lors de championnats nationaux qui sont retransmis à la télévision ou que les fans vont voir dans les différents stades sportifs, à Dublin et dans les autres villes. Les éléments de la culture gaélique sont les véhicules d'une identité nationale fièrement affichée et défendue.

1.3.1.2 Ressources historiques et textes juridiques

Le socio-anthropologue est spécialement attentif aux « mouvements qui dynamisent [une] société : les phénomènes émergents, souterrains, extra-institutionnels d'une part et, d'autre part, les rapprochements plus ou moins « abrasifs » ou les construits d'action collective »⁴⁶. Il est nécessaire de mettre à jour les phénomènes migratoires et religieux, les « forces économiques » mondiales qui façonnent les parcours des enquêtées. Nous avons donc cherché des références sur le statut particulier de l'île aujourd'hui partagée en deux, la République d'Irlande étant indépendante et l'Irlande du Nord rattachée au Royaume-Uni, les enjeux religieux, politiques et sociaux que cette « séparation » provoquent – des enjeux qui sont historiquement datés depuis l'intervention du roi d'Angleterre, Henri II, au XIIe siècle (à la demande du roi de Leinster, Diarmait) jusqu'à l'influence actuelle de l'Eglise catholique dans l'enseignement.

⁴⁴ <https://crokepark.ie/match-day/experience-match-day>

⁴⁵ Voir note 44.

⁴⁶ JUAN Salvador, *op.cit.*, p.15

Grâce au décentrement que permet la discipline anthropologique⁴⁷, il est question d'avoir accès à une compréhension globale de l'humain et de sa culture dans une société particulière en communiquant avec les êtres qui y vivent⁴⁸. L'individu social est enraciné dans son environnement qui le conditionne et avec lequel il interagit : il se construit dans les interactions avec cet environnement⁴⁹. Nous insisterons donc sur la résonance symbolique de ces carrières dans un contexte socio historique et géographique propres à l'Irlande. De ce fait, nous nous sommes intéressée à des sources d'informations diverses pour aborder l'évolution du statut des femmes en général dans la société irlandaise et, plus particulièrement, celui des femmes qui s'engagent comme enseignante d'EP : des documents d'archives, des textes juridiques, des données chiffrées du Ministère irlandais de l'Education nationale, des résultats d'enquêtes existantes, de statistiques, etc⁵⁰. Pour exemple, les sports traditionnels irlandais (*hurling* – et sa version « féminine » *camogie* – et football gaélique) font partie de l'identité culturelle du pays : le *hurling* (mélange de rugby et de hockey sur gazon) est l'un des plus vieux jeux de terrain en Europe qui date de l'arrivée des Celtes sur l'île. On compte aujourd'hui environ 100 000 joueurs et 50 000 joueuses en Irlande⁵¹. Le football gaélique (mélange de rugby et de football) est pratiqué depuis le début du XVIe siècle⁵² et compte à son actif environ 2 800 clubs et 250 000 joueurs et joueuses. En 1884, un groupe d'indépendantistes irlandais fonde l'organisation des athlètes irlandais (*Gaelic Athletic Association*, GAA)⁵³. L'historien anglais J. Riordan explique le lien historique qui s'est tissé entre l'IRA (Irish Republican Army) et la GAA : leurs actions étaient orientées contre la présence anglaise sur le territoire⁵⁴. La GAA continue de mettre à l'honneur la promotion des sports mais plaide en faveur de la pérennité de l'expression d'une culture irlandaise vécue par son peuple. Le guide officiel de l'association précise qu'elle est un « moyen pour consolider [leur] identité irlandaise », qu'elle a une « portée nationale » et vise l'établissement d'un

⁴⁷ COPANS Jean, Le développement et la mondialisation dans les sciences sociales françaises, *Journal des anthropologues* [En ligne], 126-127 | 2011

⁴⁸ LAPLANTINE François, *L'anthropologie*, Paris, Payot, 1995, p.199

⁴⁹ KAUFMANN Jean Claude, *L'expression de soi*, *op.cit.*, p.118-119

⁵⁰ Nous en reproduisons des extraits en annexe.

⁵¹ <https://www.terresceltes.net/irlande/hurling>

⁵² <https://www.terresceltes.net/irlande/football-gaelique>

⁵³ http://news.nationalgeographic.com/news/2002/03/0308_020315_gaelicsports_2.html

⁵⁴ https://books.google.co.uk/books?id=AgN6AgAAQBAJ&pg=PA220&lpg=PA220&dq=IRA+and+traditional+irish+sports&source=bl&ots=tNKC9I6t37&sig=cVubUmaXgLQHdBYTe_0kXE3xJ2o&hl=en&sa=X&ved=0ah_UKEwiunYP2z9bUAhVFGsAKHdIkAX0Q6AEIMTAD#v=onepage&q=IRA%20and%20traditional%20irish%20sports&f=false

« idéal national complet » à travers la pratique de la langue, de la musique et de la danse gaéliques⁵⁵.

1.3.2 Des entretiens compréhensifs

« Le langage est un aspect important de l'activité humaine et l'anthropologie une science interprétative à la recherche précisément du sens, dont la parole constitue l'un des terrains majeurs »⁵⁶. La construction de moments spécifiques consacrés à des entretiens crée une situation particulière d'échange qui permet d'échapper aux « inconvénients » tout personnels de l'observation directe ou participante que privilégient les ethnologues en immersion : elle isole un temps à l'abri des urgences, elle permet de recueillir une parole qui sera figée par la retranscription en donnant l'illusion d'une « preuve ». La parole comporte l'avantage de pouvoir être rapportée, grâce au magnétophone, qui, comme la photographie, fait œuvre de constat en s'appuyant sur le réel. La parole est une source directe d'informations. Nous avons alors écouté des enseignantes, premières actrices de l'EP, pour rendre compte de leurs discours sur leurs démarches pédagogiques relatives à l'EP, les nœuds et les virages de leur carrière et les enjeux de leur engagement professionnel.

L'entretien a constitué dans notre enquête le mode de collecte principal de l'information. Nous cherchions à repérer les éléments signifiants d'orientation vers ce métier. La technique de l'entretien compréhensif (J.C. Kaufmann⁵⁷) utilisée est un mode privilégié pour recevoir des informations organisées par thématiques, pour recueillir, en même temps que les processus conduisant les personnes interrogées à une carrière, les éléments de contexte, social mais aussi langagier, nécessaires à la compréhension de ces processus. Nous avons sollicité la parole, les récits, les opinions de ces femmes sur elles-mêmes et sur leur carrière, afin d'accéder à leurs représentations et leurs pratiques dans le monde de l'Education Physique irlandaise. Lorsqu'il s'agit d'aborder la carrière, « l'ethnologue doit passer par des entretiens approfondis dans la langue locale et accepter de faire confiance à des personnes qui se révèlent privilégiées, ses informateurs, qui se trouvent ipso facto les porte-paroles et les

⁵⁵[http://www.gaa.ie/mm/Document/TheGAA/Administration/12/85/12/gaa4001\(1\)_Neutral.pdf](http://www.gaa.ie/mm/Document/TheGAA/Administration/12/85/12/gaa4001(1)_Neutral.pdf)

Guide téléchargeable. Notre traduction, p.4

⁵⁶ MARCHAND Sylvie, *op.cit.*, p.29

⁵⁷ KAUFMANN Jean Claude, *Quand Je est un autre*, Paris, Armand Colin, 2008

interprètes désignés de l'univers culturel en question »⁵⁸. Nous avons recueilli les discours des informatrices principales sous la forme d'entretiens compréhensifs. Dans notre recherche de contacts avec la population d'enseignantes d'EP, nous avons sollicité notre entourage direct (notre compagnon) qui a été notre médiateur pour accéder aux informatrices. Trois contacts ont été établis : un homme et deux femmes, tous trois collègues de travail de notre intermédiaire. On nous a transmis les numéros de téléphone des deux femmes enseignantes d'Education Physique, l'une en primaire (Siobhan), l'autre en secondaire (Catherine) de la même école, dans l'agglomération de Dublin. Nous avons pris directement contact et obtenu deux rendez-vous pour des entretiens. Nous n'avons pas contacté le collègue (Connaill) pour nous concentrer, dans un premier temps, sur les enseignantes ; il a accepté de répondre aux questions de l'entretien qu'a mené notre compagnon⁵⁹ en juin 2014.

Le corpus des enquêtées s'est alors construit de proche en proche, caractéristique de la méthode dite « boule de neige » : à la fin de l'entretien avec ces deux premières interlocutrices, nous avons demandé si elles connaissaient des personnes (nous n'avons volontairement pas précisé homme ou femme) susceptibles d'accepter de participer à un entretien. Elles nous ont promis de nous transmettre les coordonnées téléphoniques de personnes et, en effet, nous avons été en possession de trois noms de la part de l'enseignante de primaire et un nom de la part de l'enseignante de secondaire. Il s'est trouvé aussi que, à la suite d'échanges avec le collègue, notre intermédiaire nous a fourni le contact mail d'une autre personne (Frances).

Dans ce schéma, nous présentons le « réseau » mis en place à partir des trois personnes initiales : Siobhan, Catherine et Connaill. Dans un souci de clarté, nous avons choisi de ne pas charger ce schéma de données biographiques dans la mesure où nous les présentons page 26 sous la forme d'un tableau.

Siobhan		
Emma	Vivienne	Wendy

Catherine
Maeve

Connaill
Frances

⁵⁸ TOFFIN Gérard, *op.cit.*, p.18

⁵⁹ Stéphane Carpentier, enseignant d'EPS et sociologue.

Les relations entre les enquêtées nous semblent importantes dans la mesure où elles déterminent le caractère ouvert, variable de l'enquête et sont rendues visibles au fur et à mesure des entretiens : par exemple Siobhan nous a indiqué des « amies » ou des connaissances proches, soit parce qu'elles ont suivi le même cursus universitaire à Londres, à quelques années d'intervalle, soit parce qu'elles ont pratiqué ensemble le même sport (notamment le football et le hockey). La relation entre l'indicatrice suivante et le contact proposé est professionnelle : Maeve était retraitée de l'établissement où enseigne Catherine au moment de l'entretien. Quant à la dernière relation, celle entre Connaill et Frances, elle relève de la connaissance, sans lien direct professionnel. Ce corpus « en réseaux » a donc permis de créer une chaîne dans laquelle les personnes « à l'origine » de l'enquête proposaient d'autres enseignantes d'Education Physique. Notre départ en Angleterre va interrompre cette dynamique d'investigation et briser les liens avec le terrain.

Etant donné le temps passé sur le terrain d'enquête en Irlande (de début septembre 2013 à fin février 2014) et la manière de procéder peu féconde, nous nous sommes appuyée sur la diversité des entretiens recueillis et leur investigation qualitative. Au vu de la fourchette d'âges des personnes interrogées (entre 34 et 71 ans au moment des entretiens), nous pouvons avancer que les expériences des femmes interrogées couvrent différents moments de l'évolution des pratiques de l'Education Physique en Irlande. Par ailleurs, nous avons considéré, comme M.-P. Moreau, que les interviewées « auraient suffisamment de recul pour avoir des opinions précises sur leur métier. On pouvait aussi penser que, si différenciation sexuée des carrières il y avait, elle serait déjà observable à ce stade du parcours professionnel, la plupart des enseignantes ayant déjà acquis au moins dix ans d'ancienneté et ayant déjà choisi d'avoir des enfants ou pas »⁶⁰.

Nous avons mené des entretiens avec sept femmes irlandaises à Dublin et une femme irlandaise rencontrée à Londres. Les entretiens se sont déroulés de décembre 2013 à mai 2015, à Dublin (de novembre 2014 à mai 2015) et à Londres (en décembre 2014). Au moment des entretiens, cinq femmes étaient enseignantes d'EP dans quatre établissements privés ou publics irlandais et anglais (Catherine, Siobhan, Wendy, Vivienne et Caroline), trois femmes ne l'étaient plus : Maeve est à la retraite, Frances est Maître de conférences dans une université de Dublin, Emma est Principale Adjointe dans un établissement secondaire. Nous

⁶⁰ MOREAU Marie Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*. PUF, Education et société, 2011, p.27

avons contacté les sept informatrices principales par messagerie électronique ou par message téléphonique et elles nous ont toutes répondu à quelques jours ou semaines d'intervalles. Nous avons fixé avec elles un moment et un lieu de rendez-vous.

Nous avons réalisé deux entretiens avec Catherine parce que nous avons développé une certaine proximité avec elle qui peut être qualifiée d'amicale (nous sommes allés au restaurant puis nous l'avons invitée à dîner dans notre appartement. Lors d'une visite à Dublin en 2016, nous nous sommes rendue chez elle). Par ailleurs, à la suite de l'entretien avec Siobhan, nous avons considéré qu'un autre entretien avec Catherine pouvait compléter le premier, réalisé en décembre 2013.

Le cas de Caroline est particulier dans la mesure où, ayant quitté notre terrain et cherchant à renouer avec notre recherche à distance, nous avons d'abord exploré notre environnement direct, à savoir notre milieu professionnel : un établissement privé primaire et secondaire de Londres. C'est en parlant de notre recherche à la cantine de l'établissement scolaire où nous travaillions, durant l'année scolaire 2014-2015, que nous avons établi des contacts avec notre collègue enseignante d'Education Physique. Caroline s'est intéressée à la recherche de différentes manières : elle nous a donné des conseils (prendre contact avec les universités et les établissements scolaires irlandais, proposer un entretien via Skype, se charger de demander à ses connaissances, proposer des personnes « jeunes »), a demandé des précisions sur notre démarche et s'est finalement proposée pour un entretien, étant Irlandaise. Il nous semblait important de l'intégrer dans notre enquête parce qu'elle a été volontaire pour y participer, qu'elle se reconnaît comme appartenant à la population enquêtée et que nous avions du mal à organiser un retour sur le terrain irlandais. Mener cet entretien nous permettait de profiter de l'opportunité que Caroline se trouve dans le même établissement et facilite ainsi les conditions d'entretien.

Laisant toujours le choix aux enquêtées, les entretiens se sont déroulés soit dans un lieu personnel (le leur ou le nôtre) pour trois enquêtées, soit, pour les autres, dans une salle plus ou moins isolée sur le lieu de leur travail, pour des raisons pratiques (salle de réunion, salle de classe, bureau des enseignant-e-s d'EP). Des éléments relatifs à la « scène » de l'entretien⁶¹ sont apparus essentiels dans l'instauration d'une atmosphère que nous cherchions à rendre « décontractée ». Dans les lieux personnels, les enquêtées nous ont proposé une boisson ou de la nourriture, démarche que nous avons imitée à notre tour lorsque nous avons reçu les enquêtées dans notre appartement.

⁶¹ BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2005 (1992), p.68

Dans ce tableau, nous récapitulons les conditions de réalisation des entretiens avec les sept informatrices principales irlandaises à Dublin, la huitième informatrice à Londres ainsi que le poste occupé au moment des entretiens⁶².

Informatrices principales	Dates des entretiens et lieux	Age au moment de l'entretien	Poste au moment de l'entretien
Catherine	18/12/2013 (maison de C.) et 15/01/2014 (notre appartement)	57 ans	Enseignante d'EP secondaire
Siobhan	09/01/2014 (établissement scolaire, salle indépendante)	38 ans	Enseignante d'EP primaire
Maeve	29/01/2014 (notre appartement)	71 ans	A la retraite (enseignante d'EP en primaire)
Emma	26/02/2014 (établissement scolaire, salle indépendante)	41 ans	Principale adjointe
Wendy	29/04/2014 (établissement scolaire, salle indépendante)	38 ans	Enseignante d'EP secondaire
Frances	02/05/2014 (maison, bureau)	59 ans	Maître de conférences en Sciences de l'éducation (unité d'EP) depuis 1999
Vivienne	09/05/2015 (établissement scolaire, salle attenante au gymnase)	36 ans	Enseignante d'EP secondaire
Caroline	12/11/2014 (établissement scolaire, salle de classe libre)	34 ans	Enseignante d'EP secondaire et primaire

Nous avons cherché, dès la rencontre avec l'enquêtée, à établir un rapprochement : poignée de main, présentation et phrase de politesse (« *nice to meet you* »). Dès le début de l'entretien, nous les avons remerciées de nous recevoir et de nous consacrer du temps. Nous nous sommes présentée comme étudiante en doctorat en France. Nous avons considéré que présenter ce cadre ainsi que l'objet de notre recherche (carrière d'enseignante d'EP) servirait à justifier notre prise de contact et la situation de l'entretien. Notre objectif était d'établir une relation de confiance, de mettre les enquêtées à l'aise et de ne pas poser une distance involontaire : c'est pourquoi nous avons précisé le caractère « libre » des propos de cet échange. Nous avons eu le souci d'être, comme le dit le sociologue D. Le Breton, « au plus près de nos interlocuteurs ». Par ailleurs, dans deux de nos entretiens (Catherine et Siobhan),

⁶² Voir en annexe un tableau plus complet.

nous avons précisé nos difficultés d'expression en anglais et ceci semble avoir favorisé une relation de complicité qui a en partie déterminé, pour le cas de Siobhan, les autres entretiens avec ses connaissances (notamment Wendy et Vivienne qui nous l'a explicitement dit). Frances nous a invitée à l'arrêter si nous ne comprenions pas un point et a précisé que, en début d'entretien, n'étant plus enseignante d'EP, elle doutait de la compatibilité de ses propos avec notre thème de recherche. Parallèlement à nos questions, certaines enquêtées nous ont posé des questions à propos de notre recherche, justifiant cette requête pour nous donner des informations en lien avec nos attentes. Frances a aussi fait une thèse et des entretiens et s'est rendue compte que cela était important. Quand cela a été possible, les entretiens ont été prolongés par un moment de conversation entre enquêtée et enquêtrice. Un renversement s'opère : elles nous questionnent à propos de notre recherche, de propre parcours, des raisons pour lesquelles nous sommes en Irlande, etc. Nous devenions brièvement le centre d'intérêt en décrivant notre expérience. Ceci peut supposer que l'échange s'est appuyé sur une sorte d'égalité : les enquêtées ayant répondu à nos questions, nous devions nous aussi nous « soumettre » à une sorte de questionnaire qui témoigne de leur curiosité. Cela nous a permis également de réfléchir à l'entretien comme une rencontre intime. L'attitude « neutre » que s'impose l'enquêtrice sollicite chez l'enquêtée le contraire : l'engagement, le don de soi à travers l'évocation du passé et l'expression d'avis personnels.

Cependant, d'autres éléments, comme l'enregistrement, ont installé une sorte de tension dans la situation de l'entretien. Etant donné les difficultés que nous rencontrons avec la langue, l'enregistrement a permis de réécouter, de faire des liens entre les informations quelquefois éclatées, à la manière d'un puzzle. Cela nous a permis également de dépasser la peur de ne pas comprendre sur le moment certains détails et d'évacuer cette tension due à la situation de l'entretien lui-même. Nous pensons que l'enregistrement (obligatoire dans l'enquête ethnographique) a sans doute imposé à l'échange entre le chercheur et l'informatrice un caractère officiel et sérieux que nous ne recherchions *a priori* pas. Ce cadre sérieux a pu à la fois nous rassurer toutes deux et nous mettre mal à l'aise. C'est dans cette perspective qu'il nous a semblé identifier le « drapé théâtral » que Maeve a utilisé au début de l'entretien en nous parlant sur le ton d'une « conférencière ».

Après les présentations, il a été d'emblée question du temps de l'échange à fixer. Il a été imposé par l'informatrice (dans le cas de Wendy, Caroline et Siobhan) et correspondait au temps libre entre deux cours qu'elles m'ont proposé lors de notre prise de contact préalable à

l'entretien. Dans les autres cas (Emma⁶³, Frances⁶⁴, Maeve et Vivienne), le temps ne semblait pas une contrainte et nous avons laissé l'entretien « courir » sans autre limite que la parole de l'enquêtée. Pour ce qui est de Catherine, nous avons interrompu le premier entretien quand sa fille est entrée dans la pièce. Nous avons alors fixé un autre rendez-vous qui a eu lieu dans notre appartement et qui était contraint par l'emploi du temps de notre enquêtée. Quoiqu'il en soit, nous avons pu disposer d'une liberté relative avec le temps de l'entretien, hormis lors de l'entretien avec Wendy : elle écourte de cinq minutes le temps qu'elle nous consacre et nous avons noté un retard assez important (10 minutes) pris sur le temps de notre rendez-vous. Ce détail nous a alors mise mal à l'aise et nous avons constaté l'importance de l'effet qu'a sur nous le déroulement des entretiens. Chacun des entretiens s'est déroulé dans des conditions différentes en fonction de la personne que nous avons découverte, en fonction du lieu où se déroule l'entretien ainsi que de notre propre ressenti qui repose principalement sur ce que nous percevions comme signaux de la part de notre interlocutrice. Ce dernier point montre que nous sommes peu sûre de nous, nous appréhendons le déroulement de l'entretien, la technique relevant d'un apprentissage.

Notre démarche étant qualitative, les entretiens ont été effectués en empathie avec la personne interrogée. Nous nous sommes laissée entraîner par notre interlocutrice et cette posture s'est avérée nécessaire car les façons personnelles de répondre, les choix opérés dans les étapes de la carrière et la réflexion que cela déclenchait pouvaient être un indicateur pertinent dans la narration de son parcours. La phrase d'accroche de chaque entretien portait sur l'entrée dans une carrière d'enseignante d'Education Physique : « *how did you become a PE teacher?* » : « comment êtes-vous devenue enseignante d'Education Physique ? ». Nous pensions que cette proposition « large » permettrait à chaque informatrice de personnaliser d'emblée son propos, de se présenter à sa façon et il se trouve que cette façon de procéder n'a pas eu le même effet chez toutes les enquêtées. Nous avons usé de nombreuses relances pour le premier entretien de Catherine alors que nous n'en avons pas besoin dans les entretiens de Frances ou de Maeve. Nous avons fait en sorte de limiter la prise de notes au relevé de dates clés du parcours de l'enquêtée afin de rester impliquée dans l'échange oral et attentive à la manière avec laquelle chacune se racontait. Nous avons entretenu et/ou encouragé l'échange avec des mimiques d'acquiescement ou de négation, des sourires, des mots ou des phrases inachevées.

⁶³ Voir en annexe la présentation de l'entretien.

⁶⁴ Elle avait un rendez-vous avec une de ses étudiantes en début d'après-midi, ce qui nous laissait amplement le temps de faire l'entretien, commencé à 8h30.

Mais il n'a pas toujours été évident de nous appuyer sur le confort et la confiance que nous attendions comme acquis ou bien une évidence. L'entretien biographique suppose de révéler des informations intimes qui peuvent mettre mal à l'aise l'enquêtée mais aussi le chercheur et mettre à mal le déroulement de l'entretien. Il faut non seulement en avoir conscience mais trouver des ressources pour rebondir et pour poursuivre l'entretien. Pour les entretiens de Catherine, Siobhan, Emma, Wendy, Vivienne et Caroline, c'est en fonction de leurs dires que des relances sont formulées. Quelques paroles peuvent suffire pour ouvrir notre champ de questionnement et dans ce cas nous pouvons solliciter notre interlocutrice pour clarifier certains points, préciser une date, développer une idée, etc. Grâce à l'aisance orale de certaines (Siobhan, Emma, Caroline), un simple « et » pouvait relancer l'enseignante sur un détail oublié. A l'inverse, certaines (surtout Wendy, Vivienne) se sont mises dans l'attente de « questions » ce qui a entraîné des réponses courtes (en inadéquation avec la technique de l'entretien semi-directif) et dans ce cas, il fallait puiser dans les « questions » que nous avions préparé « au cas où ». Ces entretiens ont duré entre 30 minutes et 2h40.

Les entretiens avec Maeve et Frances ont duré respectivement 2h45 et 2h10. Ils permettent de situer le contexte irlandais dans lequel les deux narratrices se positionnent et de mettre en lumière les logiques d'action selon le sens que ces actrices confèrent à leur carrière. Les informatrices ont suivi leur propre voie dès la phrase d'accroche, nous n'avons pas eu à faire de relance particulière. Maeve s'est interrompue pour s'assurer que c'était cela que nous attendions (à la minute 22, Maeve demande : « je ne sais pas si c'est ce genre de choses que tu veux entendre ? »). Frances demande quel type de question je vais précisément poser et s'assure que j'ai compris qu'elle n'est plus enseignante d'EP mais « *teacher educator* ». Dans la présentation de l'entretien de Frances, nous avons écrit : « elle m'a posé des questions sur ma recherche, en disant que cette précision lui permettrait de savoir quel type de réponse donner, qu'elle a fait aussi une thèse et des entretiens et qu'elle s'est rendue compte que cela était important ». Toutes les enquêtées ont précisément exprimé leur préoccupation relative au fait de pouvoir donner les éléments dont nous pourrions avoir besoin pour notre recherche, d'être « à la hauteur » de ce que nous attendions, de donner « la bonne réponse », de fournir « suffisamment » d'éléments. Cela est sans doute dû à la relation de nécessité qui nous lie aux enquêtées et qui fait que l'entretien est un moment où elles sélectionnent des informations pour leur intérêt et leur pertinence en fonction des thèmes abordés. Il y a donc une sorte de pari de la part des informatrices qui s'engagent dans l'enquête et fournissent des données qu'elles espèrent adaptées, justifiées et propices à l'analyse.

Ayant construit un guide d'entretien⁶⁵, nous avons donné au recueil des données une cohérence thématique en abordant les mêmes thèmes durant les huit entretiens principaux. Ces thèmes sont : les qualifications nécessaires pour devenir enseignante d'EP, quelle(s) formation(s) et où, les sports effectués avant/maintenant, les relations avec les élèves/les collègues, la place de l'EP. Un thème est apparu entre le deuxième et le troisième entretien, nous l'avons proposé dès le quatrième entretien (Emma), celui d'être/de se considérer enseignante d'EP en Irlande. Par ces entretiens, nous souhaitons connaître les circonstances, les événements et les mécanismes qui entraînent le commencement, le maintien, les (ré)orientations, les inflexions de la carrière. Le recueil des données s'est donc principalement construit autour de ces huit entretiens. Il est complété par la consultation de documents sur l'Education Physique en Irlande, d'entretiens et d'observations informels et de trois entretiens directifs fondés sur des questions ouvertes avec des personnes ressources⁶⁶.

Recourir aux entretiens pour questionner les trajectoires de vie et les expériences apparaît comme un outil pertinent puisqu'il « s'attache à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire »⁶⁷. Il est important de faire émerger les facteurs susceptibles d'éclairer les engagements, les traits déterminants dans la construction des engagements, l'influence d'expériences récurrentes signifiantes dans l'explication de parcours spécifiques. Nous avons considéré qu'il est intéressant d'aborder l'enseignement de l'EP en Irlande à travers le prisme de la carrière de femmes qui appartiennent à deux catégories différentes : les enseignantes irlandaises d'EP qui exercent ce métier dans la ville de Dublin et à Londres, les « anciennes » enseignantes irlandaises d'EP, à Dublin et dans d'autres villes irlandaises, qui ne le sont plus au moment des entretiens (retraîtée, proviseure adjointe et universitaire).

Par ailleurs, les entretiens ont été réalisés en anglais. C'est un détail qui ne nous avait pas semblé source de problème, au début de notre enquête puisque nous maîtrisons l'anglais (niveau B2) et que parler la langue du pays d'accueil est nécessaire pour tout anthropologue qui entreprend de travailler sur un terrain étranger à sa propre culture afin de recueillir un matériau authentique et valide. Nous avons très vite pris conscience que nous avons une connaissance « pragmatique » de l'anglais peu préposée à comprendre les sous-entendus et même l'accent irlandais dans des situations quotidiennes et banales. Le domaine de l'écrit

⁶⁵ Voir en annexe le guide d'entretien.

⁶⁶ BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *op.cit.*, p.15

⁶⁷ BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *op.cit.*, p.17

dans lequel nous nous sentions davantage à l'aise (voir en annexe un extrait du journal de terrain) a très vite révélé des difficultés de communication. D'abord, notre anglais était plutôt limité pour aborder des notions aussi précises et, ensuite nous n'étions que très peu informée des réalités du terrain (la pratique de l'EP, le contexte socio-historique). Nous y avons appliqué notre schéma personnel avec ce que cela suppose de préjugés et stéréotypes. De ce fait, la tâche était ardue lorsqu'il était question d'identifier certains mots et de comprendre certaines expressions. La retranscription de certains termes dans les entretiens est quelquefois laissée en suspens à cause de cette absence de compréhension et / ou de décodage oral. Sachant que la traduction porte en elle un prisme déformant⁶⁸, il fallait se confronter à cet objet que devenait la langue dans ses composantes syntaxiques, ses énoncés complexes que révélaient les discours spontanés de nos enquêtées afin d'accéder dans un premier temps à leur univers cognitif et, dans un deuxième temps, d'en élaborer les sens.

De plus, s'exprimer dans une langue étrangère s'est révélé un exercice assez déstabilisant : nous étions en quelque sorte privée de ressources, embarrassée par notre incompréhension partielle et par notre ignorance de l'univers de l'Education Physique en Irlande, de ses modalités de pratique et de son histoire. Le barrage de la langue a sans doute renforcé un rapport enquêtrice-enquêtée spécifique. Lors de notre premier entretien avec Catherine, nous avions du mal à trouver les mots et elle avait terminé certaines de nos phrases en devinant ce que nous cherchions à dire. De façon semblable, lors du second entretien (Siobhan), nous avons précisé la difficulté de pratiquer l'anglais dans l'exercice de l'entretien et l'enquêtée s'est empressée de nous rassurer en disant qu'elle ressentait la même difficulté en français. Ces détails ont participé à instaurer une sorte de relation de complicité entre enquêteur et enquêtées. La langue a ici généré un lien social spécifique que l'on peut qualifier d'entente et de cordialité : le chercheur, *a priori* acteur de la parole et/ou auteur d'un texte se voit établir avec l'informatrice une relation équilibrée qui influence le reste de l'entretien.

L'entretien établit un rapport asymétrique entre les interlocuteurs. Dans les entretiens en anglais, le chercheur que nous sommes est peut-être acteur de la parole mais l'enquêtée détient une force privilégiée, celle de maîtriser la communication. L'échange de paroles établit un « espace symbolique »⁶⁹ propre à chaque peuple partageant la même langue, voire à chacun-e : emplois d'un vocabulaire spécifique, usages de l'ironie et de l'humour, références

⁶⁸ ROULON Paulette, L'anthropologue et la langue d'enquête, *Journal des anthropologues*, n°57-58, Automne-hiver 1994. L'anthropologue face à la langue. pp. 101-106

⁶⁹ GALLIBOUR Éric, Le rapport de l'ethnologue à la langue de son terrain : l'effet miroir, *Journal des anthropologues*, n°57-58, Automne-hiver 1994. L'anthropologue face à la langue p. 82

particulières, etc. Nous ne pouvons prétendre nous débarrasser de notre culture, échapper à notre « statut de chercheur » et aux représentations qu'il a suscitées chez nos enquêtées. En nous présentant comme doctorante (*PhD student*) avec ce que cela suppose comme élément de « domination » en termes de savoir, et non comme enseignante, n'avions-nous pas d'emblée fixé deux catégories différentes et empêché un rapport que nous aurions voulu équilibré en installant une sorte de méfiance chez nos enquêtées ? Deux enseignantes n'ont pas donné suite à nos demandes de prise de contact et nous nous sommes interrogée sur les raisons : nous avons pensé que l'âge de ces enseignantes (environ 25 ans au moment de l'enquête) était peut-être une raison mais nous considérons aujourd'hui que la manière de nous présenter aurait peut-être joué un rôle dans le refus de se prêter à un entretien.

L'usage de l'anglais et le travail sur cette langue qui en découlait nous avaient paru, au départ, évidents et « naturels », étant spécialiste de la langue française. Nous avons considéré l'usage de cette langue comme un instrument qui nous aurait permis d'accéder de façon directe au savoir, un « langage-véhicule qui servirait de transport à la pensée, une conception de la langue comme moyen ou comme objet mais non comme sujet et qui suppose qu'il y aurait une antériorité du « fond » par rapport à la « forme » »⁷⁰. Or, lors de l'analyse des entretiens, le travail de la langue anglaise ne s'est pas opéré de la sorte. Il s'est fait de la manière avec laquelle on procède pour construire un puzzle : il a fallu considérer chaque entretien comme un tout cohérent dont le sens est à construire ; lire, relire (et relier), comprendre les unités en relation avec l'ensemble, à la lumière de l'histoire de chacune des enquêtées et des lectures complémentaires. Chaque élément de sens se construisait en fonction du moment qu'il occupait dans l'entretien intégral et édifiait le sens global de ce même discours. Jongler avec les codes verbaux et paraverbaux de l'anglais nous a permis de prendre conscience d'une logique spécifique du discours sur soi qu'adapte chacune des enquêtées.

Cela nous a poussé à être attentive « au fait que ce qui caractérise une culture dans son devenir, c'est moins un contenu qu'une forme ainsi que des processus de transformation, les flexions et les inflexions culturelles n'étant pas seulement morphologiques, mais sémantiques. »⁷¹ C'est pourquoi nous pensons que le rapport entre l'informatrice et l'enquêtrice a peut-être influencé les réponses. Française, nouvellement arrivée en Irlande, enseignante de français, compagne de..., il est possible que certaines enseignantes interrogées se soient dévoilées autrement en représentant l'Irlande, sa culture et ses mœurs face à

⁷⁰ LAPLANTINE, François, *La description ethnographique*, Paris, Armand Colin, 2006, p.20

⁷¹ LAPLANTINE, François, id.

l'« étrangère » que nous sommes⁷². En effet, nous ne partageons ni un code ni des symboles sociolinguistiques communs⁷³. La nature du rapport que nous entretenions pendant la durée de l'entretien était déterminée par la langue et les « langages du terrain » ; c'était un autre type de fascination qui s'opérait, celui du « charme linguistique » : l'enquêtrice « s'émerveille de trouver en face [d'elle] exactement l'interlocut[rice] qu'[elle] attend. »⁷⁴ En réalité, l'enquêtée génère une représentation d'elle-même dans le discours qu'elle construit en fonction des attentes de l'enquêtrice. Le risque d'un discours lissé est tangible et le rapport s'inverse : l'enquêtrice « naïve » est en quelque sorte « manipulée » par l'enquêtée « savante » au moyen du langage. C'est en tout cas l'impression que nous a clairement laissé l'entretien réalisé avec Wendy, notamment à cause du fait que la fin de l'entretien que nous avons mené s'est ouvert sur un entretien inversé : c'était elle qui posait les questions sur notre statut d'étudiante, sur l'avancée de notre travail de recherche et les résultats présumés d'une comparaison entre les enseignantes d'EP françaises et irlandaises. Bien que seul l'entretien de Wendy se soit déroulé ainsi, nous nous sommes demandée si le barrage de la langue aurait pu favoriser cette situation de renversement durant laquelle nous avons pu ressentir les effets de la « prétention » qu'a l'ethnologue de « pénétrer » et d'investiguer un terrain et une langue qui ne sont pas les « siens ».

Journal de terrain p.638-639

19/10/2014

Quand je n'ai pas compris un mot, une expression, une phrase, je n'ai pas interrompu la parole de la répondante parce que j'avais peur qu'elle perde le fil de ce qu'elle dit et que j'induisse par cet acte un changement de sujet de leur part. Ce que j'ai compris au fur et à mesure des entretiens, les interrompre ne permettait pas d'aborder des choses probablement essentielles. [passer outre la compréhension pour laisser libre cours à la parole que j'enregistre donc trace physique à laquelle je peux revenir ; je ne suis cependant pas sûre de pouvoir revoir l'enquêtée et le temps tourne.]

⁷² LAPLANTINE, François, id., p.20 : « À partir du moment où nous réalisons que nous sommes dans le langage, et non pas au-dessus, que nous sommes dans le temps et l'histoire, et non pas à l'extérieur, nous comprenons qu'en tant que chercheur écrivant ou qu'écrivain chercheur, nous sommes engagés dans une même entreprise qui est celle de l'aventure du langage. Et cette dernière consiste à construire des histoires. Dès lors, la production sociale de nos récits sur les récits des autres (nos commentaires et nos commentaires sur d'autres commentaires) appelle une réflexion sur ce que Wittgenstein appelle « nos jeux de langage ». »

⁷³ BOURDIEU Pierre, « Ce que parler veut dire », Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30.10.1977, *Questions de Sociologie*, Ed. de Minuit, 1980, p. 95-112

⁷⁴ GALLIBOUR Éric, *op.cit.*, p.83

J'ai tendance à focaliser sur la forme, or, pour aller en profondeur, il faut faire le deuil de certains mots et phrases qu'on ne comprend pas.

Par ailleurs, l'enquête s'est également ouverte à l'Angleterre et à la France : d'une part, nous sommes allée travailler à Londres et, d'autre part, nous avons participé à un colloque international à Nantes. Ces occasions ont en quelque sorte permis de garder le contact avec le terrain de deux manières : à Londres, nous avons tenté de constituer un réseau d'enseignantes d'EP anglaises afin de les interroger et donner à notre recherche un aspect comparatif qui a été abandonné par la suite. A Nantes, les rencontres effectuées lors du colloque nous ont permis de considérer le terrain sous un autre angle de vue, non plus celui des enseignantes d'EP mais celui, extérieur, de personnes ressources.

Nous avons utilisé d'autres entretiens de façon complémentaire⁷⁵. Nous avons mené les trois derniers entretiens directifs avec des questions ouvertes après avoir entendu Frances, Maître de conférence à St Patrick's College (DCU) : son discours témoigne d'un statut qui a évolué d'enseignante de primaire particulièrement intéressée par la place de l'enseignement de l'EP à l'Université : elle est à l'origine des nouveaux programmes d'EP en primaire et co-fondatrice de la formation des futurs enseignant-e-s en primaire en EP à St Patrick's College. Il nous semblait pertinent de saisir l'opportunité d'interroger ces personnes ressources.

Après avoir quitté notre terrain d'enquête et les non réponses à nos sollicitations de la part des acteurs-actrices susceptibles de compléter le corpus d'entretiens⁷⁶, nous avons aussi interrogé des acteurs et des informateurs dont le statut et le rôle nous semblaient « essentiels » dans notre recherche parce qu'il-elles étaient au croisement des discours spécifiques de l'Irlande et de ceux sur le statut des femmes dans la société occidentale anglo-irlandaise. Faire des entretiens avec d'autres acteur-actrices a confirmé le choix des éléments signifiants qui ont émergé de l'analyse des discours des enseignantes d'EP interrogées. Ces entretiens ont été faits avec des personnes ressources (des « grands témoins ») qui ont participé/œuvré pour le développement de l'EP, ont apporté à notre recherche des références et des informations originales sur l'histoire de l'Education Physique en Irlande telle qu'elle est pratiquée dans les établissements scolaires et enseignée dans les universités, sur l'évolution du statut des enseignant-e-s d'EP (M. O'Sullivan⁷⁷ et J. Issartel⁷⁸) ainsi que sur les enjeux de la formation

⁷⁵ BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *op.cit.*, p.17

⁷⁶ Voir les demandes et invitations en annexes.

⁷⁷ Mary O'Sullivan est l'une des premières diplômées de la formation à l'enseignement de l'EP de l'Université de Limerick. Entretien réalisé le 11.01.2016.

supérieure et de l'emploi pour les femmes d'aujourd'hui (Dame B. Stocking). Ces entretiens directifs ont été réalisés entre juillet 2015 et janvier 2016. Ces enseignants chercheurs ne font pas partie du groupe des enquêtées. Les entretiens que nous avons eus avec eux apportent d'autres éléments par rapport aux discours des enseignantes d'EP. Nous les considérons comme une source d'informations importantes et nous faisons dialoguer ces données.

C'est à l'occasion de l'une de ses conférences publiques à Londres que nous avons rencontré Dame Barbara Stocking, Présidente du *Murray Edwards College* (université de filles), à Cambridge. Nous avons pris rendez-vous avec elle et fait un entretien téléphonique. En France, c'est à l'occasion d'un colloque international, fin 2015, que nous avons rencontré une chercheuse qui, ayant travaillé trois ans à l'Université de Limerick, avait des contacts professionnels qu'elle nous a proposés : un collègue universitaire d'une université de Dublin (J. Issartel) et une Professeure, « *teacher educator* » en Education Physique de l'Université de Limerick (M. O'Sullivan). Ces contacts permettaient un « retour virtuel » sur le terrain, devenu accessible par l'intermédiaire de deux universitaires.

Les modalités choisies par ces personnes ont été un entretien téléphonique et deux entretiens directifs via Skype. Dame B. Stocking et M. O'Sullivan ont demandé un envoi préalable des questions. Celles qui concernaient les deux universitaires (M. O'Sullivan et J. Issartel) étaient spécifiques à chacun et ont porté sur leur carrière, leurs avis sur l'évolution du statut de l'EP dans leur université et en Irlande ; celles de l'entretien avec Dame B. Stocking évoquaient notamment la carrière professionnelle des femmes et ses enjeux⁷⁹.

Par ailleurs, une fois installée à Londres, nous avons également exploré les voies d'accès possibles au monde de l'Education Physique en observant notre entourage direct (ce qui, nous le reconnaissons, renvoie une fois de plus à la facilité et au confort) et en prenant contact avec les personnes que nous fréquentions dans notre milieu professionnel.

Parlant à deux reprises de notre recherche à la cantine de l'établissement scolaire où nous avons travaillé, durant l'année scolaire 2014-2015, nous avons établi des contacts avec nos deux collègues enseignantes d'Education Physique, Caroline et Wendy N. Cette dernière a aussi accepté de faire l'entretien et elle a proposé un contact professionnel, une femme à la retraite qui avait été enseignante d'EP en Angleterre que nous avons également interrogée (Diana). Parallèlement, en mars 2015, parmi les personnes sollicitées pour un entretien, l'une

⁷⁸ Johann Issartel est Maître de conférences en « Behavioural Science, Experimental Psychology, Neuroscience » (Sciences du comportement-Psychologie comportementale et Neuroscience) à *Dublin City University*. Entretien réalisé le 18.11.2015.

⁷⁹ Voir les entretiens en annexe.

des collègues de notre compagnon s'est manifestée et nous avons effectué avec elle un entretien (Andrea). Nous nous sommes vite rendu compte que la diversité des parcours de ces trois femmes introduisait des enjeux différents de ceux qui émergeaient des entretiens avec les enseignantes d'EP irlandaises et que, pour établir une comparaison, il aurait fallu orienter différemment l'analyse. Ce travail de comparaison aurait peut-être pu se faire si d'autres femmes avaient répondu à notre invitation. Interroger des personnes ressources et des acteurs plus ou moins éloignés de notre terrain permet néanmoins de dégager un axe d'interrogation de l'objet d'étude : mettre en regard le discours des enseignantes d'EP irlandaise, celui d'universitaires et celui d'enseignantes anglaises semble heuristique pour circonscrire une spécificité irlandaise⁸⁰.

1.3.3 Regarder les carrières par type

Les entretiens menés auprès de ces huit enseignantes d'EP irlandaise ont permis à la fois de laisser la parole aux actrices et de centrer l'analyse sur les histoires personnelles et les parcours afin d'en relever les spécificités et les points communs. Nous utiliserons comme instrument de compréhension des carrières l'« idéal-type » du sociologue Max Weber. Comme il l'a montré⁸¹, construire un modèle idéal du comportement des acteurs ou les différencier entre eux par types peut éclairer le sens de la recherche : « le concept idéal typique se propose de former le jugement d'imputation : il n'est pas lui-même une « hypothèse » mais il cherche à guider l'élaboration des hypothèses ». Cet instrument nous orientera dans l'analyse des types de carrières d'enseignantes d'EP en Irlande. Il poursuit : « il n'est pas un *exposé* du réel, mais se propose de doter l'exposé de moyens d'expression univoques. » Nous exposerons ainsi nos résultats par ce moyen en fin d'analyse. Il explique l'intérêt spécifique de cette approche idéal-typique dans la démarche compréhensive : « le but de la construction de concepts idéaux-typiques consiste partout et toujours à prendre rigoureusement conscience non de ce qui est générique, mais au contraire de la nature particulière des phénomènes culturels. » L'idéal-type synthétise les traits essentiels des

⁸⁰ Voir en annexe l'entretien avec Andrea, enseignante anglaise à Londres (« *it is a really odd question Elise* » : « c'est vraiment une question étrange Elise »).

⁸¹ WEBER Max, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964

processus étudiés dans le but de comprendre ce qu'il y a de singulier⁸². Cette construction typologique devient un outil d'appréhension du monde social. D. Schnapper offre une description pragmatique de la démarche typologique divisée en trois possibilités. Celle que nous avons suivie consiste à regrouper des unités autour d'un petit nombre d'entre elles choisies comme noyaux de la typologie. Cette démarche est qualifiée d'« empirique ». « Concrètement elle est couramment désignée comme la procédure « des tas », par essais et erreurs, par tâtonnements, par approximations. Il s'agit d'un procédé particulier de regroupement, donc de classification, inductif, réalisé à partir des données de l'enquête. »⁸³ Ces regroupements nous permettront de trouver des types d'enseignantes d'EP, mettant en avant des orientations particulières de la pratique qui en révèle le sens. Ce sens sera alors plus lisible et critiquable afin d'avancer une description de carrières originales.

1.4 Une posture réflexive

En tant que chercheur, nous avons été amenée à faire notre auto-analyse⁸⁴ dont les moyens principaux seraient la réflexivité et l'objectivisation, pour mettre à jour le « rôle joué, parfois à son corps défendant, par l'ethnologue dans le milieu qu'il étudie »⁸⁵. L'équilibre entre distanciation et proximité, entre intérêts du chercheur et ceux des enquêtées est difficile à trouver. Les limites sont inhérentes à la démarche employée : non seulement le terrain « ne s'offre pas au chercheur, parce qu'[il est] inaccessible, dangereux, furtif, impénétrable ou invisible »⁸⁶ mais nous nous en étions éloignée et le temps a passé. La déstabilisation et la crainte ont été les conséquences de la distance prise avec le terrain : comment compenser cette distanciation ? Le contact avec ce terrain était artificiellement maintenu par des lectures mais l'investigation était devenue difficile à cause de l'éloignement, du silence.

⁸² WEBER Max cité par VARIKAS Eleni, 26. Max Weber, la cage d'acier et les dames, in CHABAUD-RYCHTER Danielle *et al.*, *Sous les sciences sociales, le genre*, Paris, La Découverte, 2010, p.375

⁸³ SCHNAPPER Dominique, *La pratique de l'analyse typologique*, Paris, PUF, 1999, p. 105

⁸⁴ J.-C. Passeron, P. Bouvier, P. Bourdieu. Ce dernier parle de la « la socioanalyse » comme une « sorte d'auto-analyse » et la définit ainsi : « la prise de conscience qui permet à l'individu d'avoir prise sur ses dispositions. Mais la possibilité et l'efficacité de cette sorte d'auto-analyse sont elles-mêmes déterminées en partie par la structure originelle de l'habitus en question, en partie par les conditions objectives sous lesquelles se produit cette prise de conscience. » BOURDIEU Pierre avec WAQUANT Loïc J.D., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, p.239

⁸⁵ WEBER Florence, *op.cit.*, p.52

⁸⁶ MBIATONG, Jérôme, Le chercheur en sciences sociales à l'épreuve d'exigences multidimensionnelles, *Pensée plurielle* 2015/3 (n° 40), p.30

L'initiation qui permet de faire de l'observateur un ethnologue n'a pas été menée à son terme. La pratique du terrain paraissait facile : nous avons supposé facile d'y entrer, de se faire une place d'observatrice puis de chercheur. En comparaison avec notre recherche de master qui s'est déroulée de façon plus « classique », faite en France à proximité de notre milieu professionnel quotidien, l'« aspérité » de cette recherche relève d'une pratique de terrain qui nous mettait en difficulté personnelle : nous connaissions de façon plutôt superficielle l'objet de recherche, les conditions d'accès aux informateurs et aux établissements (lois irlandaises, ville et réseaux de transport).

A travers l'analyse du discours des enseignantes d'EP, le chercheur tente de « regarder les femmes d'un œil neuf », de révéler ce que cachent les fausses évidences, identifier les mécanismes derrière ce qui semble « normal ». Cette démarche est difficile parce que nous sommes tous dépositaires de lieux communs, de préjugés (notamment sur les femmes, l'EP, l'Irlande, etc.) et victimes plus ou moins consentantes de ces idées reçues. Le socio-anthropologue y a recours, comme les autres mais il peut les nommer, en mettre quelques-unes à distance : nous avons tenté de mettre à distance le regard normatif que nous portons sur leurs discours. Nous portons une attention particulière à ce que disent les enquêtées sur les normes de genre et les « prêts-à-penser », à ce qu'elles en font dans leurs pratiques pédagogiques avec des élèves filles et / ou garçons afin de mettre au jour la conformité ou l'opposition à une norme, à une injonction sociale, à un imaginaire genré. Le processus de rationalisation effectué par l'anthropologue est nécessaire pour déconstruire le discours des enquêtées⁸⁷. Le recours aux concepts théoriques permet de ne pas tomber dans l'écueil qui consiste soit à juger soit à se transformer en porte-parole d'une des « cliques » [que le chercheur a] rencontrées⁸⁸. Il est donc important de trouver un équilibre idéal et fragile entre « la proximité maximale » pendant l'enquête (pour faire jouer l'appropriation de l'enquête par les enquêtés) et « la distance maximale » pendant l'analyse (et ne pas juger ou adhérer à leurs propos). Le chercheur doit utiliser la « tension » que génèrent ces deux dimensions « comme un vecteur de connaissance »⁸⁹ par des allers-retours entre les données recueillies et la théorie. Il a été difficile de ne pas tomber dans les pièges de la pensée, d'aller au-delà des témoignages, de ne pas faire de cet équilibre un paradoxe infranchissable. « L'ethnographe écrit parce qu'il n'a pas tout compris de la culture qu'il observe »⁹⁰.

⁸⁷ CEFAL Daniel, *op.cit.*, p.52

⁸⁸ WEBER Florence, *op.cit.* p.54

⁸⁹ ALBERA Dionigi, *op.cit.*, p.9

⁹⁰ PIASERE Leonardo, *L'Ethnographe imparfait. Expérience et cognition en anthropologie*, Paris, éditions de l'EHESS, Cahiers de L'Homme, 40, 2010

Le chercheur en anthropologie, ethnologie ou sociologie crée, en investissant un terrain, une situation d'interaction sociale. Et dans ce rapport intellectuellement et effectivement convoité avec l'individu, il ne peut pas faire abstraction de son statut social, de son âge, de sa position d'autorité ou de subalterne, etc. Les caractéristiques sociologiques du chercheur sont prises en compte et les informateurs-trices lui répondent pour plusieurs raisons, notamment s'ils-elles se considèrent son semblable, son alter ego, si la « méfiance » de l'inconnu est dépassée⁹¹. Nous pensons que nous n'avons pas pu dépasser la limite des « femmes préposées à l'information »⁹² à cause du trop bref séjour sur le terrain de recherche et de la difficulté à nous frotter à ce terrain. Comme le montre le réseau des informatrices, nous avons fait jouer les relations personnelles, voire d'amitié, qui ont ouvert l'accès à une certaine catégorie d'enseignantes d'EP. Elles ont répondu à la demande mais nous sommes restée plutôt « passive », ce qui n'a pas permis de construire un réseau d'informateurs en dépassant une « bulle » familière et confortable. D'ailleurs, notre statut de femme ne nous a-t-il pas amené à nous orienter « naturellement » vers les femmes et en faire notre objet d'étude ? Chercher à comprendre l'autre qui nous ressemble favorise la « compétence empathique » que l'on s'applique à employer en anthropologie. « L'expérience sociologique l'a prouvé maintes fois : on va le plus souvent vers sa classe d'âge et, c'est aussi par un effort de distanciation que l'on établit des contacts avec les autres classes. »⁹³

Le métier d'ethnologue s'enracine fondamentalement dans une relation personnelle, un dialogue. La situation de l'entretien suppose une collaboration dont les normes sont *a priori* fixées par le chercheur. L'un fait preuve d'une certaine « violence » pour s'imposer auprès des informateurs et recueillir leur parole ; l'autre se fait le porte-parole d'un groupe social délimité qu'il représente puisqu'il a été « choisi » par le chercheur pour son caractère « emblématique ». Or, les deux interlocuteurs s'engagent dans un échange dont l'enjeu est double et les concerne tous deux. L'informateur se caractérise par sa capacité à établir une distance entre lui et le groupe qu'il représente ; cette distance lui permet d'objectiver sa propre expérience et de pouvoir entrer dans le jeu d'un enquêteur. « Traiter du couple informateur-ethnologue, c'est d'une certaine façon entrer dans les secrets de fabrication de l'œuvre ethnographique, c'est dévoiler la face cachée d'une entreprise fatalement ambiguë. »⁹⁴

⁹¹ Avoir l'impression que Catherine se met sur la défensive lors de notre premier entretien : notre réaction était de beaucoup parler pour dissiper cette impression d'interrogatoire que nous avions présumée.

⁹² GUILLOU Anne, Chercheur et informateur : statut social et proximité. In: *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, n°32-33, Septembre-décembre 1988, p.43

⁹³ GUILLOU Anne, *ibid.*, p.45

⁹⁴ TOFFIN Gérard, *op.cit.*, p.18

L'ambiguïté réside, à notre avis, dans un « état entretien » ou bien un état durant l'entretien : une attitude neutre que l'enquêteur s'impose – dans la position de son corps, les termes employés, les types de relances, la mesure du temps – espérant provoquer chez l'enquêté tout le contraire : l'engagement, le « don de soi » à travers l'évocation d'un passé individuel et l'expression d'opinions personnelles. Le jeu de parole permet une collaboration qui oscille constamment entre dialogue, entendu comme « échange libre », et discours, compris comme une construction en fonction des attentes et des représentations des interlocuteurs. Au cours de l'entretien, le couple enquêteur-informateur vit dans un entre-deux que l'on peut considérer comme collaboratif dans la mesure où le matériau recueilli constitue la source première d'informations qui autorise une exploration de l'objet et son analyse par le chercheur. La menace du silence et d'un discours trop général de l'informateur qui se dérobe plane sur les échanges. Comme tout chercheur néophyte, nous avons questionné nos interlocutrices en leur laissant peu d'espace de liberté ou d'initiative : certaines relances déterminent leurs réponses, des questionnements orientés sont utilisés. Par manque de confiance et craignant de ne pas bien comprendre ce que nous disait l'enquêtrice, nous avons choisi de l'interrompre et de la faire répéter⁹⁵. Les deux premiers entretiens (Catherine et Siobhan) ont été précédés par une longue présentation de notre recherche comme si cela devait justifier le recueil d'informations. Visiblement mal à l'aise avec ce qu'allait nous dire les enquêtées, l'entretien s'est posé pour ainsi dire, en épreuve relevant du secret.

Par ailleurs, l'absence de réponses à nos appels à entretiens a été vécue comme un échec personnel : « l'enquête n'est possible que si les enquêtés donnent une place à l'ethnographe et l'analyse n'aboutit qu'une fois cette place mise au jour »⁹⁶. L'« écueil » d'un terrain mal maîtrisé consiste pour le chercheur à se trouver en position d'attente de réponse : soit parce que les informateurs-informatrices possibles ne répondent pas aux demandes de contact, soit parce que le développement du réseau a été rompu pour cause de départ prévu. Ces manques freinent le chercheur dans le recueil de données ce qui le rend vulnérable puisque soumis à des contraintes sans cesse renouvelées à chaque étape de son parcours.

Il semble que l'exercice de l'entretien devienne une sorte d'épreuve de dévoilement de soi difficile pour l'enseignante interrogée et surtout pour l'enseignante enquêtrice que nous sommes. Il y a une sorte de « plaisir secret » à entrer dans l'intimité des personnes

⁹⁵ Je me rends compte des erreurs possibles que j'avais pu faire dans les autres entretiens comme vouloir à tout prix être sûre d'avoir compris telle information et donc être contrainte d'interrompre la parole de l'enquêtée (Journal de terrain, 30.04.2014).

⁹⁶ WEBER Florence, *ibid.*, p.52

interrogées ; la situation d'entretien permet de se projeter en l'autre, de l'habiter quelque temps, de l'observer produire sa parole, ce labour intellectuel et verbal fugace, irrégulier, insaisissable, éphémère. La « réalité incarnée » qui est en face du chercheur ou à ses côtés se manifeste « en direct » et l'aspect « vivant » (en anglais, « direct » est traduit par « *live* » qui peut aussi signifier « vivant ») se décline en vibrations minimes, en manifestations diverses et insaisissables dans le discours retranscrit auxquelles on ne sait s'il faut réagir ou pas. Le regard, vecteur du rapport humain, est essentiel, incontournable dans l'entretien. L'inconnu se dévoile partiellement et stimule la curiosité intellectuelle. L'autre en face (elle) devient tu : une probabilité, un projet, un rendez-vous qui s'incarne en un *hic et nunc*. Il se peut qu'il y ait une appréhension à révéler des éléments de sa vie et de sa carrière qui pourrait empêcher de répondre à l'invitation de faire un entretien. Certaines personnes peuvent aussi ne pas se sentir concernées, ni intéressées ou encore manquer de temps pour se prêter à cet exercice. L'un des risques de cette enquête serait d'être qualifié de chercheur « voyeur »⁹⁷, ce qui peut laisser penser que la relation de confiance avec les enquêtées ne s'est pas construite.

Par exemple, Aisling et Megan, bien que collègues de notre informatrice Siobhan, n'ont pas donné suite à nos demandes d'entretien. On peut justifier ce refus par la jeunesse de Megan et la situation professionnelle d'Aisling : celle-ci était en train de se former pour changer de spécialisation (orientation) et on peut avancer qu'elle craignait ne pas se « sentir à la hauteur » dans cet entretien. Au cours d'un échange informel, Vivienne précise : « si Siobhan ne m'avait pas encouragée à te répondre, je ne l'aurais pas fait. Elle (Siobhan) m'a dit : tu verras, c'est sympa. » Si l'enquêteur donne la possibilité à l'enquêté de le guider dans sa recherche d'individus à interroger et de le mettre en contact avec d'autres personnes, le chercheur semble s'assujettir au choix de cet intermédiaire, déléguant une part de sa responsabilité dans la recherche de personnes ressources mais en même temps il fait confiance à l'expertise de chacun-e pour trouver des spécialistes de la question de l'EP en Irlande. Nous pouvons également évoquer une stratégie mise en place après notre départ définitif de Dublin qui illustre ce jeu d'équilibriste entre les risques à prendre et le confort à sauvegarder : nous avons tenté de prendre contact par courrier électronique avec quatre établissements scolaires dans la ville de Dublin choisis à partir d'une liste disponible sur internet⁹⁸ pour leur position « pratique » (pour le chercheur) par rapport aux transports en commun et à notre connaissance de ces quartiers. Nous pensions que si une réponse positive nous était proposée dans ces établissements, nous pouvions nous y rendre « aisément », réduisant les risques et les fausses

⁹⁷ Certains chercheurs parlent même de l'enquêteur comme « prédateur ».

⁹⁸ <http://www.schoolsdays.ie/articles/secondary-Schools-in-Ireland-by-County>

routes, augmentant les chances d'un « rendement efficace » en multipliant les possibilités de nous rendre dans deux établissements dans la même journée. Nous avons choisi des établissements secondaires ; trois d'entre eux sont mixtes, le quatrième ne scolarise que des filles. Par ce choix, nous pensions avoir accès à des expériences différentes d'enseignantes d'Education physique. Nous avons rédigé une annonce adressée aux enseignants et aux enseignantes d'EP en y insérant l'en-tête de l'université de Rouen et du laboratoire CETAPS qui a été jointe au courrier électronique adressé au secrétariat de chaque établissement (09.02.2015). Nous n'avons reçu aucune réponse, ce qui peut trouver diverses justifications. D'abord, celle liée au statut de l'EP en Irlande : comme cette discipline est en cours de développement, on ne voit pas l'intérêt de la réfléchir ou de la poser comme objet de recherche. Ensuite, les hommes responsables de ces établissements ayant reçu la demande ne l'ont pas transmise parce qu'interroger les femmes pour demander leur avis ne rentre pas dans leurs représentations. Une « intrusion » (notamment française) dans leur organisation de l'EP peut être gênante dans la mesure où elle peut à terme remettre en cause la place de l'EP et des enseignantes dans l'établissement. Si les enseignantes de St Kilian's et du Lycée Français d'Irlande, ont choisi de nous répondre, c'est peut-être qu'elles font preuve d'une ouverture d'esprit spécifique ; notre proposition d'entretien aurait répondu à une « demande déjà-là » de réfléchir leur pratique, de se distancier avec le fonctionnement des autres établissements irlandais.

Une autre raison a été proposée par l'enseignant J. Issartel : « Si tu ne reçois pas de réponse dans les deux jours suivant ton mail, ils [les Irlandais] ne répondent jamais ». Nous pouvons interpréter cette information d'un Français habitué aux normes culturelles irlandaises comme une spécificité possible en termes de différence repérable entre des « temporalités culturelles » irlandaise et française. Nous choisissons ce terme pour désigner le « fonctionnement » des Irlandais dans la vie sociale. Il se peut aussi que la non réponse à notre annonce soit en lien avec l'utilisation récente d'internet impliquant une instantanéité entre la demande et la réponse.

A la suite des deux entretiens effectués avec les personnes référentes, celles-ci nous ont proposé de donner nos coordonnées aux étudiants : J. Issartel a transféré à deux reprises notre mél qui consistait en une présentation du projet de recherche et des objectifs (2015-2016). Nous avons ainsi répondu à sa demande spécifique de « faire un mail avec les objectifs de la recherche ». Dans un contexte universitaire, il nous semblait, visiblement à tort, que faire référence à des objectifs précis de recherche doctorale pouvait entraîner de l'intérêt de la part de ce public spécifique. Une seule réponse d'étudiante nous est parvenue (EP et biologie, 3^e

année). Nous avons envoyé les cinq questions⁹⁹ à l'étudiante mais elle n'a finalement pas répondu.

Quand nous avons sollicité M. O'Sullivan pour nous mettre en contact avec des personnes susceptibles d'être intéressées, à la fin de l'entretien, elle a proposé nos coordonnées à une cohorte de futur-e-s enseignant-e-s nouvellement diplômé-e-s (février 2016) ainsi qu'au président de l'Association irlandaise d'Education Physique tout en spécifiant que ce sont elles qui choisiraient de me contacter ou pas¹⁰⁰. Cette résistance serait-elle plutôt liée aux différences de temporalités culturelles française et irlandaise et au décalage spatial (Limerick/Londres) qui faisait entorse à la démarche de recherche engagée ? Solliciter un intermédiaire institutionnel pour accéder à d'autres enquêtée-e-s n'a pas abouti, favorisant une posture d'attente et de passivité que nous avons de toute façon provoquée par cette seconde tentative d'aborder le terrain.

Le fait de « déléguer » la recherche de contacts n'a pas été concluant car ce fut aussi le cas à Londres. Courant 2015, d'autres personnes nous ont proposé des contacts (un enseignant d'EP, enseignante de primaire, deux assistantes scolaires, un directeur et une directrice d'école, deux enseignant-e-s de science). L'une des deux réponses parvenues provenait de l'enseignante de primaire ayant parlé à sa collègue et dont elle était « sûre qu'elle enverrait ses coordonnées » (journal de terrain p. 598) ; l'autre est celle de la directrice d'école se proposant de nous mettre en contact avec des enseignant-e-s mais sans suite. Parallèlement, notre compagnon a tenté d'établir, de son côté, le contact avec des enseignantes d'EP londoniennes à partir de son entourage professionnel direct. Ses collègues ont accepté de transmettre le message à dix enseignantes d'EP et seule Andrea est entrée en contact avec nous. Nous avons aussi fait circuler des « cartes de visite » résumant notre travail de recherche et invitant à un entretien via les personnes que nous avons interrogées, les collègues d'EP et les concierges d'un stade privé accueillant des élèves, sans succès. Nous avons évidemment une part de responsabilité dans ces non réponses. Alors que nous avons considéré que présenter le cadre et/ou l'objet de notre recherche (carrière d'enseignante d'EP, entretien) servait à justifier la prise de contact et le rapport à établir avec les possibles répondant-e-s, il faut se rendre à l'évidence : nous n'avons pas pu mener un travail d'enquête de terrain avec des investigations longues, répétées, cohérentes.

⁹⁹ 1 Pourquoi avoir choisi EP et biologie à DCU? 2 En tant qu'étudiant-e, quelles sont tes satisfactions et tes attentes ? 3 Comment te projettes-tu dans le travail/la carrière professionnelle ? 4 Que penses-tu de la place de l'EP dans les établissements scolaires à Dublin et en Irlande ? 5 Quels rôles peuvent jouer les enseignants et les enseignantes d'EP pour les élèves filles et garçons dans les établissements scolaires irlandais ?

¹⁰⁰ « Ils vous prendront contact avec vous s'ils le souhaitent ».

Au cours de cette recherche, nous avons tenté de porter un regard socio-anthropologique, c'est-à-dire une « pensée qui s'applique à comprendre, à mettre en concept, ce qui échappe provisoirement aux manières habituelles de concevoir le monde. Il s'agit de donner une signification au désordre apparent, d'en déceler les logiques sociales et culturelles. »¹⁰¹ Nous avons cherché à dépasser ce « désordre apparent » des trajectoires des enseignantes d'EP en Irlande afin d'en faire émerger les spécificités ainsi que les invariants, de mettre à jour les phénomènes sous-jacents dans les données ethnographiques recueillies. Avec le recul, nous voyons des failles, des manques qui ont entraîné parfois de nouveaux éclairages. « On assiste ainsi aux tâtonnements d'une pratique ethnographique qui s'est faite plus transparente, moins ambitieuse et plus consciente de ses ambiguïtés, mais qui continue à utiliser la tension existant entre la dimension de la distance et celle de la proximité, avec les inconvénients et les inconforts que cette tension génère, comme un vecteur de connaissance. »¹⁰² Pour autant, l'ensemble forme notre enquête qui, malgré ses faiblesses, fournit des éléments cognitifs sur les carrières des enseignantes d'EP en Irlande.

Pour réaliser l'analyse approfondie des données recueillies, des appuis théoriques et des outils conceptuels seront présentés dans la partie suivante.

¹⁰¹ LE BRETON David, *op.cit.*, p.11

¹⁰² ALBERA Dionigi, *op.cit.*, p.10

2 Un cadre socio-anthropologique : principaux concepts utilisés

Notre enquête se situe au carrefour de la sociologie et de l'anthropologie dans la mesure où nous cherchons à progresser dans la compréhension d'un groupe dans ses modalités de faire société, de se reconnaître par une culture spécifique qui est corporelle, langagière et historique. Au début du XXe siècle, l'anthropologue Marcel Mauss introduit cette façon de travailler en se tournant vers le concret. Pour créer des « catégories proprement scientifiques » en anthropologie, le chercheur confronte ses catégories à celles de l'objet de recherche (enseignantes d'EP en Irlande) afin que le « conflit entre la théorie et les données »¹⁰³ ait lieu. Dans un article consacré à la « socio-anthropologie »¹⁰⁴, le sociologue S. Juan soulève la question des relations méthodologiques entre la sociologie et l'anthropologie. Il s'appuie sur les écrits du sociologue P. Bouvier¹⁰⁵ qui « plaide pour une nouvelle formalisation de la sociologie et de l'anthropologie ». La méthode socio-anthropologique relèverait de l'approche qualitative qui s'appuie sur des entretiens, des observations, des comparaisons ainsi que des techniques que d'autres chercheurs ont mises en place¹⁰⁶. A l'initiative de cette approche se trouvent les chercheurs de l'école de Chicago dont sont issus, vers 1940, E. Goffman, A. Strauss, H. Hughes, puis H.S. Becker, etc. Leur protocole d'enquête est original en cela que leur démarche est empirique et propose d'étudier la société dans son ensemble. L'une des contributions majeures à l'enquête qualitative est le développement de méthodes de recherche différentes de celles en cours à cette époque (méthode quantitative, écriture journalistique) : l'utilisation scientifique de documents personnels, le travail systématique sur le terrain (entretien approfondi, observation participante, etc.), l'exploitation de sources documentaires diverses. Les principes de la « *grounded theory* » sont notamment la simultanéité et les interrelations entre collecte et analyse des données. Cependant, la théorie qui émerge de ce travail doit retrouver le contact avec le terrain pour être « vérifiée » : « c'est seulement au

¹⁰³ DUMONT Louis, *op.cit.*, p.211

¹⁰⁴ JUAN Salvador, *op.cit.*, p.16

¹⁰⁵ BOUVIER Pierre, Perspective pour une socio-anthropologie du travail, Sociétés n° 2, 1984 ; *La socio-anthropologie*, Paris, Armand Colin, 2002 et *De la socioanthropologie*, Paris, Galilée, 2011

¹⁰⁶ JUAN Salvador cite entre autres : D. Le Breton, A. Raulin, J. Cuco, E. Morin, C. Rivière, J. Duvignaud, M. Ségalen, etc.

contact étroit des données que la sociologie peut progresser »¹⁰⁷. Faire de la carrière d'enseignantes d'Education physique en Irlande un objet d'étude suppose de fonder l'analyse sur des concepts qui y sont liés. Nous présenterons dans cette partie l'usage qui sera fait dans ce travail des concepts de carrière, d'engagement, de corps et de genre.

2.1 La carrière selon H.S. Becker

La recherche menée s'inscrit dans une approche compréhensive et interactionniste des pratiques professionnelles et de l'engagement corporel des enseignantes d'EP irlandaises. Pour comprendre les différentes modalités de pratique professionnelle mises en œuvre, nous nous sommes appuyée sur le concept de carrière tel que le sociologue Becker en fait usage dans son ouvrage *Outsiders*¹⁰⁸. Loin de l'usage courant de cette notion, en termes de succession de postes occupés et d'ascension sociale, il en élargit le sens à la suite d'E. Hughes et de A. Strauss, considérant que toute activité sociale peut entraîner une carrière. Cette approche interactionniste du concept de carrière également développée par E. Goffman permet « une attention égale aux processus et à la dialectique permanente entre histoire individuelle et institution, et plus généralement, les contextes. »¹⁰⁹ Ainsi, une analyse conjointe des étapes objectives franchies par les enseignantes d'EP irlandaises ainsi que les significations subjectives qui y sont liées rend compte des capacités de chacune à évaluer, interpréter les évolutions de sa vie professionnelle autour d'une cohérence signifiante.

L'usage commun du terme de « carrière » évoque la succession des postes occupés au cours de la vie professionnelle, l'ambition de réussite dans l'expression « faire carrière » qui serait, grâce aux choix réalisés ou subis par les individus, une trajectoire ascendante. Dans le langage courant, d'autres mots, proches du terme de « carrière », désignent les biographies individuelles ou collectives : trajectoire, itinéraire, parcours, etc. Ils mettent en avant l'idée d'évolution, de construction dans le temps d'expériences et d'identités, autrement dit une double dynamique qui permet la « construction, [la] déconstruction et [la] reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activités que chacun rencontre au cours de sa vie et

¹⁰⁷ DUMONT Louis, *op.cit.*, p.193

¹⁰⁸ BECKER Howard S., *Outsiders: Studies In The Sociology of Deviance*, The Free Press, 1997

¹⁰⁹ FILLIEULE Olivier, Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel, *Revue Française de Science Politique*, 51 (1), 2001, p.19-25

dont il doit apprendre à devenir acteur »¹¹⁰. Regarder les carrières des enseignantes d'EP irlandaises, c'est tenter de faire un usage sociologique de ce mot qui tout au long de cette thèse se frottera à son emploi commun. Préciser les limites de son emploi a souvent été délicat.

Les sociologues proches de l'interactionnisme¹¹¹ se sont saisis du concept de carrière pour en étendre le sens : tous les individus ont une carrière, les malades, les élèves, les déviants, les chômeurs, etc. H.S. Becker considère le concept de carrière comme propice à élaborer des « modèles séquentiels des différents types de comportements » dans le temps puisque la carrière est un processus, un apprentissage. Appliqué à l'histoire professionnelle des enquêtées, le concept de carrière permet d'identifier des séquences précises, des moments qui apparaissent comme des passages « obligés » pour se réaliser et se dire enseignantes d'EP en Irlande. Ces moments définis sont organisés différemment en fonction de critères, de contraintes, de possibilités, etc. Pour autant, la carrière de chacune est une trajectoire dans laquelle on peut repérer des étapes typiques, des régularités au-delà des différences individuelles. Ce sont ces étapes typiques que nous essaierons de repérer.

Comme c'est un processus étendu dans le temps, le concept de carrière permet d'inscrire l'analyse des parcours dans une perspective diachronique. Cela consiste à identifier les étapes jalonnant la construction de la carrière, les moments de conversion, d'inflexion, de bifurcation, etc. La carrière s'envisage donc comme un processus caractérisé par des étapes, des évolutions que l'analyse permet de reconstruire : « Pour ceux qui étudient les carrières, il s'agit de mettre au jour ces régularités, de trouver l'ordre, quel qu'il soit, que peut suivre la vie des personnes [...] »¹¹². L'analyse de la carrière comme processus diachronique se centre sur la manière dont les acteurs anticipent les changements, les préparent, font face aux difficultés, interprètent leurs échecs ou réussites. E. Hughes écrit : « 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 »¹¹³.

Hughes délimite plusieurs dimensions dans l'étude de la carrière. Nous en retenons deux : biologique et sociale. D'abord, l'« âge biologique » : les moments qui lui sont associés évoluent et ne seront pas vécus une deuxième fois par un même individu. De plus, certains statuts sont reliés à des niveaux spécifiques du développement physiologique de l'individu.

¹¹⁰ DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1995

¹¹¹ Notamment E. Goffman, A. Strauss, E. Hughes, H. S. Becker.

¹¹² HUGHES Everett C., *Le Regard Sociologique. Essais sociologiques*, Paris, EHESS, 1996, p.76

¹¹³ HUGHES Everett C., *ibid.* p.176

C'est ainsi que deux des enquêtées mettent de côté leurs premières années en tant que sportives professionnelles pour devenir enseignantes d'EP. L'« âge social » est relatif au système et à son évolution historique. Des rôles sont définis et distribués socialement selon ce qu'une collectivité, à un moment donné de son histoire, attend de ses membres. Il en va ainsi des quatre enseignantes d'EP qui sont mères de famille. L'étude des carrières suppose que la mobilité des personnes dépend des « transformations de l'organisation du travail et des systèmes sociaux »¹¹⁴ qui ont des répercussions sur les carrières. Les postes d'EP étant rares en Irlande et difficiles à obtenir, les enquêtées ont choisi la mobilité géographique à l'intérieur de l'Irlande mais aussi à l'étranger. Nous voyons, à travers ces dimensions, que la carrière personnelle d'un individu correspond à un moment dans l'histoire des institutions et des groupes auxquels il est rattaché et qui le dépassent. La carrière individuelle ne peut donc pas s'envisager sans cadre social puisqu'elle est construite socialement et liée à des événements économiques, politiques et historiques. L'inscription de l'histoire individuelle dans l'histoire collective permet d'aborder l'enjeu d'être femme à Dublin lorsqu'il est question de construire sa carrière, de donner du sens à son engagement professionnel, de se définir par rapport à une continuité ou à des ruptures.

Considérer le point de vue diachronique de la carrière permet, de saisir un ensemble de faits, de choix dans leur évolution. En effet, les personnes interrogées évoquent leur carrière en termes de parcours chronologique, depuis leur entrée à l'université jusqu'à leurs débuts dans le métier d'enseignante d'EP. La carrière de ces femmes ne se déroule pas de façon linéaire, le fil n'est pas lisse, le cheminement n'est pas rectiligne puisque les contraintes conjoncturelles de différentes catégories entrent en jeu et imposent des obstacles, des détours, des « nœuds » dans la construction de la carrière. En faisant un usage courant du terme carrière, les enseignantes en font le récit linéaire visant à reconstruire une cohérence à partir des obstacles, des impossibilités, des changements rencontrés. L'orientation varie sensiblement, la personne est contrainte de considérer de nouveaux choix auxquels elle n'avait sans doute pas pensé, des possibilités qu'elle n'avait pas encore considérées.

Si le concept de carrière est circonscrit chez Hughes au domaine professionnel, son usage s'est élargi à l'étude de l'organisation de la vie sociale en général. Chez H.S. Becker, la carrière désigne « aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu »¹¹⁵. Dans son

¹¹⁴ HUGHES Everett C., *ibid.*, p.184

¹¹⁵ BECKER Howard S., *op.cit.*, p.41

ouvrage *Outsiders*¹¹⁶ analysant la carrière des fumeurs de marijuana, il identifie trois phases qui impliquent à la fois un comportement objectivement et socialement jugé déviant et la représentation personnelle de celui qui l'adopte (transgression d'une norme ; désignation publique ; intégration d'un groupe organisé). Ces éléments permettent de soutenir l'idée d'un devenir, d'une carrière au sens beckerien du terme qui se fait dans le temps. C'est à partir de ce concept que nous devons explorer la carrière de façon approfondie, notamment à travers sa dimension intime, subjective. La carrière comme concept est considérée à la fois dans sa dimension objective, comme situation officielle de l'individu dans ses relations sociales, et dans sa dimension subjective pour décrire les significations intimes de soi. Comme le précise E. Goffman, la dimension morale de la carrière est à prendre en compte puisqu'elle marque une évolution significative qui a des effets concrets sur la personnalité mais aussi sur la manière de percevoir, d'appréhender le monde.

L'autre avantage d'analyser les carrières dans leur dimension subjective est de mettre en avant les variations d'un parcours qui peut ressembler en apparence aux autres. Les normes et les conventions n'influencent pas de manière uniforme les individus : capables de résistances, d'adaptations, de réajustements, de refus matérialisés dans des types de comportements et d'activités, les enseignantes ne réagissent pas de la même façon aux contraintes et aux attentes sociales, leurs choix ne dépendent pas uniquement de ces critères et cela permet d'avancer qu'« une carrière peut se « bricoler », comme l'identité, consciemment ou non »¹¹⁷. Considérer la carrière dans sa dimension subjective permet de comprendre comment les enseignantes d'Education physique vivent et mènent leur carrière d'un point de vue personnel et s'expriment sur l'aspect factuel de la carrière, le caractère « en action », ce « qui se fait en ce moment ». E. Hughes écrit : « Subjectivement, une carrière est une perspective en évolution au cours de laquelle une personne *voit* sa vie comme un ensemble et *interprète* ses attributs, ses actions et les choses qui lui arrivent. »¹¹⁸

Le point de vue synchronique autorise une sorte de « photographie » d'un moment précis de la carrière, moment qui peut correspondre à celui du temps de l'entretien et à partir duquel le chercheur puise des informations afin de mettre à jour les fondements, les racines des orientations et des stratégies individuelles. L'enquêtée interprète ses choix, ses réussites et ses échecs à la lumière du déroulement de sa carrière globale et de l'orientation que celle-ci

¹¹⁶ Edité en 1966 aux Etats-Unis, il n'a été édité en France qu'en 1985.

¹¹⁷ LE BARS Cécile, « 'Ensembles-séparés' : les carrières des navigatrices de course au large à l'épreuve du genre », Thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale, 2009, p.19

¹¹⁸ HUGHES Everett, *Men and Their Work*, Wespont, Greenwood Press Reprint, [1958], 1981

semble emprunter. Il est notamment question des contraintes qui sont « intégrées » et « digérées » par ces enseignantes d'EP qui s'accommodent de ces impératifs. Les choix se font en fonction de nécessités et ces dernières créent des options ou des alternatives : choisir de rester dans tel poste, choisir de s'adapter aux contraintes du poste et se les approprier, etc. « La vie des autres, telle qu'elle nous apparaît dans ce que l'on appelle la réalité, n'est pas du cinéma mais de la photographie, c'est-à-dire que nous ne pouvons appréhender l'action que fragmentairement [...] »¹¹⁹. Le chercheur est donc tenu de garder à l'esprit qu'il ne peut avoir qu'une appréhension parcellaire du discours de l'informatrice sur sa carrière et le travail de reconstruction opéré par l'enquêtée qui raconte sa carrière en lui donnant une cohérence postérieure. Les risques et les occasions sont lissés dans le discours de reconstruction de la carrière ; présentés *a posteriori*, ils sont « fondus » dans un enchaînement d'actions inhérentes à la carrière et perdent leur caractère de « rupture » par rapport à un état initial.

C'est pourquoi l'étude de la carrière pose la question de la restitution *a posteriori* de leur expérience à partir de leur définition de ce qu'est une enseignante d'EP en Irlande et de leur engagement dans cette profession. Tout individu qui raconte sa vie personnelle, familiale, professionnelle et sportive peut être amené à sélectionner des éléments ou des événements et des significations pour lier les actions entre elles : « C'est là un aspect très délicat de la sociologie des carrières. La vue d'ensemble que chaque individu se construit lorsqu'il regarde rétrospectivement son évolution est un des aspects importants de toute carrière »¹²⁰. Le récit sur la carrière s'apparente à un discours de justification dont la cohérence est reconstituée pour donner du sens au parcours. Plusieurs sociologues ont mis à jour ce travail de la parole et de la mémoire : P. Bourdieu parle de l'« illusion biographique » qui consiste à présupposer que « la vie constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté, qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire d'une « intention » subjective et objective d'un projet »¹²¹ ; J.-C. Passeron¹²² met en garde contre « l'utopie biographique » qui suppose que tout est réel dans le récit autobiographique. C. Dubar considère l'illusion rétrospective qui contribue à projeter sur le passé sa situation présente, pour la justifier ou bien tenter de la comprendre : « Il est toujours délicat, pour qui que ce soit, de restituer, après coup, ce qu'était au juste sa définition de lui-même et des autres à une période passée. L'illusion rétrospective contribue à projeter sur le passé sa situation présente, notamment pour la justifier ou tenter de

¹¹⁹ CORTAZAR Julio, *Marelle*, Paris, Gallimard, 1963, p.488

¹²⁰ GOFFMAN Erwin, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minit, 1968, p.199

¹²¹ BOURDIEU Pierre, L'illusion biographique, *op.cit.*, p.70

¹²² PASSERON Jean Claude, Biographies, flux, itinéraires, trajectoires, *Revue française de sociologie*, XXXI-1, 1990, p. 3-32

la comprendre »¹²³. Ces lectures sociologiques rappellent que des précautions sont nécessaires pour favoriser l'expression et surtout l'explicitation du discours autobiographique.

La carrière, considérée dans sa double dimension objective (comme une trajectoire constituée d'étapes typiques) et subjective (à travers la recherche de sens et de cohérence de la part de l'enquêtée) permet de comprendre les pratiques des enseignantes irlandaises d'EP. Nous dégagerons ces étapes typiques qui émergent des parcours individuels. Questionner ces trajectoires de vie et les expériences qui y sont inscrites permet de mettre au jour quelques traits déterminants dans la construction des engagements.

2.2 L'engagement

Le concept d'engagement peut être sollicité comme principe explicatif de l'entrée dans le métier. Certains engagements sont des processus qui résultent de décisions conscientes ou se forment progressivement. Ils sont inscrits dans une société imprégnée d'un système de valeurs. Nous prenons en considération deux dimensions de l'engagement : le premier se rapproche d'un acte qui permet d'entrer dans l'espace de l'enseignement et induit des attitudes ; le second relève du militantisme dans la mesure où l'engagement est une prise de position dans un métier porteur de valeurs importantes, par et pour lequel on veut « changer le monde ». Nous tenterons de montrer dans l'analyse comment on devient enseignante d'EP en Irlande, pourquoi on le reste et quelles valeurs on attribue à cet engagement.

Etymologiquement, le terme « engagement » vient du latin « détention en gage ». S'engager est un acte qui n'est pas gratuit, il coûte d'une façon ou d'une autre. Dans les *Essais*, Montaigne donne l'idée d'un « état » dans lequel on est « lié par quelque obligation »¹²⁴ : il est donc nécessaire d'assumer son engagement, de remplir une mission ; l'engagement est à la fois physique et moral puisqu'il s'appuie sur une sorte de promesse à tenir et qu'il faut honorer à travers des actes et des réalisations particuliers. L'engagement nécessite de s'impliquer dans la situation, entrer dans l'action. C'est là que les risques et les opportunités se révèlent : pour le militaire et l'alpiniste, par exemple, la voie est périlleuse. Pour le

¹²³ DUBAR Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2001, p.38

¹²⁴ DE MONTAIGNE Michel, *Essais*, livre III, Chap. IX, éd. A. Thibaudet, p.1083

politique et le syndicaliste, l'engagement sous-tend une prise de position. Quels sont les actes, les réalisations, la mission que suppose l'engagement dans l'enseignement de l'EP en Irlande ?

Au fil de nos lectures, l'engagement est défini comme acte et conduite sociale, comportement et attitude. « La traduction des termes anglo-saxons d'« *involvement* » et de « *commitment* » en « implication » a donné lieu à des glissements sémantiques dans la recherche francophone. Si le premier renvoie outre atlantique à une action, un comportement, le second exprime une attitude »¹²⁵. Becker¹²⁶ distingue le concept d'engagement des phénomènes suivants : implication (*involvement*), attachement, vocation et obligation. Selon lui, il faut également différencier le fait d'être engagé (*being committed*) et l'engagement en acte. Chez Goffman, l'engagement est un aspect de la figuration durant les situations d'interaction. Si l'on s'en tient aux manifestations extérieures de l'engagement, en présence d'autrui le corps est en jeu. « Que ce soit par la façon dont il est habillé, sa posture, l'expression du visage, les gestes qu'il effectue, le corps communique »¹²⁷.

Les philosophes M. Benasayag¹²⁸ et A. Del Rey ont développé une réflexion sur la question de l'engagement. Dans un premier ouvrage cosigné¹²⁹, ils montrent que s'engager c'est penser nos engagements et nos pratiques en termes de réconciliation avec le devenir, et non pas en termes de promesses d'avenir »¹³⁰. Dans un second ouvrage¹³¹, ils proposent une posture pragmatique d'un « engagement-recherche » où « action et projet se coréalisent par et pour la situation, notre réalité ne prenant forme qu'en son sein »¹³². La vie est composée de situations qui ouvrent le champ des possibles. Au cœur de la situation, « matrice de l'action », l'engagement est un « acte créateur en soi ». L'engagement, dans le contexte de l'enseignement de l'EP en Irlande, nous permettra de penser les pratiques des enquêtées ancrées dans des conditions et des valeurs propres au pays.

S'engager dans une carrière d'enseignante d'EP est un acte lié à des critères particuliers, de conditions ou de motifs qui déterminent les options futures. L'engagement ouvre un futur

¹²⁵ BIETRY Franck et LAROCHE Patrice, L'implication dans l'organisation, le syndicat et/ou la carrière, *Revue de gestion des ressources humaines*, 2011/3 N° 81, p.19-38

¹²⁶ BECKER Howard S., Notes sur le concept d'engagement, *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 11 | 2006 Traduit de l'anglais par Camille Debras et Anton Perdoncin (ENS LSH)

¹²⁷ NIZET Jean et RIGAUX Natalie *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, 2005

¹²⁸ M. Benasayag est également psychanalyste.

¹²⁹ BENASAYAG Miguel, *Connaître est agir. Paysages et situations*, Paris, La Découverte, 2006

¹³⁰ BENASAYAG Miguel et DEL REY Angélique, id.

¹³¹ BENASAYAG Miguel et DEL REY Angélique, *De l'engagement dans une époque obscure*, Le Pré saint Gervais, Le Passager clandestin, 2011

¹³² ROYER Victor, Miguel Benasayag et Angélique Del Rey, *De l'engagement dans une époque obscure, Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2011

imprévisible et prédéterminé par le passé. On ne peut le prévoir mais on peut lui assigner un cap, une orientation. Si nous proposons l'engagement pour expliquer la cohérence du comportement des enseignantes d'EP, il faut, selon Becker¹³³, observer : leurs actions antérieures ; leur reconnaissance des implications de cet intérêt dans leur activité présente et la « ligne d'action cohérente » qui en résulte. Autrement dit, s'interroger sur l'engagement revient à s'interroger sur le processus (conscient ou non) menant un individu à se dire que s'engager dans telle activité ou tel métier est une « bonne idée »¹³⁴. Comment les enseignantes d'EP s'impliquent-elles dans leur profession, quel contrat tacite les anime, quelles valeurs vont-elles porter, quel regard sur les hommes et les femmes souhaitent-elles transmettre à leurs élèves ? Dans sa recherche visant à mettre à jour les facteurs susceptibles d'éclairer les engagements féminins dans les sports à risques, le sociologue N. Penin a notamment montré que « les trajectoires sportives des femmes questionnées commencent toutes dès l'enfance. Elles sont parfois même très précoces. » Il cite le cas d'une de ses enquêtées, comparable à celui de certaines de nos enquêtées : « *j'ai fait beaucoup de sports étant petite [...] j'ai continué après de manière assez intensive [...]. Quand je suis arrivée au collège y'avait moyen de faire beaucoup de sports. En fait j'ai un peu fait de tout, j'avais envie de faire plein de sports différents* »¹³⁵. Par le prisme de l'engagement, nous pourrions repérer des logiques à l'œuvre non seulement spécifiques mais aussi plus générales en matière de socialisation et d'incorporation des normes. L'engagement est une conduite autonome et individuelle¹³⁶ soumise à des contingences (économiques, sociales, politiques, etc.). Becker remarque qu'il est plus difficile de rechercher la trame de l'engagement « sous le tissu des processus sociaux ». S'interroger sur l'engagement revient à questionner les conditions d'engagement dans un métier et dans un lieu particulier, soumis à des stéréotypes et à des attentes sociales, en lien avec le positionnement de l'acteur dans la société ainsi qu'avec son identité propre. Il faut mettre au jour le « système de valeurs » qui imprègne la société irlandaise et détermine en partie les conduites, entre désirs et assignations, redéfinissant « l'héritage socioculturel »¹³⁷. Les engagements sont pluriels dans une carrière ou dans un même type de carrière (l'enseignement) du fait des ajustements continus, du degré variable de prévisibilité, du

¹³³ BECKER Howard S., *Outsiders, op.cit.*, p.47

¹³⁴ BECKER Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, p.58

¹³⁵ PENIN Nicolas, « L'amour du risque ». Modes d'engagements féminins dans les pratiques sportives à risques, *STAPS*, 2004/4 n° 66, p.202

¹³⁶ ROUTIER Guillaume, « De l'engagement au désengagement corporel. Une approche sociologique plurielle des dynamiques, ruptures et permanences identitaires face à l'acceptation du danger dans les sports de nature », Thèse de doctorat, Université Haute Bretagne, Rennes 2, 2011

¹³⁷ ROUTIER Guillaume, *ibid.*, p.104

caractère contraignant des métiers ainsi que du mode de vie. Si, comme l'a écrit le philosophe J.P. Sartre, on s'engage toujours dans une certaine ignorance, le parcours transforme et reconfigure l'engagement initial : les expériences façonnent les manières d'être, d'agir, de percevoir, d'éprouver en relation avec l'environnement, des « coïncidences »¹³⁸ apparaissent, permettant à l'acteur de faire des choix, de prendre des décisions, de s'engager de manière réflexive ou bien en fonction de ses affects. « L'engagement de l'acteur dans la situation traduit l'ouverture/clôture des possibles pour l'acteur. Documenté à un instant « t », il permet de décrire un ensemble de qualités, propensions, dispositions qualifiant, à chaque instant, la relation ou couplage qu'un acteur entretient avec son environnement. »¹³⁹ Comprendre les dynamiques de l'engagement des enseignantes d'EP en Irlande nous permettra en partie de saisir la (ou les) spécificité(s) de leur parcours.

Les données recueillies ont été analysées à partir d'une grille constituée des principaux éléments de l'engagement selon Becker.

Tout d'abord, « l'individu se trouve dans une situation où les conséquences d'une décision concernant une ligne d'action spécifique ont une influence sur des intérêts ou des activités qui n'y sont pas nécessairement liés. » Il s'agit de repérer, dans le discours des enquêtées, leurs actions antérieures ou ce qu'elles pensent identifier comme élément déterminant leur « choix ». Ensuite, « c'est par ses propres actions antérieures qu[e l'acteur] s'est mis dans cette situation. » En effet, les parcours de formation divers (à l'université ou bien à travers un autre institut de formation) participent du devenir enseignante d'EP. Cependant, un ensemble de « mécanismes spécifiques contraign[ent] le comportement au moyen de paris subsidiaires antérieurs »¹⁴⁰ et il est nécessaire de les identifier et de montrer comment les enseignantes questionnées les intègrent dans leur parcours et dans quelle mesure cela rend ces trajectoires spécifiques. Enfin, « l'individu engagé doit être conscient qu'il a constitué ce pari subsidiaire et que sa décision à ce sujet aura des ramifications au-delà. La reconnaissance par l'individu de l'intérêt créé par ses propres actions antérieures est une composante nécessaire de l'engagement, car même s'il s'agit effectivement d'un de ses intérêts, il n'agira pas en faveur de son accomplissement (c'est-à-dire qu'il n'agira pas de manière à gagner son pari subsidiaire), sauf s'il se rend compte que c'est nécessaire. »¹⁴¹ Les activités futures sont

¹³⁸ BECKER Howard S., *Outsiders, op.cit.*, p.52

¹³⁹ SERRES Guillaume, PERRIN Nicolas, LEBLANC Serge et RIA Luc, Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et appréhension des processus identitaires, *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 34 (3), 2012, p.501-504

¹⁴⁰ BECKER Howard S., Notes sur le concept d'engagement, *op.cit.*, p.39

¹⁴¹ BECKER Howard S., *Les ficelles...*, p.184

contraintes par un ensemble de situations passées et présentes ainsi que des normes. Les conduites d'écart doivent rester convenables et acceptables dans le cadre du jeu avec les règles pour éviter les déviances¹⁴² et la stigmatisation¹⁴³.

L'engagement dans l'enseignement de l'EP permet d'appréhender les modes spécifiques des enseignantes pour investir la sphère professionnelle. Il suppose la prise en compte d'éléments contextuels en lien avec le statut de l'activité professionnelle, la réalisation de soi et des systèmes d'influences initiées par la société. L'engagement se fait d'abord par le corps et il peut être considéré comme militantisme lorsque la personne prend une position spécifique, appelle à un nouveau « contrat social », notamment vis-à-vis des filles en classe d'EP. S'agit-il alors de s'engager ou de militer ?

Cet engagement où le corps est mis en scène peut être défini comme « l'expression de la liberté »¹⁴⁴ de l'individu et peut correspondre à une sorte d'émancipation masquée de ces femmes dans un pays catholique encore soumis à la pression du rôle féminin traditionnel. L'engagement des enseignantes irlandaises dans leur milieu professionnel met à jour des enjeux et des rapports spécifiques. Dans une enquête réalisée en 1998, en France¹⁴⁵, 96% des enseignant-e-s ont choisi de se désigner comme des « éducateurs » et 51% comme « militants ». Pour autant, peut-on assimiler l'engagement des enseignantes irlandaises d'EP à du « militantisme » ? Par « militantisme », nous entendons souligner l'engagement particulier de ces enseignantes en lien avec la pratique de l'EP en Irlande. A l'origine de l'acte militant, il y a une indignation qui amène à une implication¹⁴⁶ et à une revendication politique. Le sport véhicule des normes sociales qui se manifestent dans des pratiques séparées, sexuées. Il devient difficile pour les filles et les garçons d'échapper à ces normes dans le cours d'EP. Nous pouvons donc avancer que, dans notre travail, l'emploi du terme « s'engager » est extensif et fait aussi référence à une forme de militantisme repérable dans la carrière des enseignantes d'EP irlandaises.

Dans le cadre de leur métier d'enseignante qui consiste en une mission d'éducation, de transmission des connaissances et de construction de compétences corporelles chez les élèves, les situations proposées par les enquêtées se font avec une « marge de jeu » permise par

¹⁴² BECKER Howard S., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Métailié, Paris, 1985

¹⁴³ GOFFMAN Erwin, *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975

¹⁴⁴ ROUTIER Guillaume, *op.cit.*, p.87

¹⁴⁵ ROUX PEREZ Thérèse, Identité professionnelle et modes d'implication chez les enseignants d'EPS, *Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, vol.36, n°4 2003, CERSE, Université de Caen, p.37-68

¹⁴⁶ Comme le raconte Bénédicte HAVARD DUCLOS dans son article : Les coûts subjectifs de l'enquête ethnographique. Enquêter comme militante dans l'association Droit Au Logement (DAL) à la fin des années 1990, *SociologieS, Revue scientifique internationale* [mis en ligne le 21 juin 2007]

l'établissement (décisions administratives des horaires et des ressources attribués à l'EP). Dans une recherche menée en 2010 en Irlande dans le cadre du projet « *Participatory Action Research* », 41 élèves filles de 14 à 19 ans ont pris part à des échanges à propos de leur engagement en EP et de leur participation dans une activité physique en club. Ces travaux ont montré que lorsque le programme était « négocié », les filles s'engageaient davantage dans les apprentissages¹⁴⁷. Il est notamment question d'enjeux comme : « apprendre à apprendre, choisir donc faire, avoir confiance ». Les enseignantes d'EP pensent pouvoir jouer un rôle spécifique auprès des filles dans le monde de l'EP.

Nous essayerons de présenter des éléments de réponses témoignant des engagements multiples et du militantisme des enseignantes d'EP irlandaise.

Se dire enseignante d'EP sous-tend un engagement spécifique qui est corporel. Cet engagement corporel peut constituer un mode de vie dans lequel on retrouve des éléments sociaux : interactions sociales dans le club sportif et lors des rencontres sportives, interactions sociales avec les élèves et les collègues dans le cadre professionnel.

S'engager par corps c'est être non seulement performant mais en adéquation avec les attendus sociaux de genre. Le corps participe des injonctions faites aux femmes à la beauté et à la jeunesse. Peut-on se maintenir dans une carrière d'enseignante d'EP jusqu'à l'âge de la retraite irlandaise (65 ans) ? Se désengage-t-on à cause du corps qui vieillit et anticipe-t-on en changeant de trajectoire, en bifurquant ? Pour avancer dans notre réflexion nous approfondissons le concept de corps au moyen des approches sociologiques et anthropologiques. Comme le montre l'anthropologue F. Laplantine, c'est par l'intermédiaire de son corps que l'individu entre en relation avec le domaine social et politique¹⁴⁸.

2.3 Corps et incorporation

S'engager dans une carrière d'enseignement relève d'un acte de décision qui ne peut se dissocier du corps. Cet acte inscrit ce dernier dans le monde et le marque d'une trace spécifique : « à travers sa corporéité, l'homme fait du monde la mesure de son

¹⁴⁷ ENRIGHT Eimear & O'SULLIVAN Mary, 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with Teenage girls, *European Physical Education Review* 16(3), 2010, p.203-222

¹⁴⁸ LAPLANTINE François, *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*, Paris, Téraèdre, 2005, p. 175

expérience. »¹⁴⁹ En d'autres termes, l'individu est activement impliqué dans le monde qui agit sur lui et qu'il modifie à travers la double dimension d'être et de faire.

Le corps est un thème anthropologique puisqu'« il appartient de plein droit à la souche identitaire de l'homme »¹⁵⁰. Notre condition humaine est fondamentalement corporelle : en construisant sa présence au monde par son corps, l'individu le charge de sens, de symbolique et de valeurs. Cependant, la présence du corps est si familière qu'il est « difficile de le penser, de le mettre à distance. Nous en avons souvent une vision myope, floue, une conscience distraite presque évanescence, une approche trop singulière »¹⁵¹. La corporéité « est un abîme, avec une sorte d'arrogance tranquille, elle nous met au défi de la saisir »¹⁵² et les choix en termes de concepts et de procédures d'analyse doivent être prudents. Mais l'analyse fragmente le corps en fonction des champs disciplinaires : « c'est moins le corps qui est ou qui n'est pas multiple que les regards, les discours et les traitements qui en font un objet de recherche, de réflexion ou de pratique et qui, premièrement, le constituent en objet et, deuxièmement, en font un objet multiple »¹⁵³. L'analyse « n'en décèle que des fragments et des gestes »¹⁵⁴. Le corps est-il encore « lisible » ?

L'une des façons de « cerner » le corps peut être de se placer à l'échelle de l'individu. On peut parler de « corps-sujet ». Cette expression, empruntée à l'anthropologue F. Laplantine¹⁵⁵, exprime l'idée que le corps est non seulement une représentation de l'individu (pour soi et aux yeux des autres), mais est aussi travaillé par les injonctions qui conditionnent certains choix et conduites. Depuis l'Antiquité, le corps est au centre des questionnements. Le sociologue E. Durkheim considérait que le corps est « un facteur d'individuation » : la société s'incarne en chaque individu, ce qui suppose que l'individu reçoit par l'éducation une part de cette société et l'intériorise¹⁵⁶. L'anthropologue Marcel Mauss reprend cette idée et fait du corps « le premier et le plus naturel instrument de l'homme »¹⁵⁷, objet technique et moyen. L'article qu'il consacre aux « techniques du corps » en 1936 vise à montrer l'inscription culturelle des manières de marcher, de lancer, de porter (ou de bercer) dans leur acquisition et dans leurs

¹⁴⁹ LE BRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 2013

¹⁵⁰ LE BRETON David, *op.cit.*, p.4

¹⁵¹ LEFEVRE Betty, Corps baroque et éducation physique scolaire, *Corps et culture*, n°5 / 2000

¹⁵² LE BRETON David, *op.cit.* chapitre VII

¹⁵³ RENÉ Bernard Xavier, « La culture corporelle », *Tréma* [En ligne], 8 | 1995

¹⁵⁴ GRANGER Christophe, L'individu et les aventures du corps. Pistes, enjeux, problèmes, *Hypothèses*, Ed. de la Sorbonne, 2003/1 (6), p.13-25

¹⁵⁵ LAPLANTINE François, *Le social...*, *op.cit.*, p.176

¹⁵⁶ KECK Frédéric, Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne, *Archives de Philosophie* 2012/3 (Tome 75), p. 471-492

¹⁵⁷ MAUSS Marcel, « Techniques du corps » [1936], *Sociologie et anthropologie*, Paris 1995 [1950], p.365-386.

expressions¹⁵⁸. Au milieu des années 1970, de nombreux travaux¹⁵⁹ développent cette notion de technique du corps et mettent en relief les influences des normes et des valeurs institutionnelles (scolaires, sportives, artistiques, médicales, etc.) sur le corps qu'elles « assujettissent », « (re)dressent ».

Le corps est à la fois produit de l'histoire et produit de l'individu par ses liens avec la société. Selon le sociologue J.M. Berthelot, « l'essentiel n'est pas le « corps » mais ce qui, à travers lui, peut se lire »¹⁶⁰, c'est-à-dire des signes, des codes, une symbolique, un « habitus »¹⁶¹, un fonctionnement déterminé et des interactions. C'est à travers le regard porté sur le corps individuel que les représentations et les usages sociaux du corps s'imposent. L'ensemble des représentations du corps de la société irlandaise contemporaine conditionne, par les valeurs et les normes qui les sous-tendent, des attitudes, des comportements et des pratiques. Le sociologue L. Boltanski parle d'« usages sociaux du corps »¹⁶², c'est-à-dire que nous sommes déterminés par notre appartenance de classe que nous incorporons de manière plus ou moins consciente. Un véritable « système corporel » se met en place et participe d'un « jeu instable du propre et du collectif »¹⁶³. En tant que femmes, sportives et enseignantes, le corps des enquêtées est soumis aux contraintes du paraître et de la performance dans sa dimension « outil de travail ». La part d'autonomie dont elles bénéficient dans leurs choix et leurs décisions est autorisée par leur conformité aux normes et aux règles sociales.

Le corps est le produit de l'histoire sociale et, comme il est « au centre d'un ensemble d'enjeux politiques et sociaux », il renferme des « enjeux de santé, d'hygiène et d'esthétique ou de performance »¹⁶⁴ relatives à l'époque. C'est en partie par le combat mené pour avoir une égalité de droits avec les hommes que certaines femmes ont acquis une autonomie et des possibilités ayant abouti, comme l'explique la sociologue C. Sagaert, à une certaine maîtrise de leur apparence. Ce corps devient matière à travailler, à manipuler pour « se rendre maître et possesseur de son corps par le travail que l'on fait sur lui. »¹⁶⁵ Dans le métier de l'enseignement de l'EP, le corps est l'une des principales ressources mobilisées et son usage

¹⁵⁸ GRANGER Christophe, *op.cit.*, p.16

¹⁵⁹ G. Vigarello, M. Foucault, D. Denis, J. Baudrillard, etc.

¹⁶⁰ BERTHELOT Jean Michel, Du corps comme opérateur discursif ou les apories d'une sociologie du corps, *Sociologie et sociétés*, 241, 1992, p.11-18

¹⁶¹ Terme emprunté à P. Bourdieu et défini comme « système de dispositions réglées avec lequel l'individu interprète ce qui l'entoure ».

¹⁶² BOLTANSKI Luc, Les usages sociaux du corps, *Annales. Economie, sociétés, civilisations*, Vol 26, n°1, janvier février 1971, p205-233

¹⁶³ GRANGER Christophe, *op.cit.*, p.16

¹⁶⁴ FOURNIER Laurent-Sébastien et RAVENEAU Gilles, Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps, *Journal des anthropologues* [En ligne], 112-113 | 2008, p.6

¹⁶⁵ SAGAERT Claudine, *Histoire de la laideur féminine*, Paris, Editions Imago, 2015, p.146

ou son utilité ont tendance à le transformer en objet performant, à le « réifier », écrivait le sociologue J.-M. Brohm.

La présence au monde de l'individu est soumise au contrôle du corps, les rapports au corps en fonction de la classe sociale, du sexe etc., mais aussi à l'apparence et au regard de l'autre. Les sociologues de l'interactionnisme symbolique mettent l'accent sur l'individu comme acteur « concret de situations qu'il reçoit et construit tout à la fois dans l'échange immédiat de significations qui s'instaure entre lui et les autres participants. »¹⁶⁶ S'attarder sur les gestes, les manières de se tenir, l'apparence esthétique mais aussi la conformation physique constitue les « détours des langages sociaux du corps »¹⁶⁷ et en relève les significations sociales. L'Éducation physique, sans doute plus que dans les autres disciplines scolaires, est le lieu où le corps est un enjeu majeur parce qu'il est mis en jeu dans un espace multiple et se « déploie » sous le regard d'autrui. En EP, comme dans le monde des activités physiques et sportives en général, le corps est au service d'une performance, tenu de produire des résultats ; il est aussi lieu de conformation (ou pas) à des normes. Les séances d'EP définissent des interactions spécifiques qui peuvent correspondre à des prescriptions sociales, répondre à des rapports de sexes. C'est pourquoi le travail sur le corps y occupe une place centrale¹⁶⁸. Tout l'art consiste à transmettre et à « apprendre par corps »¹⁶⁹. La dimension corporelle de l'interaction traduit une symbolique propre à chaque groupe social¹⁷⁰. Ces interactions peuvent être rapprochées du concept d'« étiquette » développée par E. Goffman : « l'étiquette professionnelle est un ensemble de rites qui se développent spontanément pour sauvegarder devant les clients la façade habituelle de la profession. »¹⁷¹ À chaque représentation et usage dominants du corps correspond un ensemble de comportements prescrits qui visent à façonner les corps. Si nous considérons que le cours d'EP est une « représentation » au sens d'E. Goffman, les acteurs mettent en scène les valeurs communément associées à certaines positions sociales¹⁷² en s'appuyant sur des éléments comme le « décor » et la « façade personnelle » (dont les composantes sont, par exemple : l'âge, l'apparence, les gestes, la façon de s'exprimer, etc.). Il est question, pour les acteurs, de maîtriser les impressions qu'ils donnent et de produire des réactions conformes aux normes.

¹⁶⁶ BERTHELOT Jean Michel, *op.cit.*, p.14

¹⁶⁷ GRANGER Christophe, *op.cit.*, p.18

¹⁶⁸ FOURNIER Laurent-Sébastien et RAVENEAU Gilles, *op.cit.*, p.7

¹⁶⁹ Expression empruntée à FAURE Sylvia, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000

¹⁷⁰ LE BRETON David, *op.cit.*, chapitre IV, p.27

¹⁷¹ GOFFMAN Erwin, *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 2, *Les relations en public*, Paris, Minuit, 1973 [1971]

¹⁷² NIZET Jean et RIGAUX Natalie, *op.cit.*, p.12

Les enseignantes d'EP, comme les élèves, cherchent à contrôler l'image qu'ils/elles donnent d'eux/elles-mêmes. Pour les enseignantes, les rôles sociaux qu'elles remplissent dans leur pratique professionnelle sont aussi sujets à une étiquette. Cette théorie de l'étiquetage a été mise en place pour étudier les stigmates et les processus de déviance, comme marques de non-conformité. Si l'individu agit dans le but de se conformer à ce que l'institution attend de lui et incorpore le rôle déterminé, peut-il « s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne »¹⁷³ ? E. Goffman évoque les « adaptations secondaires », c'est-à-dire des moyens d'échapper au contrôle institutionnel. De quelle manière les enseignantes d'EP irlandaises usent-elles de ces « adaptations secondaires », de modifications du rôle attendu à travers les pratiques ?

Lorsqu'on traite du corps en anthropologie, les problématiques de l'activité sportive, de la santé, et de l'esthétique incitent à questionner les parts respectives du physique et du social¹⁷⁴. A travers les notions de corps et d'incorporation, il s'agit de déceler l'influence des codes sociaux et des logiques culturelles sur les individus et de désigner les modifications corporelles apportées (ou non) par les pratiques. Ces modes de rapports au corps et au monde sont influencés par le fait d'être femme en Irlande, en particulier sportive : « le sport est, par excellence, le lieu d'expression d'un sexuel socialement incorporé »¹⁷⁵. Les enseignantes d'EP s'engagent par corps dans des établissements scolaires où les normes de genre sont sous l'influence d'une tradition catholique forte. En cela, elles manipulent des valeurs, des représentations en lien (ou pas) avec les attendus sociaux. Si le corps, notamment celui des femmes, est le lieu du péché dans le dogme catholique, s'il est soumis à des normes et des représentations, il est intéressant de s'attarder sur les usages qu'en font les enseignantes en cours d'EP. Marqué par une histoire sociale, le corps construit la sienne à travers l'exercice d'une relative « liberté » (ou dans la quête d'une émancipation) dans la pratique sportive. C'est cette ambivalence que nous chercherons à mettre en avant pour « saisir le sens que les acteurs eux-mêmes donn[ent] à cette expérience complexe [...] de la présentation/fabrication de soi par corps »¹⁷⁶.

¹⁷³ E. Goffman cité par NIZET Jean et RIGAUX Natalie, *op.cit.*, p.31

¹⁷⁴ FOURNIER Laurent-Sébastien et RAVENEAU Gilles, *op.cit.*, p.8

¹⁷⁵ DURU-BELLAT Marie, DAVISSE Annick et LOUVEAU Catherine, Sports, école, société : la part des femmes. In: *Revue française de pédagogie*, volume 103, 1993, p. 115-117

¹⁷⁶ LEFEVRE Betty, Variations sur le genre dans une formation au professorat de danse, *Journal des anthropologues* [En ligne], 124-125 | 2011

2.4 Le genre

Le « genre » est un terme polysémique lié aux différentes acceptions du mot dans la langue courante française : il renvoie à la fois à la notion grammaticale, à la catégorie littéraire, au « style » d'une personne qui est « mauvais » ou « bon » et aux rapports masculin/féminin. L'usage du terme dans ce travail est emprunté, plus spécifiquement, aux sociologues comme A. Oakley ou F. Héritier. Le genre est un concept que nous mobiliserons pour comprendre ce que font (et font faire) les enseignantes d'EP irlandaises en matière d'émancipation des filles et d'égalité des hommes et des femmes dans le domaine des activités physiques et sportives. Les différences physiques des corps ont une résonance politique et sociale qui oblige à s'interroger sur les rapports de genre. « On ne naît pas femme, on le devient »¹⁷⁷. La célèbre phrase de S. de Beauvoir s'applique tout autant à l'homme et met en avant la notion d'incorporation des normes sociales, notamment du genre. Ce que nous apprennent les recherches sur le genre est que les différences entre hommes et femmes, garçons et filles, sont socialement construites et portées par une série de stéréotypes qui tendent à essentialiser ces différences.

Toutes les sociétés humaines assignent des rôles différenciés aux hommes et aux femmes, ce qui suppose que la différence de genre est un « fait universel », même si les droits, les normes et les représentations varient d'une société à l'autre. A la suite des travaux de Margaret Mead sur les rôles sociaux de sexe¹⁷⁸, les « *gender studies* » vont se développer dans les pays anglosaxons et font des rôles sociaux de sexe un des principes fondateurs des comportements humains. La sociologue A. Oakley inscrit le genre dans les perspectives du mouvement des femmes¹⁷⁹ : il renvoie à la classification sociale en « masculin » et « féminin » alors que le sexe fait référence aux différences biologiques entre mâles et femelles. Les travaux des médecins T. Money et A. Ehrhardt¹⁸⁰ permettent de conclure que si le sexe est en général repérable à la naissance, le genre (l'identité sexuelle) ne l'est pas : il s'ajuste (ou pas) au sexe biologique de l'enfant en fonction des circonstances. Ainsi, le genre est une construction, une traduction culturelle d'une différence biologique. Les sociologues, les historien-nes, les philosophes français-e-s travaillent depuis les années 1970-1980 sur la construction du

¹⁷⁷ DE BEAUVOIR Simone, *Le Deuxième sexe*, t.2, Paris, Gallimard, 1949

¹⁷⁸ BATESON Gregory & MEAD Margaret, *Balinese Character: a photographic analysis*, New York Academy of Science, 1942

¹⁷⁹ OAKLEY Ann, *Sex, Gender and Society*, London: Gower, 1985

¹⁸⁰ MONEY John & EHRHARDT Anke, *Man and Woman, Boy and Girl, The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1972

masculin et du féminin et, avant l'arrivée du mot « genre », ces chercheurs employaient celui de « sexe social » ou, dans une sociologie inspirée de la pensée marxiste, de « rapport social de sexe »¹⁸¹.

L'inscription physique du genre est marquée par des interventions sur le corps et par l'acquisition d'habitudes corporelles différenciées. Parmi d'autres, la sociologue M. Court¹⁸² a analysé la façon dont les caractéristiques corporelles se construisent et sont observables dès l'enfance entre filles et garçons. Les injonctions familiales, les modèles proposés par les médias, les usages des pratiques sociales et culturelles, l'imitation des pairs, entre autres, contribuent à façonner les corps et à une fabrication spécifique selon qu'on est garçon ou fille. Ces processus à l'œuvre participent d'une « incorporation » et « intériorisation » des façons de faire, de penser et d'être qui sont « situées socialement. »¹⁸³. Ainsi, l'utilisation du genre permet de mettre à jour et d'envisager les « dimensions construites des rôles », la « production » des différences entre les sexes (notamment la hiérarchisation matérielle et symbolique des activités) dans une perspective relationnelle entre masculin et féminin, entre hommes et femmes.

Le genre renvoie, dans toutes les sociétés humaines, à la classification sociale des mâles et des femelles. Il se réfère d'une part à la culture, autrement dit ce qui est socialement construit en termes de représentations, d'attendus, de présupposés, dans l'espace public comme privé et d'autre part à la classification sociale en « masculin » et « féminin ». Lié à des représentations symboliques et matérielles, le genre installe et naturalise des rapports de pouvoir entre féminin et masculin, ce dernier l'emportant sur le premier¹⁸⁴. L'éducation des corps contribue à cette hiérarchie des rapports de sexe (dans les postures¹⁸⁵ ou dans les représentations publicitaires¹⁸⁶ par exemple). Dans les imaginaires occidentaux, le corps des femmes est au cœur d'une tyrannie industrielle de la beauté qui les réduit à un corps objet. A noter que les corps masculins sont de plus en plus soumis aux mêmes injonctions quant aux normes du paraître et de la séduction même si la différence entre avoir ou être un corps est toujours

¹⁸¹ Notion qu'évoque aussi KERGOAT Danielle, Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe in HIRATA Helena, LABORIE Françoise, SENOTIER Danièle, LE DOARE Hélène (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000

¹⁸² COURT Martine, *Corps de filles, corps de garçons. Une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010

¹⁸³ DARMONT Muriel, *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006, p.6

¹⁸⁴ Citons entre autres : OAKLEY Ann, *Father and Daughter, Patriarchy, Gender and Social Science*, Bristol, Policy Press, 2015, BOURDIEU Pierre, *La Domination masculine*, Paris, Seuil, 1998

¹⁸⁵ Les observations de P. Bourdieu sur les Kabyles (1998, *op.cit.*) et celles de GUILHEM Dorothée sur les Peuls : « Incorporation de l'identité de genre chez les Peuls Djeneri du Mali », *Journal des Anthropologues*, 2008, n° 112-113, p. 135-153.

¹⁸⁶ GOFFMAN Erwin, « La ritualisation de la féminité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977, n° 14, p. 34-50.

utilisé pour signifier (voire justifier) la catégorisation femme/homme, ce que fait D. Le Breton : « Si la femme a un corps qui la définit pour le meilleur ou pour le pire, l'homme est plutôt son corps, et ce dernier ne soulève guère de problème. Jugé sur ses œuvres, l'homme est affranchi de ce souci, son vieillissement ne porte pas ombrage à son charme »¹⁸⁷, notamment s'il a « réussi » dans sa vie professionnelle et personnelle.

Dans une perspective proche de celle de Goffman, la démarche de la sociologue C. Guillaumin consiste à saisir les manières dont les catégories de sexe agencent le langage, le monde social, juridique, scientifique et construisent de la « différence hiérarchisante »¹⁸⁸ entre les sexes. L'assignation des femmes aux tâches domestiques en constitue un exemple. Cette « caractéristique » est l'une des croyances largement partagées par les acteurs et fonde un stéréotype. Le genre construit un système binaire de valeurs dont les stéréotypes sont l'expression. Cette inégalité entre les hommes et les femmes est également dénoncée par l'anthropologue F. Héritier qui pose le postulat d'une « valence différentielle des sexes »¹⁸⁹ : une femme n'a pas la même valeur qu'un homme (elle est considérée comme plus faible, moins grande, moins performante¹⁹⁰). Cette dévalorisation est accentuée par les représentations collectives qui les essentialisent, fonde la trame des interactions sociales et constitue un enjeu en termes d'expériences corporelles autorisées ou non par la société. La difficulté pour le chercheur tient de la déconstruction des discours des enquêtées pour mettre au jour les normes et les stéréotypes qui les sous-tendent. Cependant, ces stéréotypes sont parfois déconstruits comme dans l'article d'un journal anglais¹⁹¹ intitulé « *The Weaker Sex* » (« Le sexe faible »). Si cette expression dévalorisante désigne les femmes, dans cet article, elle vise à stigmatiser une catégorie d'hommes. S'appuyant sur des statistiques américaines et européennes (Norvège, Suède, Royaume-Uni) et des recherches universitaires, le journaliste décrit ces hommes qui ne se retrouvent pas dans la « réussite » professionnelle et personnelle des autres hommes : peu ou pas diplômés, ils ne trouvent pas facilement de travail, ils n'ont donc pas de revenus fixes, ce qui pose problème pour subvenir aux besoins de la famille. Ils sont donc isolés, déconsidérés par leur compagne/épouse et par la société. Que l'on soit homme ou femme, on intègre une « part » de société, comme le dit Durkheim, on incorpore les normes et les valeurs sociales auxquelles il convient de se conformer.

¹⁸⁷ LE BRETON, *op.cit.*, p.20

¹⁸⁸ NAUDIER Delphine et SORIANO Éric, Colette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie, *Cahiers du Genre* 2010/1 (n.48), p.193-214

¹⁸⁹ HERITIER Françoise, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996

¹⁹⁰ Dans d'autres contextes et de façon plus radicale, la naissance d'une fille est une « malédiction », comme en Inde.

¹⁹¹ *The Economist*, May 30th, 2015

La construction de la différence sexuée se réalise également dans le travail. D'après les recherches effectuées dans le domaine des professions¹⁹², on a constaté que les trajectoires professionnelles se « conjuguent » au masculin et au féminin. Une articulation entre « l'effet genre » et « l'effet poste »¹⁹³ se dégage, notamment à travers le constat d'inégalités en matière de salaires, d'accès aux fonctions de direction (illustré par le « plafond de verre ») et de gestion carrière/vie privée, notamment familiale. La division sexuée traditionnelle du travail attribue des caractéristiques « féminines » ou « masculines » aux métiers¹⁹⁴ et conditionne l'orientation des filles et des garçons dans les filières professionnelles. Les études sur le genre permettent également de faire émerger la part de cette construction sociale dans le monde de l'école¹⁹⁵. Etre enseignant ou enseignante engendre des vécus différents. Les enseignantes ne vivent pas les mêmes expériences, ne prennent pas les mêmes décisions que leurs homologues masculins. Les unes et les autres dépendent des différences (établies socialement) entre hommes et femmes et de leurs implications dans leur métier. Les modalités d'enseignement varient et dépendent de la valeur qu'attribuent les acteurs-rices à leurs comportements. L'enseignement n'est pas « neutre », les enseignants véhiculent à leur insu (ou de façon consciente) des éléments discriminants : « Les modalités de transmission, les choix didactiques, la communication verbale et non verbale, la manière de « tenir » la classe, participent et agissent sur la socialisation sexuée des élèves et sur « la reproduction des rapports sociaux de sexe. »¹⁹⁶ Ils participent des inégalités et agissent sur la socialisation sexuée des élèves¹⁹⁷.

Dans les interactions au sein de la classe, les élèves actualisent un système de normes et de stéréotypes qui déterminent des comportements : « Dans son rapport au savoir, au langage, au jeu, aux situations d'apprentissage, l'élève est d'abord un garçon, une fille. [...] [L]'élève, par le regard et les attentes de ses parents, de ses enseignants, de ses pairs, se construit dans les mille interstices du quotidien en tant que garçon, en tant que fille. »¹⁹⁸ Les interactions

¹⁹² Citons entre autres LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine, MARUANI Margaret, *Le Travail du genre : Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe* Paris : La Découverte, 2003 ; BONNET Estelle *et al.*, « Carrière familiale et mobilité géographique professionnelle », *Cahiers du Genre*, 2006/2 n° 41 ; PAILHE Ariane et SOLAZ Anne, *Entre famille et travail*, La Découverte, 2009 ; etc.

¹⁹³ LAUFER Jacqueline et POHIC Sophie, *Carrières au féminin et au masculin*, in KARVAR Anousheh et ROUBAN Luc (dir.), *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, La Découverte, 2004, p.147-168

¹⁹⁴ Il est notamment question de « métiers masculins » et d'« emplois féminins » selon la formule de M. Maruani et C. Nicole, *Au labeur des dames, métiers masculins, emplois féminins*, Syros, Paris, 1989

¹⁹⁵ COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre, Recherche et formation*, 54 | 2007, p.151-164

¹⁹⁶ COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *ibid.*, p.154

¹⁹⁷ MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », 02/09/2009, disponible sur le site : <http://eduscol.education.fr>

¹⁹⁸ MARIANI Yves, *L'éducation par la mixité*, *Revue Projet* 2005/4 (n° 287), p. 30

enseignante/élèves et les représentations en termes de pratiques corporelles se trouvent influencées et déterminent en partie des postures et des pratiques particulières. Quelquefois, certains acteurs choisissent d'adhérer à l'un des rôles attendus, notamment dans le cas de filles évoqué par Goffman : « Les collégiennes américaines ne faisaient pas étalage [...] de leur intelligence [...] lorsqu'elles se trouvaient en compagnie de garçons qui leur faisaient la cour »¹⁹⁹. Nous pourrions rapprocher ce rôle social de celui parfois rencontré en cours d'EP : les filles se laissent battre pour ne pas mettre à mal la supériorité « naturelle » des garçons dans telle activité physique. Nous tenterons de faire émerger du discours des enseignantes d'EP irlandaises leurs façons d'actualiser ou pas les normes de genre, de pérenniser ou pas les stéréotypes de sexe dans leurs pratiques professionnelles, autrement dit montrer « ce que ces activités fabriquent en termes de genre, comment elles agissent sur ceux qui les mettent en œuvre, comment elles se déclinent et transforment les acteurs »²⁰⁰.

L'interrogation sur le genre entraîne une réflexion sur la mixité. La littérature en langue anglaise actuelle fait état de nombreuses recherches à propos de l'EP et du genre, notamment en ce qui concerne la participation des filles et l'importance de proposer des opportunités à toutes et tous. Plusieurs études ont mis en avant des attitudes et des choix marqués par le genre dans les écoles mixtes²⁰¹. Certaines recherches françaises en Sciences de l'éducation qui font de la mixité en EPS leur objet d'étude, montrent que « la connotation sexuée de cette discipline masculine se trouve renforcée. »²⁰² Un « trait genré » apparaît en fonction des pratiques et confirme les « préjugés attribuant aux filles des compétences esthétiques et aux garçons des compétences motrices, stratégiques et d'affrontement ». Ainsi, la gymnastique et la danse seraient pour les filles, le rugby et le football pour les garçons. Dans certains cours, par le choix des activités physiques et sportives particulières, les filles sont dévalorisées ou défavorisées en faveur des garçons et des inégalités de réussite sont constatées dans les écarts de notes²⁰³.

En Irlande, il existe des enseignantes spécialistes d'EP depuis le début du XXe siècle, mais l'enseignement des pratiques sportives et/ou de la gymnastique au niveau secondaire dépend à

¹⁹⁹ NIZET Jean et RIGAUX Natalie, *op.cit.*, p.13

²⁰⁰ LEFEVRE Betty, Fabriquer du masculin dans les formations en STAPS ?, in *Actes du colloque International Ecole, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons*, CNRS, CUB de Bordeaux 13 et 14 mai 2013

²⁰¹ SMYTH Emer, Single-sex Education: What Does Research Tell Us?, *Revue française de pédagogie* [Online], 171 | avril-juin 2010, p.50

²⁰² COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *op.cit.*, p.160

²⁰³ LENTILLON Vanessa, Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires, *Bulletin de psychologie* 2009/1 (Numéro 499), p. 15-28

la fois du type d'établissement scolaire et du public d'élèves. En quoi la présence des femmes dans ces espaces « virils » a-t-elle déplacé les représentations ? Les écoles confessionnelles catholiques sont traditionnellement non mixtes, contrairement aux établissements publics qui ont ouvert leurs portes dans les années 1960. La majorité des établissements secondaires sont privés et s'ils sont mixtes, ils effectuent tout de même, pour certains, une séparation filles/garçons en EP. Il est alors intéressant de s'interroger sur ce type de fonctionnement, sur ses enjeux et ses conséquences dans l'enseignement de l'EP : est-ce que la problématique de l'engagement différencié des filles et des garçons en classe d'EP suppose et justifie un engagement corporel différent des enseignantes d'EP ? L'engagement et les actions des enseignantes vis-à-vis des groupes de filles en EP peuvent donc s'inscrire dans ce contexte de recherche qui les justifie. Il faudra mettre au jour les *a priori* idéologiques des discours des enquêtées sur les enjeux de la mixité. Sur quels éléments se fonde la construction par corps des enseignantes d'EP ? Quelles sont les possibilités et les limites qu'offre la mixité ?

En résumé, les concepts de carrière, d'engagement, de corps et de genre seront utiles pour penser les trajectoires des enquêtées dans l'enseignement de l'Education physique en Irlande, leurs conceptions et leurs pratiques de l'EP, leurs rapports au corps dans un pays fondamentalement catholique. La carrière, prise au sens de H.S. Becker comme un parcours jalonné d'étapes spécifiques, permettra de construire une typologie des carrières en mettant en avant leur spécificité dans la réalisation de leur métier. L'engagement de ces femmes se fait par corps à travers la déconstruction ou la pérennisation des stéréotypes de sexe en prise avec les enjeux de la mixité (ou de non mixité) en classe d'EP. Si l'engagement des enseignantes d'EP en Irlande est aussi une forme de militantisme en faveur d'une EP pour tous, nous nous posons la question d'un éventuel « féminisme »²⁰⁴ dans la mesure où il s'agit de construire une égalité des hommes et des femmes dans le domaine des activités physiques et sportives. A partir de l'articulation entre outils conceptuels et données, nous comptons faire émerger quelques pistes de réflexion sur la spécificité des carrières d'enseignantes en EP dans l'Irlande contemporaine.

²⁰⁴ Mouvement prenant comme point de départ la cause des femmes. Le constat est qu'il existe une dévalorisation sociale, politique, économique et symbolique des femmes. Les divergences des mouvances reposent sur l'identification de la cause et sur la mise en place des moyens de lutter (d'après HUSSON Anne Charlotte, MATHIEU Thomas, *Le Féminisme en sept slogans et citations*, Ed. Le Lombard, Bruxelles, 2016).

3 Contexte socio-historique irlandais

Notre enquête a lieu dans un cadre très spécifique. En Irlande, l'histoire de l'Education physique est plus récente qu'en France, et la place de l'EP comme discipline scolaire est toujours discutée et débattue. Afin de rendre compte du contexte particulier dans lequel se déroule notre étude, nous aborderons tout d'abord les liens entre l'Eglise catholique et l'enseignement. Puis, nous montrerons l'aspect institutionnel de l'EP à travers la mise en place des programmes des points de vue administratif et pratique. Nous approfondirons le domaine de la formation en EP, point clé pour comprendre la construction des carrières des enseignantes d'EP. Enfin, nous aborderons la question du statut des femmes dans la société et l'école, notamment à travers la notion de « mixité » scolaire. Le poids de la société irlandaise traditionnelle, catholique et rurale est en effet à l'origine de déséquilibres importants dans l'égalité des sexes dans les domaines social et éducatif.

3.1 L'enseignement et le pouvoir religieux

Les spécialistes d'histoire et de politique irlandaises s'accordent pour avancer que l'Eglise catholique exerce un rôle essentiel dans la vie des gens en république d'Irlande. « Si l'Etat est laïque, écrit l'historien M. Goldring, ses serviteurs sont catholiques. »²⁰⁵ L'Eglise catholique a une « place prépondérante » dans le système éducatif en Irlande. L'historienne M.-J. Da Col-Richert brosse le portrait de l'éducation en Irlande : « L'existence d'une église protestante établie, version irlandaise de l'Église d'Angleterre, et le risque évident de voir des liens étroits se créer entre celle-ci et les établissements d'enseignement ont favorisé l'émergence et le développement d'écoles catholiques qui seraient le lieu où l'on associerait étroitement le fait d'être irlandais à celui d'être catholique, où l'on affirmerait son identité face au colonisateur. Le système éducatif forgé dans ces conditions a revêtu une forte dimension

²⁰⁵ GOLDRING Maurice & NI RIORDAIN Ciona, *Irlande*, Paris, La Découverte, 2012

confessionnelle. »²⁰⁶ Nous verrons les enjeux que supposent les liens entre l'éducation irlandaise et l'Eglise catholique.

3.1.1 L'Eglise et la République d'Irlande

Les relations complexes et « hargneuses » entre les autorités britanniques et l'Eglise catholique irlandaise font place à une symbiose lorsque l'Etat de l'Irlande indépendante est constitué. L'Etat attribue à l'Eglise une position clé parce qu'elle peut lui fournir un service qu'il ne peut assurer²⁰⁷. Entre 1920 et 1960, l'Eglise catholique est devenue un des acteurs essentiels dans le domaine de l'éducation et exerce un triple pouvoir : elle est propriétaire et gestionnaire d'établissements scolaires, elle est consultée pour les décisions. Ce statu quo freine la réforme et contribue à la stagnation du développement de l'éducation.

Lorsque l'Irlande, occupée par le colonisateur anglais au XVIIe siècle, refuse la Réforme, les établissements secondaires catholiques sont interdits : ainsi, à travers des lois pénales, les gouvernants anglais visent à appuyer la conquête du territoire par la promotion de la langue et de la culture anglaises à travers des écoles établies par l'Etat (donc protestantes). Or, l'école irlandaise est fondamentalement religieuse et catholique. Au XIXe siècle, on trouvait une école primaire (catholique) dans chaque paroisse. L'Eglise catholique affirme sa tendance au conservatisme dans la société irlandaise rurale de l'époque vivant sur les ressources de l'agriculture. En 1831, l'Etat protestant met sur pied un système éducatif national financé par les fonds publics qui accueille tous les enfants en primaire et où l'assimilation culturelle est en cours²⁰⁸. Légitimé au cours du XIXe siècle, l'enseignement secondaire est dirigé par différents ordres religieux : les Christian Brothers, les Jésuites, les Bénédictins et les Franciscains. Les enseignants étaient des membres des ordres religieux et transmettaient des valeurs morales et religieuses à travers l'étude de textes en latin ou en gaélique. Dans ce contexte, le rôle de l'Eglise catholique dans la défense de l'identité du pays et des Irlandais est déterminant : les établissements secondaires catholiques, sont le lieu où « l'on associerait

²⁰⁶ DA COL RICHERT Marie-Jeanne, Enseignement secondaire en Irlande : mixité et égalité, in ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2005, p.115-130

²⁰⁷ WALSH Thomas, 100 years of primary curriculum development and implementation in Ireland: a tale of a swinging pendulum, Department of Education, Maynooth University, Kildare, Ireland, 2016

²⁰⁸ COOLAHAN John, *Irish Education. History and Structure*, Dublin, Institute of Public Administration, 2000 (6th edition)

étroitement le fait d'être irlandais à celui d'être catholique » et fondent « la spécificité de l'Irlande en matière d'éducation »²⁰⁹. Avec l'indépendance du pays au début des années 1920, l'autorité de l'Église catholique s'est consolidée : elle travaille en étroite collaboration avec le chef du gouvernement de l'Etat indépendant, Eamon De Valera, dans la mise en forme de la Constitution irlandaise de 1937. Elle s'impose ainsi dans la construction de la République d'Irlande. L'historienne M.J. Da Col Richert signale : « l'État et les autorités religieuses, trouvant, dans le compromis, le moyen de mettre fin à leurs dissensions, ont jeté alors les bases d'un système éducatif à forte dimension confessionnelle. L'État avait compétence en ce qui concernait les programmes (l'enseignement religieux mis à part) et les modalités des examens, et en procurait le financement. »²¹⁰ Aujourd'hui, ces établissements confessionnels sont reconnus par l'Etat irlandais et la Constitution irlandaise (articles 42 et 44). En 1964, un système public irlandais se structure sous l'égide de l'Etat.

Actuellement, les établissements scolaires unisexes constituent plus d'un tiers du total des établissements du secondaire²¹¹. 443 écoles secondaires sur 534 restent privées et confessionnelles, propriété de l'Eglise catholique. En 2003, un peu moins de 70% des élèves sont scolarisés dans des établissements secondaires privés, « *Secondary schools* ». Les filles sont plus nombreuses à choisir un établissement non mixte (dans les trois secteurs confondus) mais cette tendance est en baisse (en 2003, un peu plus de 40% des filles sont scolarisées dans un établissement non mixte contre plus de 60% vingt-trois ans plus tôt²¹²).

3.1.2 L'Etat, les religions catholique et protestante

Depuis l'installation des planteurs anglais (qui font se replier les Irlandais dans les montagnes) et l'intégration des six comtés de l'île irlandaise au Royaume Uni, la cohabitation avec la République d'Irlande est difficile. Depuis la partition de l'île en deux Etats, en 1922, les deux Etats irlandais impriment leur « marque de fabrique » sur l'histoire à travers le contrôle des programmes scolaires, les subventions des recherches et l'accès aux archives officielles. Selon l'historien D. Fitzpatrick, « la manipulation des programmes d'histoire était bien plus systématique dans le Sud » dans la mesure où, dans les écoles primaires, les

²⁰⁹ DA COL RICHERT Marie-Jeanne, *op.cit.*, p.118

²¹⁰ DA COL RICHERT Marie-Jeanne, *op.cit.*, p.122

²¹¹ SMYTH Emer, *op.cit.*, p.49

²¹² *Se Si Gender in Irish Education*, p.61

consignes étaient de répandre des « récits d'héroïsme irlandais, de luttes contre l'oppression et de manifestation de la piété catholique face à la barbarie anglaise »²¹³.

L'appartenance religieuse des habitants sous-tend des avis politiques opposés. En Irlande du Nord se trouve l'ensemble des protestants, principalement membres de l'Église presbytérienne, de l'Église d'Irlande (*Church of Ireland*) et de l'Église méthodiste, qui sont généralement des descendants de colons anglais. Ils sont favorables au rattachement à l'Angleterre, leur couleur est orange. En République d'Irlande se trouvent majoritairement les catholiques, membre de l'Église de Rome et irlandais de souche. Ils sont pour l'indépendance, le vert est leur couleur et les membres de l'I.R.A. (*Irish Republican Army*) en font partie. Des « murs de la paix » (*peace line, peace fence, security fence boundary fence*) ont été construits à partir de 1969 pour séparer, partager, diviser, ségréguer protestants et catholiques dans la même ville, le même quartier voire la même rue. La ville de Belfast contient un nombre élevé de ces murs dans les quartiers ouvriers²¹⁴. Les signes de cette opposition se retrouvent aussi dans le système éducatif. Aujourd'hui, 5% des écoles nord-irlandaises sont de confessions mixtes²¹⁵. « Les *Controlled Schools* sont à majorité protestante. Les *Voluntary Schools* ou *Maintained Schools* sont catholiques. Les deux écoles sont subventionnées par l'État. 95 % des *Controlled Schools* ont un pourcentage inférieur à 5 % de catholiques. 98 % des *Maintained Schools* ont un pourcentage inférieur à 5 % de protestants. On dénombre très peu d'écoles qui accueillent les enfants d'éthiques confessionnelles différentes appelées *Integrated Schools* : elles ne concernent qu'environ 4 % de la population d'Irlande du Nord. »²¹⁶

En République d'Irlande, la dichotomie établissement public/privé ne fonctionne pas : l'éducation s'est développée selon un modèle privé et financé par les partenaires : l'Etat, les parents, les comités d'administration (*boards of management*), les « trustees » (comme les congrégations religieuses), etc.²¹⁷ L'enseignement protestant (*Church of Ireland*) existe en parallèle de l'enseignement catholique : ils sont tous deux privés, non mixtes, indépendants de l'Etat lorsque celui-ci est fondé. Avec le déclin du personnel religieux, les congrégations religieuses se sont progressivement retirées des directions des établissements mais font partie

²¹³ FITZPATRICK David, Une histoire très catholique ? Révisionnisme et orthodoxie dans l'historiographie irlandaise, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2007/2 no 94, p. 122

²¹⁴ EPINOUX Estelle, « Les murs de la paix en Irlande du nord », *Guerres mondiales et conflits contemporains* 2001/1 (n° 201), p.24

²¹⁵ http://www.lemonde.fr/europe/article/2013/04/10/quinze-ans-apres-l-accord-de-paix-belfast-reste-emmuree_3157130_3214.html

²¹⁶ EPINOUX Estelle, *ibid.*, p.31

²¹⁷ Voir le schéma en annexe.

des « trustees ». En 2013, un patronage originaire de l'enseignement primaire, *Educate Together*, est reconnu pour l'enseignement secondaire. Il accueille des jeunes de toutes les confessions religieuses. Les écoles primaires sont en majorité gérées de façon privée (éthique confessionnelle / éthique inter-confessionnelle) et financées par des fonds publics. En 2013, plus de la moitié des établissements secondaires privés sont la propriété de congrégations religieuses du diocèse catholique de la localité ou bien de compagnies privées (*Education Trust Companies*)²¹⁸. Il existe aussi des établissements privés (*fully private*). En République d'Irlande, la pratique de la foi religieuse est autorisée et les cours de religion (proposés également dans les établissements multi confessionnels) sont facultatifs. Tous les établissements scolaires doivent respecter et promouvoir le respect de la diversité des valeurs, des croyances, des traditions et des façons de vivre en société²¹⁹.

3.1.3 Le développement de l'enseignement laïc

En Irlande, jusqu'en 1964, les écoles secondaires ont continué à être des établissements confessionnels où les prérogatives des Églises sont restées quasiment intactes. C'est dans cette période qu'un système public, sous l'égide de l'État, s'est structuré, sans d'ailleurs que la mainmise des Églises dans le domaine de l'éducation, de l'Église catholique dominante en particulier, n'ait été supprimée. La démocratisation de l'enseignement secondaire en Irlande n'est réellement intervenue qu'à la fin des années 1960, avec l'instauration de la gratuité concomitante de la création d'établissements secondaires publics, où l'on ambitionne de regrouper tous les enfants d'un secteur géographique donné, indépendamment de leur milieu social, de leur religion, de leur sexe. Avec l'adoption d'une réforme, en 1972, qui rendait l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, l'enseignement secondaire s'inscrit dorénavant dans la suite logique de l'école élémentaire pour tous. Cette mesure n'a cependant pas révolutionné le système, car aucun programme de créations d'établissements à l'échelle nationale n'a été lancé : les écoles secondaires, confessionnelles, du système privé n'ont pas été supprimées, et les nouvelles, du système public, appelées *comprehensive* ou *community schools* n'ont vu le jour que dans des zones déficientes en établissements du second degré. Les premières *comprehensive schools* ont ouvert leurs portes en 1966 ; à la fin des années 1970, il y en a 15,

²¹⁸ DARMODY Merik & SMYTH Emer, *Governance and Funding of Voluntary Secondary Schools in Ireland*, Research Series number 34, The Economic and Social Research Institute, Dublin, 2013, p.66

²¹⁹ DARMODY Merik & SMYTH Emer, *ibid.*, p.62

auxquelles s'ajoutent 26 *community schools* (proches des précédentes) et 246 *vocational schools* ; les 531 écoles secondaires privées, seront en position dominante pendant longtemps²²⁰.

La nouvelle politique éducative à visée égalitaire répond à d'autres changements : l'ouverture de l'Irlande sur l'Europe et le monde avec l'adhésion à la Communauté européenne en 1973, la sécularisation de la société, qui s'accompagne d'une nouvelle vision de l'individu et de son importance. La notion d'égalité des chances à l'école est impulsée. Lors de cette période, décrite comme une ligne de partage dans le système éducatif irlandais, c'est la question de la gratuité qui suscite des controverses, et non celle de la mixité. Elever l'âge de la scolarité obligatoire en 1972 augmente de 37% en quatre ans le nombre d'élèves. L'urgence est prioritairement matérielle (agrandir les locaux) et pédagogique (adapter les méthodes d'enseignement à l'hétérogénéité de la population scolaire) et la réflexion sur la mixité semble accessoire. Donc, à travers sa mainmise sur l'éducation irlandaise, l'Eglise contrôle autant les « esprits que les corps ». Aujourd'hui, elle conserve une influence publique même si la « révolte dans la chambre à coucher »²²¹ montre que les nouvelles générations cherchent à se libérer de cette emprise pour vivre leur vie à la manière occidentale, malgré les lois et les recommandations parentales. Rappelons la différence marquée entre les systèmes éducatifs des pays protestants et catholiques signalée par l'historienne R. Rogers : « Contrairement aux écoles des pays protestants, les pensionnats n'encouragent guère l'autonomie des adolescentes ; celles-ci sont toujours sous l'œil vigilant de surveillantes qui s'appuient sur des règlements, évoqués de façon quotidienne [...] Selon la majorité des pédagogues catholiques, cette surveillance est nécessaire pour prévenir des désordres sexuels, même si l'expression est peu utilisée. Plus pudiquement, le *Journal des demoiselles* critique l'éducation des jeunes Anglaises dont la « liberté sent trop le *self-government* [...] et qui vous invitent à quelque soirée, avec le consentement sans doute, mais hors de la présence et quelquefois pendant un voyage de leurs parents »²²².

La question de la gratuité suscite, pendant cette période, des controverses. L'enjeu est financier et, pour l'Etat, il faut limiter le coût de l'accueil indifférencié des filles et des garçons, ne pas multiplier le nombre des établissements en créant des écoles non mixtes. Pourtant, les effectifs grossissent sous l'effet de la mixité sociale et de la démocratisation de

²²⁰ Voir le tableau en annexe.

²²¹ Formulation de GOLDRING Maurice & NI RIORDAIN Ciona qui exprime la volonté d'émancipation des femmes et du couple en général.

²²² ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2005, p.8 et 9

l'enseignement et l'urgence consiste à agrandir les locaux, diversifier les méthodes d'enseignement pour s'adapter à l'hétérogénéité de la population scolaire. Une étude publiée en 1996²²³ précise que les écoles secondaires recrutent leurs élèves dans les couches favorisées et que les enfants privilégiés sont peu nombreux à fréquenter l'établissement public de leur secteur. La « ségrégation sociale » se fait ainsi suivant la division écoles secondaires privées et écoles polyvalentes publiques. Le système demeure donc très élitiste.

Dans le secondaire, les filles sont plus nombreuses que les garçons. D'après le Bureau National irlandais des Statistiques²²⁴, les jeunes hommes de 18 à 24 ans sont plus nombreux à suivre une formation supérieure en 2013 qu'en 2008 mais c'est aussi le cas des jeunes filles de la même tranche d'âge : elles sont 51.6% en 2013 (et 36.4% en 2008). D'ailleurs, le nombre de jeunes filles entre 25 et 34 ans ayant obtenu un diplôme correspondant à un niveau supérieur est en constante augmentation depuis 2004 et atteint 55.3% en 2013 contre 42.7% chez leurs homologues masculins. Entre 35 et 64 ans, ce sont elles aussi qui atteignent de meilleurs scores avec 39.5% contre 34.3% des hommes.

Statistiques présentées sur l'année 2013

Niveau maximal d'études supérieures atteint	Hommes	Femmes
18-24 ans	49.2%	51.6%
25-34 ans	42.7%	55.3%
35-64 ans	34.3%	39.5%

Il y a davantage de femmes que d'hommes qui sont formées à un niveau d'études supérieur. Il serait intéressant de pouvoir comparer ces chiffres avec les années qui précèdent l'abrogation de la loi portant sur l'emploi des femmes dans la fonction publique, par exemple (une fois mariées, elles étaient obligées de démissionner de leur poste), pour déterminer si cette loi avait un impact sur les études menées.

Nous retrouvons cependant une répartition genrée des domaines d'études : ceux privilégiés par les jeunes hommes irlandais au niveau supérieur sont, en 2012, l'agriculture, l'ingénierie, les sciences, et dans ces champs disciplinaires, ils sont plus nombreux que les jeunes filles à

²²³ HANNAN Damian F. *et al.*, Coeducation and Gender Equality, The Economic and Social Research Institute (General Research Series), Dublin, Oak Tree Press, 1996

²²⁴ <http://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-wamii/womenandmeninireland2013/educationlist/education/#d.en.65541>

suivre des formations. Pour ces dernières, ce sont l'art, les humanités, l'éducation, la santé et l'aide sociale qui sont privilégiées. Les sciences sociales, les affaires et le droit voient quasiment autant d'étudiants masculins que féminins (30% pour les uns et 31.2% pour les autres).

Les conséquences d'une telle emprise du religieux sur l'éducation des jeunes, et en particulier des filles, à travers les prescriptions corporelles dont elles sont l'objet, peuvent être importantes, notamment sur l'enseignement de l'EP. Le conservatisme de l'Eglise catholique a freiné la mise en place d'une discipline qui cherchent à s'émanciper des normes (corporelles entre autres). Nous tenterons d'en montrer les impacts sur la construction et l'enseignement de l'EP.

3.2 La mise en place de l'Education Physique

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, chaque pays d'Europe fixe divers objectifs à l'Education physique. Comme le rappelle en 2013 le rapport Eurydice, ces objectifs dépassent presque toujours les simples bénéfices physiques : « il est en effet question d'un éventail nettement plus large de compétences, dont certaines de l'ordre de l'affectif et du social, ainsi que de processus cognitifs, de motivation et de concepts moraux. Ainsi, la majorité ou presque des pays citent le développement physique, personnel et social des jeunes comme l'objectif premier »²²⁵. Chaque pays traduit ses objectifs en documents d'orientation pour les enseignant-e-s, généralement sous forme d'un programme national. En Irlande, la volonté de rédiger des programmes date de la fin du XIX^{ème} siècle. Mais le processus n'est pas considéré comme abouti et le cursus en EP des élèves de 6 à 18 ans reste encore bien aléatoire.

Après avoir brièvement évoqué l'histoire de la construction de l'EP en Irlande, nous relaterons les lentes avancées vers des programmes nationaux. Ensuite, nous verrons dans quelles conditions s'enseigne l'EP dans les établissements scolaires.

²²⁵ Rapport Eurydice « L'éducation physique et le sport à l'école en Europe » 2013, p.19

3.2.1 L'influence des méthodes dans le développement de l'EP

L'historien P. Duffy retranscrit les étapes de l'évolution de l'éducation physique irlandaise, notamment en rapport avec la politique du sport, depuis la fondation de l'Etat irlandais libre en 1922 jusqu'en 1996²²⁶. Il montre les transformations de l'EP et l'accélération de son développement dans les soixante dernières années. Le statut de l'EP doit être considéré à la lumière du récent intérêt du *Department of Education* à propos de la « valeur » de cette discipline. Quelques jalons sont à placer dans cette histoire plutôt récente. Nous tenterons d'établir un aperçu de la construction de l'EP à travers deux axes : le premier rappellera les influences européennes dans la mise en place des exercices physiques à l'école irlandaise. Le second axe fera apparaître les prémices de l'EP.

Dans de nombreux domaines comme celui de l'éducation, l'Etat irlandais accueille favorablement les modèles extérieurs et prend exemple sur eux. Plusieurs éléments influencent la construction de l'EP en Irlande : la tradition militaire, la méthode suédoise de Ling et celle des Allemands. Il faut noter également la prédominance de l'Eglise catholique dans les décisions de l'Etat irlandais : les établissements privés de filles et les « *convent schools* » n'ont pas bénéficié d'enseignement en EP du fait de la conception éducative des filles et de la place du corps féminin dans la religion catholique. Nous abordons ces influences en évoquant les quelques valeurs véhiculées par chacune dans la formation des enseignant-e-s et des élèves. Les influences de l'armée et de la méthode suédoise agissent simultanément. De retour d'un voyage en Suède, au Danemark et en Allemagne, quelques membres de la Commission Belmore soutiennent une forme plus structurée d'exercices physiques (« *physical drills* ») qui sont inclus dans le programme des écoles primaires publiques en 1900 (*Revised Programme for National Schools*). Malgré la préoccupation en termes de santé qui suit la guerre de Boer (octobre 1899 et mai 1902, entre l'Angleterre et l'Afrique du Sud), les exercices militaires (*drills*) ne sont plus obligatoires en 1926 à l'école.

C'est au moment de l'indépendance de l'Irlande en 1921-1922 que l'influence militaire s'impose dans les exercices physiques. L'école militaire (*Army School of Physical Instruction*) est fondée à Dublin. Elle forme des « *physical training instructors* » qui interviennent dans les écoles et ont un poste dans l'armée. L'éducation physique est, à ce

²²⁶ DUFFY Patrick, « State policy on school physical education in Ireland, with special reference to the period 1960-1996 », Ph.D. Dissertation, Education Department, St Patrick's College, Maynooth, 1997

moment-là, liée à la sécurité nationale²²⁷. En 1926, le second rapport (*National Programme Conference, Report and programme*) propose au *Department of Education* et au *Local Government and Public Health* de traiter conjointement l'entraînement physique et le suivi de la santé des enfants de primaire (médical, dentaire) pour améliorer la santé nationale. En 1934, après avoir exploré divers systèmes d'exercices physiques en Allemagne, France, Suède et Tchécoslovaquie, c'est en la personne du Lieutenant Tichy de l'Armée Tchécoslovaque que l'influence militaire joue un rôle important dans les exercices physiques. Cet « instructeur » du modèle tchécoslovaque Sokol arrive en Irlande avec la volonté d'instaurer deux programmes dans le cadre d'un plan de développement de la santé et du loisir pour l'éducation physique des écoles : *Education for Health* et *Scientific Recreational for National Development*. Fondé en 1862, le mouvement Sokol est une organisation sportive et de gymnastique pour la jeunesse inspirée de la gymnastique allemande (*German Turnverein*) qui propose des exercices physiques, moraux et intellectuels à travers des programmes de fitness, des rencontres gymnastiques, la marche militaire, l'escrime, etc. Un comité en charge du développement interdépartemental de l'éducation physique (« *Inter-Departmental Committee* ») est mis en place. Le « *Turnen* » (la gymnastique allemande) a pour but de défendre le territoire allemand contre l'occupation française et d'unifier un pays partagé par les luttes féodales. Les principes de cette méthode sont fondamentalement différents des sports anglais dans la mesure où la performance individuelle est liée à la spécificité physique des corps. Par exemple, la taille de la personne qui saute est un critère de jugement du saut. Le *Turnen* consiste en des exercices physiques (grimper, sauter, lancer, courir, lutter) et des jeux collectifs²²⁸. Le Commandant Coote (militaire) s'oppose à la mise en place de ce modèle en rejetant l'enseignement de masse ; il promeut une approche individuelle de l'enseignement de la gymnastique en s'appuyant sur la méthode Ling. Inventée par le Suédois Per Henrick Ling au début du XIXe siècle, cette méthode consiste en quatre types de gymnastiques (militaire, éducative, médicale et esthétique). Initialement, la méthode Ling a été instituée pour former des hommes forts pour lutter durant les guerres napoléoniennes contre la Russie et le Danemark. La méthode suédoise s'appuie sur la gymnastique rythmique, la respiration, les exercices d'étirement et le massage, la méthode allemande promeut des exercices en séries pour développer la force musculaire. Les successeurs de Ling ont développé les gymnastiques éducative et médicale, modèles perpétués en Suède pendant plusieurs années. Des types

²²⁷ DUFFY Patrick, *ibid.*, p.71

²²⁸ BARTLETT Roger *et al.* (Eds.), *Encyclopedia of International Sports Studies*, t.2, London, Routledge 2006, p.606

d'exercices sont classés en fonction de leurs effets sur des groupes de muscles ou bien des organes internes. Ces exercices sont réalisés au sol, de façon individuelle ou bien avec des partenaires. Certains objets étaient utilisés comme des barres, des échelles, des cordes et le saut de cheval²²⁹. Etant donné l'orientation médicale de cette méthode, le commandant Coote suggère une collaboration entre les ministères irlandais de l'éducation et de la santé (qui se mettra en place dans les années 1970). Certains instructeurs de l'armée mis à l'écart enseignent dans les écoles de garçons et jouent un rôle important dans le développement des associations sportives (*Irish Basketball Association, Irish Orienteering Association, etc.*).

L'EP apparaît en Irlande dans les écoles maternelles sous la forme d'exercices physiques (« *drills* »). La Commission Belmore (*Report of the Commission on Manual and Practical Instruction in Primary Schools, 1897*) met en avant que les exercices physiques « contribuent largement à la santé, à l'esprit et au bien-être général des enfants » ; ils doivent être une « forme plaisante et récréative », permettant aux élèves de retourner en classe avec une « énergie renouvelée ». Ces activités physiques occupent une place centrale pour discipliner le corps des élèves et pour améliorer la posture physique²³⁰. Ils sont réalisés à l'extérieur. Les filles, en groupes non mixtes pour une « attention spéciale »²³¹, feraient 60 minutes d'exercices physiques et les garçons 90 par semaine. Pour le niveau secondaire, les établissements privés font de la préparation aux examens officiels une priorité (le taux de réussite déterminant les subventions du Gouvernement anglais suivant le *Intermediate Education Act* de 1878²³²). Ils ne proposent pas d'EP mais des sports d'équipes²³³ en dehors des heures de cours. On peut relever qu'en 1932, la danse irlandaise et les jeux gaéliques se développent dans le but de « subordonner l'individu à l'honneur du groupe nécessaire dans plusieurs jeux » (*Revised Notes for Teachers - Physical Training*). On accorde de l'intérêt à l'EP sous forme d'exercices physiques en primaire dans la mesure où elle permet de contrôler les corps mais elle est reléguée au second plan dans les établissements secondaires : la pratique des exercices physiques et des sports d'équipes à cette époque en Irlande restreint la possibilité de mettre en place une EP.

²²⁹ BARTLETT Roger *et al.*, *ibid.*, p.603

²³⁰ Voir en annexe une reproduction d'une photographie extraite du *The Journal of Education* Vol. 38, No. 24 (949) (21.12.1893)

²³¹ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.17

²³² Nous rappelons que le budget de l'Etat attribué aux établissements dépendait des résultats à ces examens.

²³³ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.32

C'est au cours des années 1960 que le Premier ministre, Sean Lemass, entreprend de réformer le système éducatif en proposant des bourses scolaires, en ouvrant de nombreuses classes en primaire et en fondant les établissements publics mixtes. C'est au même moment que les enseignant-e-s spécialistes d'EP ont été reconnu-e-s par le *Registration Council of Secondary Schools* (pourtant, certaines étaient formées à Dublin dès le début des années 1920²³⁴). Onze ans plus tard, l'EP est officiellement reconnue par le programme adopté au primaire et par la fondation du *National College of Physical Education*, ancêtre de l'Université de Limerick. Les différentes associations des enseignant-e-s d'EP²³⁵, les rapports officiels (*White paper* de 1980, 1984, 1990, etc.), les consultations (*Green paper* de 1992, 1993) soulignent le travail effectué autour de la mise en place de l'EP en Irlande. Pour autant, elle est encore à la recherche (à la conquête) d'une légitimité à travers les diverses composantes d'une discipline scolaire (horaires, ressources matérielles et humaines, évaluation, etc.).

A travers les nombreuses influences des méthodes sur la mise en place de l'EP à l'école, la question de la santé est centrale. A certaines époques, la santé justifiait la pratique de l'EP, à d'autres, les apprentissages moteurs inclus dans les pratiques éducatives de « sports » ou d'activités physiques et sportives étaient mis en avant.

3.2.2 L'éducation physique et l'éducation à la santé

Une synthèse historique et internationale²³⁶ permet de revenir sur les fondements de l'éducation à la santé à l'école et de présenter les résultats actuels de la situation de l'éducation à la santé dans une perspective internationale en milieu scolaire. Elle évoque les travaux d'historiens des Sciences de l'éducation (comme G. Vigarello²³⁷) qui montrent que l'école se préoccupe de la santé pour instaurer une « hygiène scolaire » : lutter contre la mortalité infantile, former des futurs citoyens honnêtes et résistants, entretenir par la propreté et l'exercice physique, (re)dresser par la correction de la posture (notamment à travers la pratique de la gymnastique) et aboutir à une « éducation à la santé » qui serait, par exemple en

²³⁴ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.318

²³⁵ Physical Education Association of Ireland (P.E.A.I.), PE PAYS Ireland, Irish National Teachers' Organisation (I.N.T.O.), Irish Primary Physical Education Association (I.P.P.E.A.), etc.

²³⁶ GUIET-SILVAIN Jeanne *et al.*, Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale, *Carrefours de l'éducation* 2011/2 (n.32), p. 105-127

²³⁷ VIGARELLO Georges, *Histoire des pratiques de santé, le sain et le malsain depuis le Moyen Âge*, Paris, Points Histoire, 1999.

France, un facteur de réussite scolaire et éducative²³⁸. Dans la littérature internationale, deux conceptions explicitent les liens entre EP et santé²³⁹ : le modèle « biomédical » se centre sur la condition physique indépendamment de la nature de l'activité physique et sportive. Le modèle « holistique » renvoie à une conception élargie de la santé et la prise en compte d'indicateurs psychologiques, émotionnels, relationnels, cognitifs, en relation avec l'activité physique. Ce modèle s'appuie sur la prévention et sur la promotion de la santé qui centre son action « sur l'élève devant gérer son potentiel de ressources pour se comporter vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres de la façon la plus optimale possible »²⁴⁰. Les représentations qu'ont les élèves et l'enseignante de l'activité physique abordée en classe détermine les rapports au corps et un « certain type de santé ». S'agirait-il pour les enseignantes d'EP irlandaises de se situer dans le second modèle et de prendre en compte les divers composants de la santé (physique, psychologique, émotionnel, social, intellectuel, cognitif, occupationnel, environnemental, culturel) pour moduler leur enseignement en fonction des élèves (âge et genre) ? Les enjeux que les adultes associent (en partie) à leur activité physique de loisir sont la lutte contre le stress, le besoin de se recentrer sur soi ; pourquoi les activités physiques pour les élèves ne poursuivent-elles pas le même objectif en termes de détente et de divertissement, notamment à l'âge où certaines activités (comme les sports collectifs) sont de moins en moins pratiqués ?²⁴¹

Chaque système éducatif définit des orientations singulières sur la prise en compte des questions de santé et met en œuvre des stratégies différentes qui confèrent un statut spécifique à l'éducation à la santé. Dès le début du XXe siècle, les pratiques physiques scolaires irlandaises étant sous influence de la méthode gymnique de Ling, l'intérêt porte sur le développement de la discipline du corps et de l'esprit. Les promoteurs de ces pratiques gymniques soutiennent qu'elles permettent de développer des « corps actifs, en bonne santé et beaux »²⁴². Dans la décade 1930-1940, le Conseil d'éducation (*Council of education*) a proposé que la discipline « physical training » soit rebaptisée « *Physical training, health and hygiene* », soulignant ainsi le lien entre l'activité physique et l'éducation à la santé. Un

²³⁸ Circulaire n°2001-012 du 12 janvier 2001 du Ministère de l'Éducation nationale.

²³⁹ COGERINO Geneviève, Éducation physique et sportive, santé et activités physiques : difficiles conjonctions, *Santé Publique* 2016/HS (S1), p. 179-183

²⁴⁰ GUIET-SILVAIN Jeanne *et al.*, *ibid.*, p.8

²⁴¹ COGERINO Geneviève, *ibid.*, p.182

²⁴² Le défenseur de la méthode Ling contre les exercices militaires à l'école, B. Coote. Extrait de la conférence « *Science or sciolism in gymnastics* », présentée à Dublin, 9.11.1938.

rapport de 1932²⁴³ insiste sur l'importance de l'exercice physique (« *physical training* ») en primaire comme moyen de former à la santé de toute la nation. Il évoque également le rôle des instances gouvernementales (*Department of Health*) et des autorités locales dans le suivi de la santé des élèves (contrôles et traitements médicaux et dentaires). En 1938, l'*Inter-Departmental Committee* signale que pour organiser un système d'Education Physique dans les écoles, il faut le fonder sur des principes prônés par les autorités médicales : « prévenir les maladies, construire et conserver les défenses naturelles du corps de l'enfant et encourager un mode de vie qui produise une race forte et virile » (*Physical Education Report*). Dans l'Irlande des premières années d'indépendance, il est question de bâtir un peuple solide, constitué d'Irlandais qui se démarquent des colonisateurs et incarnent des valeurs identitaires propres. L'orientation médicale de ce comité s'appuie sur six rapports d'officiers médicaux irlandais et prennent l'exemple du travail effectué en Europe et en Amérique. Distinguer entre l'éducation physique et les pratiques sportives compétitives est nécessaire dans la mesure où l'EP devrait permettre de développer le bien-être des enfants lorsqu'elle est liée à une éducation à l'hygiène et la nutrition. Au niveau supérieur, le lien EP et santé est également marqué. Le programme de formation de *Ling College* adressé aux futures enseignantes d'EP consistait notamment à aborder des notions d'anatomie, de physiologie et d'hygiène dans le cadre de la méthode Ling. La question de la santé et de sa promotion nationale, abordée en partie à l'école, est soulignée par l'idée de fonder (comme en Australie) un Conseil de santé ou « *National Fitness Council* », en 1948. Un système national d'éducation physique peut contribuer à « un standard de santé, de forme physique et d'une tonalité morale de la nation » (*Physical Education Report*). En 1962, le Conseil d'Education précise que l'éducation physique inclut « toutes les activités physiques prévues pour construire des constitutions fortes et en bonne santé : exercices physiques systématiques, sports athlétiques, natation, danse, jeux organisés ou non. L'objectif de l'éducation physique ne permet pas seulement de développer la santé et la force des élèves mais aussi d'assister un développement mental et une formation du caractère. De ce fait, l'éducation physique, influençant directement le corps, doit avoir des effets positifs sur l'esprit, menant au *mens sana in corpore sano*. »²⁴⁴ Les témoignages de deux enquêtées Frances et Maeve sur leurs expériences en EP illustrent l'histoire « médicale » de l'EP irlandaise véhiculant des valeurs patriotiques d'unité et de force dans une Irlande qui cherche à construire sa spécificité et la « santé nationale » à travers une discipline du corps et de l'esprit.

²⁴³ « Notes on the Teaching of physical education in the primary school », Department of Education, 1932

²⁴⁴ « Report on the curriculum of the secondary school », Department of Education, 1962

Nous pouvons citer d'autres jalons qui ponctuent le double cheminement de l'EP et de la santé : le *World Congress of the International Council for Health, Physical Education and Recreation* (1968), la création du *National College of Physical Education*, le *Green paper* de 1992 spécifiant que l'éducation physique en primaire doit être reliée à l'hygiène, la santé (*diet, hygiene and health related fitness*), une enquête nationale en 1996 (« *A national survey of involvement in sport and physical activity* » menée par les *Department of Education* et *Department of Health*, etc. Il semble que l'EP se soit développée avec un appui considérable de la part de l'éducation à la santé et les représentations qui assimilent EP et santé sont toujours d'actualité. En 1993, des enseignants de l'association P.E.A.I. demandent à ce que l'EP et l'éducation à la santé soient séparées²⁴⁵. L'un des défis de l'EP est la difficulté de se dégager de la promotion à la santé qui lui a été attribuée par l'histoire²⁴⁶.

L'éducation physique « est une discipline privilégiée pour questionner les liens entre activité physique (AP) et santé »²⁴⁷. Aujourd'hui, les chercheurs et les acteurs de l'Education physique considèrent qu'elle contribue au développement personnel, social et physique de l'enfant : d'une part, elle lui permet d'apprendre à interagir et à coopérer, d'autre part, le jeune construit les compétences et les savoirs nécessaires pour pratiquer une activité physique et la poursuivre dans le cadre d'une vie « saine »²⁴⁸. L'éducation à la santé en Irlande²⁴⁹ se retrouve à l'école sous la forme d'une discipline scolaire spécifique (le « SPHE », *Social, personal and health education*). Selon le Rapport Eurydice²⁵⁰, c'est une matière obligatoire à part entière (jusqu'à 16 ans). D'ailleurs, l'un des nombreux objectifs de l'EP sur lequel les instances de décision ont insisté depuis les années 2000 est la promotion des activités tout au

²⁴⁵ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.195

²⁴⁶ « Education for a changing world », Department of Education, Dublin, 1992

²⁴⁷ COGERINO Geneviève, *ibid.*, p.183

²⁴⁸ « Physical Education in the Primary School. Proceedings of Consultative Conference on Education », 2007, Irish National Teachers' Organization, p.7 et on retrouve également cette idée dans *Get Ireland Active* : « In schools, learning in physical education helps children and young people develop the knowledge, skills and positive attitudes that support and enable them to lead physically active lifestyles. Quality physical education also assists children and young people in mastering fundamental skills that enable them to engage more enjoyably in a wide variety of physical activities and sports. Other opportunities outside of school, such as sports participation, also play a very important role in encouraging children and young people to be active at all times. », p.17

²⁴⁹ O'HIGGINS Siobhan, GALVIN Marie & KENNEDY Catriona, The implementation of SPHE at post-primary school level: a case study approach. Galway, Ireland: Health promotion research centre, Department of Health promotion, National University of Ireland, 2007

²⁵⁰ Rapport Eurydice « L'éducation physique et le sport à l'école en Europe » 2013, p.24

long de la vie pour le bénéfice de la santé publique²⁵¹. Le *National Physical Activity Plan For Ireland (Get Ireland active !)* de 2016 promeut l'activité physique qui permet des bénéfices dans le domaine social, celui de l'éducation, de l'économie et de l'environnement et s'appuie sur la charte de Toronto (*Toronto Charter for Physical Activity*, 2010) ainsi que sur la stratégie de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (*World Health Organization's Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*, 2016-2025). L'enseignement de la discipline SPHE, différente de l'EP, soutient l'objectif des politiques publiques de faire des individus actifs à tout âge et en tous lieux, notamment au moyen de l'activité physique. La mise en place de programmes comme « *Active School Flag* » et « *Health Promoting Schools initiatives* » désignés pour reconnaître les actions des établissements scolaires et des communautés envers l'éducation à l'activité physique le prouve.

3.2.3 Les programmes d'EP en primaire 1897-1999

C'est dans le programme officiel de primaire de 1971 (*Curraclam na bunscolle*) qu'apparaît pour la première fois l'insistance sur l'objectif général de l'« Education physique » opposée aux exercices physiques (« *drills* » et « *physical training* ») : « les objectifs de l'Education Physique sont de promouvoir le bien-être biologique de l'enfant, de développer une série appropriée de compétences motrices, de lui apprendre à s'adapter à son environnement immédiat et de cultiver des attitudes sociales convenables. [L'EP] permet également de contribuer de façon importante au développement esthétique, émotionnel et moral de l'enfant. »²⁵² Ainsi, ce programme se démarque des pratiques répandues de défilé, d'exercices militaires et gymniques (*drills*), fondement de l'entraînement physique entre la fin du XIXe siècle et 1926, date à laquelle ils n'étaient plus obligatoires dans les écoles primaires (une heure hebdomadaire) : la toute neuve République d'Irlande instaure des cours de culture irlandaise et de langue gaélique. Dans les années 1930-1940, le rapport (*Revised notes for teachers*) détermine l'orientation des exercices physiques (inspirée de la méthode Ling) et

²⁵¹ The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA). Research Report No 1. School of Health and Human Performance, Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin, Ireland, 2010, p.12

²⁵² Department of Education, 1971, notre traduction : « The aims of Physical Education are to promote the organic well being of the child, to develop a suitable range of motor skills, to develop him to adapt himself to his immediate environment and to cultivate desirable social attitudes. It also makes a valuable contribution towards the aesthetic, emotional and moral development of the child. »

inclut les jeux nationaux, la danse et l'éducation à la santé²⁵³. Dans le programme de 1971, de nouvelles approches ont été proposées, mêlant éducation physique et activités sportives traditionnelles (ou « natives »). Le programme de 1999 (*Primary School Curriculum*) introduit six domaines d'activités (athlétisme, danse, gymnastique, jeux, activités extérieur et d'aventures, natation²⁵⁴) et met en avant la construction de compétences dans le but d'améliorer et de perfectionner l'expérience physique²⁵⁵.

C'est alors que les différentes instances gouvernementales préconisent une activité physique quotidienne pour promouvoir une vie saine (« *healthy lifestyle* »²⁵⁶). Selon le *Department of Education and Science* : « l'éducation physique fournit aux enfants des opportunités d'apprentissage au moyen du mouvement et contribue au développement général en les aidant à mener une vie pleine, active et saine. » D'autres instances font de même : le *Department of Health and Children* et le *Health Service Executive* irlandais recommandent un minimum de 60 minutes d'activité physique modérée à importante quotidiennes (l'EP y participe, à l'instar d'autres activités comme marcher à l'école, etc.). Les différents types d'exercices et les activités récréatives sont précisés : jouer dehors, aider à l'entretien de la maison, marcher, monter les marches plutôt que prendre l'ascenseur ; jouer à des sports, nager, faire du vélo, du skate, des patins à roulettes, sauter, danser, monter à la corde, push-ups, yoga, arts martiaux et exercices d'étirement²⁵⁷. De nombreux rapports irlandais (*National Obesity Taskforce 2008*, *National Health Promotion Strategy 200-2005*, *Oireachtas Committee Reports on Physical Education and Women in Sport 2003*) ainsi que des documents édités par Irish Sport Council (« Sport for Life, Pathways in Irish Sport, European Year of Education Through Sport, and Longterm Involvement in Sport and Physical Activity »²⁵⁸) habilite l'EP dans le rôle de support dans la campagne pour la santé. Ils évoquent notamment une EP « négligée » par le

²⁵³ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.207

²⁵⁴ « *Athletics, Dance, Gymnastics, Games, Outdoor and adventure activities, Aquatics* »

²⁵⁵ *Primary School Curriculum, Physical Education, Department of Education and Science*, 1999, p.11

²⁵⁶ Circulaire 0051/2015 intitulée : «To Boards of management and Principals of Post-Primary Schools and Chief Executive Officers of Education and Training Boards», September 2015, Circular 0051/2015, Department of Education and Skills, «Promotion of Healthy Lifestyles in Post-Primary Schools», p.1

²⁵⁷ E. Enright & D. Tindall (Editors), Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport (PE PAYS) Forum. A Shared Vision for Physical Education, Physical Activity and Youth Sport, University of Limerick, June 2010, p.20

²⁵⁸ Accessibles à l'adresse suivante : www.irishsportsCouncil.ie

gouvernement depuis les années 1970²⁵⁹, alors que c'est un moyen pour faire baisser le nombre de personnes inactives en Irlande.

3.2.4 Vers un programme d'EP dans le secondaire 1971-2011

Durant les années 1960, l'EP dans les établissements secondaires ne bénéficie ni de programme ni de directives particulières. Le *Department of Education* met en avant l'autonomie des établissements dans l'enseignement de l'EP et/ou l'organisation de sports d'équipes et de l'athlétisme. Deux programmes voient le jour : en 1973 et 1987²⁶⁰. Le premier document vise à établir l'EP comme élément du programme mais ne spécifie aucun objectif ni domaine d'activités, ce que fera le deuxième. Celui-ci reprend les objectifs suivis par le programme du primaire (bien-être, développement des compétences motrices, adaptation, comportements) et prône le « fitness », l'ouverture de chemins vers le sport de récréation, l'activité physique à long terme. Il insiste sur les éléments physiques de l'éducation comme développer le « goût » et l'intérêt pour les différentes activités physiques ainsi que le développement d'une « image mature du corps ». Ces deux objectifs cherchent à faire du corps l'objet principal de la discipline, soulignant ainsi sa spécificité par rapport aux disciplines scolaires académiques.

Avec la création du *National College of Physical Education* (l'ancêtre de l'Université de Limerick) et la reconnaissance des enseignant-e-s d'EP par le *Registration Council* irlandais, l'Education nationale (*Department of Education*) met en place le programme d'EP dans le secondaire. L'Etat se charge de construire des facilités à proximité des établissements publics (en fonction du nombre d'élèves inscrits). Bien que l'Education nationale ne précise pas que l'EP est obligatoire, elle fonde son action sur le développement de l'EP scolaire et du sport de loisir dans la communauté²⁶¹ dans les années 1970. A partir des années 1980, le développement du programme d'EP dans les établissements primaires et secondaires est envisagé mais les ressources nécessaires pour l'EP ne figurent pas dans le projet.

²⁵⁹ "Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport" (PE PAYS) Forum. A Shared Vision for Physical Education, Physical Activity and Youth Sport, University of Limerick, June 2010, p.83

²⁶⁰ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.211

²⁶¹ DUFFY Patrick, *op.cit.* p.176

Dans l'enseignement secondaire, l'éducation physique est rarement enseignée jusque dans les années 1960. Elle peut l'être si le principal y voit un intérêt et si les équipements existent. A cette époque, seuls les établissements de filles (*convent schools*) emploient des enseignantes d'EP. A partir de 1963, le Ministre de l'Education a mis en place les « *comprehensive schools* » (gratuites) qui ont été dotées d'infrastructures pour la pratique de l'EP (espace couvert et découvert, terrains et quelquefois une piscine). L'Etat commence à prendre en charge le développement de l'EP dans le secondaire, ce qui aboutit en 1968 à la publication d'un programme d'EP (« syllabus ») qui précise le temps consacré à l'EP, les domaines d'activités et les enseignants qui la mettent en œuvre²⁶².

Le programme irlandais de l'EP est préparé par le *National Council for Curriculum and Assessment* (NCCA). C'est au *Department of Education and Skills* (DES) que revient la responsabilité d'implémenter le programme dans les écoles. « En Irlande, le programme de l'Education Physique s'appuie sur le concept holistique d'activité physique qui « reconnaît les dimensions physique, mentale, émotionnelle et sociale du mouvement humain et permet d'accentuer la contribution de l'activité physique en faveur de la promotion du bien-être individuel et celui du groupe. »²⁶³

L'Etat élargit pourtant sa prise en charge éducative avec les « *community schools* » (gratuites) à la fin des années 1960. La tutelle gouvernementale et les moyens mis en œuvre (similaires au « *comprehensive schools* » permet à l'EP de s'y développer.

Ce tableau met en parallèle le développement des écoles et celui de l'EP :

Etablis- sements/ textes Dates	Textes officiels	<i>Convent schools</i> (Écoles de filles)	<i>Comprehensive schools</i> (publiques et gratuites)	<i>Community schools</i> (publiques et gratuites)
1960	Pas de texte en secondaire	EP enseignée selon les établissements		
1963			Mise en place de ce type d'écoles avec ses propres infrastructures pour l'EP	
1968				Apparition des <i>community schools</i> .
1971/1973	Adoption du programme d'EP au primaire et au secondaire (<i>Junior Cycle</i> -collège)			
1972	Ecole obligatoire jusqu'à 15 ans	Application des programmes d'EP en secondaire.		

²⁶² Ireland Department of Education, Rules and programmes for secondary schools, Dublin, The Stationery Office 1968 (and 1978)

²⁶³ Ireland Department of Education, Rules and programmes for secondary schools, id.

Lorsque commencent les années 1970, les infrastructures sont pourvues par le Gouvernement, les enseignant-e-s embauché-e-s et le programme d'EP mis en application. Néanmoins, l'EP n'est pas obligatoire et de nombreux établissements diminuent le volume horaire affecté à EP, qui n'est pas ou peu enseignée.

Le programme du *Junior Cycle* renouvelle le lien entre EP et l'éducation à la santé à travers l'approche holistique qui « reconnaît les dimensions physique, mentale, émotionnelle et sociales du mouvement humain »²⁶⁴. Parmi les sept domaines proposés, le « *Health-related activity* » consiste à enseigner aux élèves les principes de la santé (fitness) et leur donner la possibilité de les appliquer à leur participation physique. L'EP prépare les enfants à construire leur bien-être à travers l'acquisition de compétences. Deux niveaux d'expertise sont prévus afin de mieux prendre en compte les expériences précédentes des enfants dans les activités physiques. Les acteurs éducatifs doivent promouvoir la participation et l'activité physique, à l'école mais aussi en lien avec la communauté. Le programme prévoit un système d'évaluation et donne l'autonomie aux enseignant-e-s.

Le programme du *Senior Cycle* réapparaît, en 2011, sous la forme d'une ébauche (« *draft* »)²⁶⁵. L'EP vise, à ce niveau, à développer la confiance et les compétences et à démontrer, à travers la pratique physique, des actes « sociaux et personnels responsables » dans l'activité physique, entre autres²⁶⁶. Il existe deux manières de faire de l'EP au lycée : en suivant ce que propose chaque établissement scolaire (et qui ne fait pas l'objet d'une évaluation officielle) ou bien l'« option EP » au Leaving Certificate. L'élève devra présenter un « projet de performance personnelle » et un rapport écrit²⁶⁷. Pour inscrire l'EP dans le programme scolaire, des liens sont explicités avec d'autres disciplines comme la biologie et l'anglais.

Bien que les programmes soient établis et en partie intégrés par le *Department of Education* irlandais (en primaire et au collège), l'EP n'a pas acquis un statut reconnu : elle n'est pas pratiquée de façon homogène dans l'ensemble du pays et les associations d'enseignant-e-s d'EP militent pour la faire reconnaître en demandant au Ministère d'engager des actions

²⁶⁴ Junior Cycle Physical Education Syllabus, DES, NCCA, 2003. Notre traduction : « recognises the physical, mental, emotional, and social dimensions of human movement, and emphasises the contribution of physical activity to the promotion of individual and group wellbeing. » p.6

²⁶⁵ Physical Education Draft Curriculum Framework, NCCA, 2011

²⁶⁶ *Ibid.*, p.11

²⁶⁷ *Ibid.*, p.12 : « a personal performance project and a written paper ».

efficaces. Par sa quasi assimilation à l'éducation à la santé et par la place qu'elle « dispute » aux sports hors programme, l'EP ne semble pas pouvoir se construire en discipline à part entière.

3.2.5 Des acquis précaires et un processus de légitimation difficile

Depuis 1926 et la naissance de la République d'Irlande, l'éducation physique en Irlande n'est pas une discipline scolaire obligatoire. La pratique qu'on appelait alors « exercices physiques » a été retirée des disciplines obligatoires et, malgré les différents programmes officiels établis tout au long du XXe siècle, elle n'a jamais retrouvé son statut obligatoire, ce qui a rendu son installation plus complexe. En pratique, la plupart des enfants entre 4 et 18 ans reçoivent un enseignement en EP. C'est la seule expérience éducative où le corps, l'activité et le développement physiques sont mis en avant. Le fait que l'EP ne soit pas obligatoire la rend vulnérable par rapport aux autres disciplines et réduit son importance comme matière à l'école aux yeux de certaines personnes (comme certains élèves, leurs parents, les administrateurs, etc.). L'EP est de ce fait en prise avec des éléments qui constituent des obstacles à sa reconnaissance. Pourtant, l'Education physique sert de guide aux jeunes afin d'accéder de façon sécurisée aux opportunités d'activités physiques, développer leurs compétences et prendre confiance dans un environnement encadré par les enseignants, les parents et les amis²⁶⁸. Le *Department of Education and Science* doit pouvoir fournir et maintenir les infrastructures adaptées à l'activité physique, l'association des parents faisant le relais de l'éducation à la santé et à un mode de vie actif. C'est aussi le cas des établissements secondaires qui procurent du temps, des infrastructures et des ressources. Cependant, ces recommandations semblent idéales. Actuellement, il y a un certain nombre de questions d'orientation politique (« *policy issues* ») au cœur de l'éducation physique centré sur : 1) l'encadrement qui soutient l'EP tout au long du cycle scolaire, 2) les programmes d'éducation physique idéaux et réellement enseignés, 3) l'allocation horaire pour l'EP, 4) les qualifications d'enseignant-e-s d'EP et des non spécialistes d'EP et 5) des installations et des

²⁶⁸ “Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport” (PE PAYS) Forum. A Shared Vision for Physical Education, Physical Activity and Youth Sport, University of Limerick, June 2010, p.6

ressources »²⁶⁹. Nous croiserons les diverses données pour montrer que ces obstacles freinent la mise en place de l'EP comme discipline à part entière en traitant trois points : les programmes, le volume horaire et les ressources.

Aujourd'hui, en Irlande, l'Education physique est définie comme une initiation / éducation à un sport, des exercices et des activités physiques dans le cadre du programme scolaire²⁷⁰. L'un des objectifs de l'EP est la promotion d'activités physiques tout au long de la vie pour la santé publique. La recommandation du *Department of Health and Children* (au moins 60 minutes d'activité physique par jour²⁷¹) est relayée par différentes institutions nationales : d'une part l'Education nationale irlandaise (*Department of Education and Skills*), responsable de l'implémentation du programme scolaire d'EP, établi par le *National Council for Curriculum and Assessment* qui suggère 60 minutes d'EP par semaine en primaire et 120 minutes en secondaire ; d'autre part, le *Irish Sport Council* (issu du *Department of Tourism, Culture and Sport*) est responsable de la promotion des sports compétitifs et de loisir (« *competitive and recreational sport* ») aux niveaux local, régional et national. C'est dans ce cadre que l'on trouve une déclinaison des types d'activités physiques : *Physical education, extra-curricular sport / activity, co-curricular sport / activity, extra-school sport, school sport, competitive / recreational sport*. Nous proposons dans le tableau suivant une vue synthétique de ces désignations et leur traduction :

²⁶⁹ "The Children's Sport Participation and Physical Activity Study" (CSPPA). Research Report No 1. School of Health and Human Performance, Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin, Ireland, 2010, p.12 ; nous traduisons : "There are a number of policy issues central to physical education currently that focus on i) the framework that supports physical education throughout the school cycle, ii) the physical education curriculum, the ideal and the actual taught programmes iii) time allocation for physical education, iv) qualifications of physical education teachers and non-physical education specialists and v) facilities and resources."

²⁷⁰ Nous traduisons : « Systematic introduction to, and education in, sport, exercise, physical activity as part of a school curriculum ». The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA) 2010, *ibid.*, p.13

²⁷¹ Supérieur ou égal à 60 minutes MVPA (« moderate to vigorous intensity physical activity »)

Termes et traductions	Espace scolaire	Clubs sportifs
<i>Physical education</i> Education physique	-Expérience construite au primaire et au secondaire suivant les activités proposées dans le programme -incluse dans l'emploi du temps.	Font intervenir quelquefois des entraîneur-e-s s'il n'y a pas d'enseignant-e-s disponibles (spécialistes ou pas)
<i>extra-curricular sport / activity</i> Sport/activité extra-scolaire <i>co-curricular sport / activity</i> Sport/activité hors programme national mais spécifique au programme de l'établissement scolaire <i>school sport</i> Sport scolaire	Toutes formes d'activités physiques et sportives -se déroulent au sein de l'établissement scolaire -sont organisées par l'établissement scolaire -complètent l'EP Exemples : sports de compétition, jeux d'équipe, ...	Associations sportives pluridisciplinaires et AS facultative
<i>competitive / recreational sports</i>		Clubs sportifs mono discipline

Nous constatons la multiplicité des termes qui désignent l'activité physique en général. L'EP en fait partie. Sa spécificité est son espace de pratique. Pour autant la culture corporelle proposée par l'école fait appel à des activités physiques extra scolaires dont les programmes institutionnels dressent une liste de référence. Par exemple, au *Junior Cycle*, les domaines d'activités sont²⁷² : les activités d'aventures (course d'orientation, ...), la natation, l'athlétisme (saut en longueur, course, ...), la danse, les jeux collectifs d'invasion (rugby, drapeau, hockey, football gaélique, ...), jeux de filet (badminton, tennis, volleyball, ping pong, ...) et jeux collectifs spécifiques (baseball, softball, cricket), gymnastique et activités reliées à la santé (fitness, ...). Dans ces conditions, comment l'EP peut-elle se démarquer des pratiques sportives culturelles ? Il existe une concurrence entre la pratique de l'EP et celles, plus sélective, des sports de compétition extra-scolaires. Diverses enquêtes sont menées pour rendre compte de la participation des enfants de 10 à 18 ans dans les activités physiques et sportives en général : une enquête réalisée par la CSPPA (*The Children's Sport Participation*

²⁷² Notre traduction : « adventure activities, aquatics, athletics, dance, invasion games, net and fielding games, gymnastics, health-related activity », *Junior Cycle, Physical Education*, Department of Education and Science, p.10-11

and Physical Activity Study (CSPPA)²⁷³), en 2010, montrent l'importance accordée à l'activité physique comme moyen pour construire une bonne santé et de « bonnes » habitudes de pratique physique. L'EP, au même titre que les autres activités physiques et sportives hors programme, servent alors le même but politiquement revendiqué, celui de la « santé ». Dans ce tableau tiré d'une enquête de 2005²⁷⁴, nous retrouvons les activités que les élèves de primaire identifient en cours d'EP :

Table 5.1: Participation in Individual Sports in PE over the Past Year by Primary School Pupils

	All	Boys %	Girls
Soccer	72	82	61
Gaelic football	69	75	64
Basketball	69	67	71
Swimming	53	50	57
Baseball/rounders	49	51	49
Hurling	36	48	25
Athletics	33	34	32
Hockey	33	35	31
Dance	31	24	39
Rugby	25	30	20
Handball	24	25	22
Aerobics/exercise class	19	18	20
Cross country running	17	16	17
Camogie	16	2	30
Adventure activities	14	16	11
Tennis	13	11	14
Gymnastics	11	9	13
Martial arts	7	7	8
Badminton	6	7	5
Squash	3	3	2
Horse riding	2	1	2
Weight training	1	1	0
Any other sport	17	16	17
Don't do PE/games at school	1	1	1

Nous constatons que les sports d'équipes sont les activités les plus repérées, tant chez les filles que chez les garçons, suivies par la natation et l'athlétisme.

Nous reproduisons le tableau qui concerne le niveau secondaire :

²⁷³ The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA) 2010, *ibid.*, p.15

²⁷⁴ « School Children And Sport in Ireland », T. Fahey, L. Delaney, B. Gannon, The Economic and Social Research Institute, Dublin, 2005. L'échantillon représente 80 écoles et 3527 élèves de secondaire ; 137 écoles et 3833 élèves de primaire.

Table 3.2: Participation in Individual Sports in PE Over the Past Year

	Male	Female	All
	%	%	%
Soccer	83	65	74
Basketball	60	77	68
Badminton	37	54	45
Hockey	35	53	44
Gaelic football	50	34	42
Baseball/rounders	29	54	41
Athletics	35	30	32
Rugby	30	21	25
Gymnastics	13	26	19
Tennis	11	27	19
Handball	18	19	19
Aerobics	8	24	16
Hurling	22	8	15
Dance	4	24	14
Swimming	15	13	14
Cross country running	13	12	12
Adventure activities	10	9	10
Weight training	10	4	7
Camogie	1	13	7
Martial arts	6	4	5
Squash	3	3	3
Horse riding	2	3	3
Any other sport	13	12	12
I don't do PE at school	6	7	7

Les sports collectifs sont également les plus cités. Néanmoins, en comparaison avec les domaines d'activités préconisés par le programme officiel (*adventure, aquatics, athletics, dance, invasion games, net and fielding games, gymnastics and health related activity*) Les activités physiques réalisées en cours d'EP ne sont pas représentatives de l'approche des programmes nationaux qui se veut plus diversifiée. Les élèves ne s'engagent pas de façon équilibrée dans un panel d'activités comme le recommande le programme. Le domaine « *health and related activities* » n'apparaît pas et souligne l'absence de pratique référente. Nous pouvons également noter qu'il y a presque autant de garçons que de filles qui n'ont pas cours d'EP.

Les activités physiques et sportives hors programme sont pratiquées dans l'enceinte de l'établissement scolaire mais ne sont pas considérées comme de l'EP. « [Leur] relation avec

l'éducation physique est complexe et symbiotique »²⁷⁵. La création de la GAA (*Gaelic Athletics Association* en 1884) et sa campagne de sensibilisation aux sports nationaux ont fait que les activités sportives sont entrées à l'école avant la mise en place de l'EP, notamment dans le secondaire. Cette antériorité pourrait être une raison pour laquelle l'EP rencontre des difficultés à trouver sa place dans le contexte scolaire. Ce sont les enseignant-e-s volontaires (ou des entraîneurs extérieurs) qui se chargent de ces activités sportives facultatives ; ils/elles se transforment alors en entraîneur-e-s. Les sports sont souvent des sports d'équipes traditionnels (sports gaéliques, hockey, etc.) et peu de sports individuels sont pratiqués. Ce type de pratique physique se rapproche de l'Association sportive en France (AS) dans la mesure où elle est proposée aux élèves qui peuvent/veulent participer à des rencontres inter-établissements mais la différence se situe au niveau des intervenants qui peuvent être des entraîneurs extérieurs à l'établissement scolaire. La *Gaelic Athletics Association* a milité pour faire le lien entre le programme d'EP et les traditions culturelles de la nation irlandaise (notamment la danse et les jeux nationaux) mais le *Department of Education* n'a pas pris cela en considération lors des conseils des programmes scolaires. Au vu des statistiques, près de 80% des élèves du secondaire pratiquent des sports hors programmes organisés par l'établissement scolaire entre deux jours et plus par semaine²⁷⁶. Les domaines d'activités physiques proposées par le programme de 1999 en primaire montrent une variété de pratiques qui n'est pas nécessairement respectée par les établissements. Nous reproduisons ci-dessous un tableau qui donne les résultats d'une enquête auprès d'élèves du primaire en Irlande²⁷⁷ dans laquelle nous remarquons que les jeux collectifs occupent une place prépondérante dans l'enseignement de l'EP.

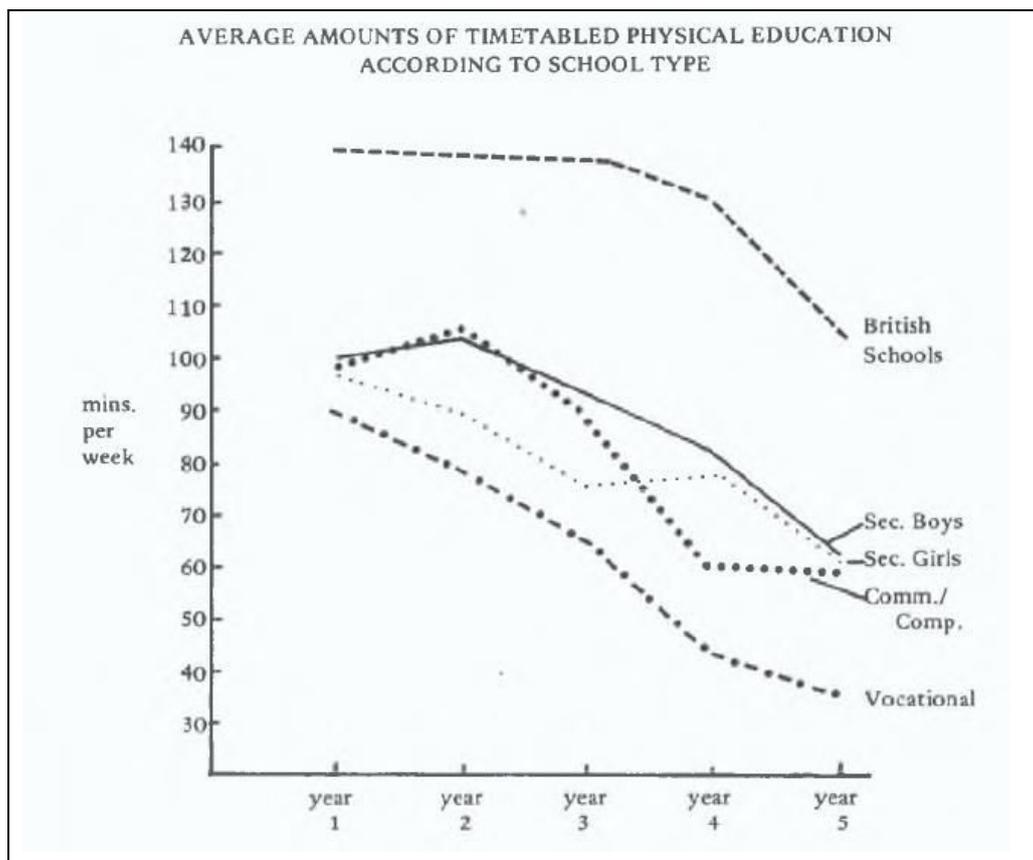
Dans le cadre de l'installation difficile de l'EP dans le contexte scolaire, nous pouvons également considérer l'organisation ou pas de l'EP dans les établissements scolaires. Ce sont aux établissements scolaires que revient la responsabilité de mettre en place une éducation physique. Dans les années 1980, le renforcement du statut de l'EP dans les écoles primaires était considéré comme très important. Dans l'enseignement secondaire, la mention d'une

²⁷⁵ Notre traduction : « its relationship with physical education is complex and symbiotic ». La Ministre de l'Education et des Sciences (Education and Science), Mary Hanafin, T.D., a mis en place en 2007 le « Active School Awards » en précisant : « Apart from the formal curricula, schools can take a broad range of measures to encourage physical activity among students during the school day. Many schools provide extensive, broad-based programmes of co-curricular physical activities that are highly rewarding for both pupils and teachers alike », *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA)*, id, p.26

²⁷⁶ Voir en annexe.

²⁷⁷ INTO Curriculum Survey, 2008

pratique de l'EP dans les établissements scolaires étant liées aux ressources humaines disponibles, les administrations étaient peu enclines à inclure dans les emplois du temps les deux heures recommandées par le programme. D'autres initiatives ont été encouragées, notamment dans les domaines des nouvelles technologies, des langues, de l'informatique, de l'éducation civique et religieuse. Le programme ainsi alourdi ne permet pas de sécuriser la place de l'EP. Un rapport daté de 2005²⁷⁸ évoque explicitement le rôle de l'école primaire dans la promotion de l'activité physique en général à travers un règlement intérieur spécifique (« *school policies* »), préconisant une participation physique régulière et la pratique des sports, un minimum d'une heure par jour d'activité physique en général (et pas seulement à travers l'enseignement de l'EP). La majorité des établissements octroient à l'EP soixante-dix minutes hebdomadaires au niveau collège, horaire qui fluctue avec la préparation aux examens officiels. Par exemple, onze disciplines sont présentes dans le *Junior Certificate* équivalent au Brevet des collèges. L'EP se trouve donc pourvue avec les heures restantes, soit deux périodes hebdomadaires par classe. Le tableau suivant situe une étude des heures accordées à l'EP dans les années 1970.



²⁷⁸ "Report of the National Taskforce on Obesity", 2005, cité dans "Physical Education in the Primary School", INTO, 2007, p.20

Dans ce tableau²⁷⁹, nous constatons l'abandon progressif (de la 5^e à la Première) de la pratique de l'EP dans les différents types d'établissements scolaires : dans les écoles privées de garçons, on fait davantage d'EP que dans celles des filles ; les établissements publics mixtes (*comprehensive and community*) divisent par deux fois environ le temps imparti à l'EP de la 4^e à la seconde (110 à 60 minutes par semaine). Il se trouve que la tendance est la même aujourd'hui (2012) : la participation des élèves décline au fur et à mesure qu'ils grandissent, hormis au niveau de la seconde (*Transition year*)²⁸⁰.

Fréquence et durée des cours d'EP par élève (garçon/fille) et selon les niveaux scolaires (4^e à Terminale) :

		2nd Year	3rd Year	Transition Year	5th Year	6th Year	All
		%					
Boys	3 or more times per week	9	1	17	4	2	6
	Twice per week	18	30	24	12	16	21
	Once per week	63	60	58	59	53	59
	Never	5	7	0	21	25	11
		100	100	100	100	100	100
	Average PE time per week (mins.)	75	77	121	56	60	75
Girls	3 or more times per week	12	0	9	2	0	5
	Twice per week	20	7	28	16	9	16
	Once per week	58	86	60	59	64	66
	Never	8	5	1	19	23	11
		100	100	100	100	100	100
	Average PE time per week (mins.)	65	62	100	49	49	64
All	Average PE time per week (mins.)	70	70	110	52	54	69

Nous constatons que les filles font moins d'heures d'EP que les garçons. Les élèves ont en moyenne 69 minutes d'EP par semaine, ce qui est inférieur aux recommandations nationales (120 minutes). J. Issartel, enseignant à *Dublin City University*, semble confirmer cette tendance à « omettre » l'enseignement de l'EP dans certains établissements scolaires, notamment secondaires. Il constate le flou qui détermine la pratique de l'EP en fonction de critères financiers qui déterminent les heures attribuées à l'EP au sein des établissements scolaires : « pas mal de [principaux] décident de ne pas mettre une double mais une simple classe, ça leur fait des économies de budget et ils mettent ça sur d'autres matières » ; « le

²⁷⁹ SLEAP Mike, A Survey of Physical Education in Irish Post-Primary Schools, *The Irish Journal of Education*, 1978, xii, 2, p.107-113

²⁸⁰ School Children and Sport in Ireland, 2005

crash économique a fait que les ressources économiques ont limité le développement de cette matière parce que cela implique avoir beaucoup plus de profs, comme ils ne font pas les cours, ils n'ont pas besoin de profs ». Les recommandations du nouveau programme (1999) « *The Revised Primary School Curriculum* » (infrastructures et ressources nécessaires, heures d'enseignement, personnel formé) ne sont pas appliquées dans tous les établissements scolaires une quinzaine d'années après et nous le constatons à travers notre enquête. Dans une circulaire adressée aux principaux et aux comités de gestion des établissements secondaires irlandais en 2015, le ministère de l'éducation irlandais constate, à la suite d'une enquête réalisée en 2012 (« *Lifskills survey* ») que « plus de 90% des établissements scolaires secondaires n'ont pas mis en place les deux heures d'EP par semaine (exception faite de la « *Transition Year* », équivalent de la seconde en France). La situation ne s'améliore pas depuis 2009²⁸¹. D'autres chiffres révèlent que certains élèves, en 2010, n'ont pas cours d'EP (5%) et sont en majorité en classe de première et de terminale. « En 1^{ère}-Terminale, ils ont tendance à le sauter complètement du cursus et dire aux étudiants ceux qui ne veulent pas n'y vont pas donc ils vont mettre toutes les Terminales, ils ont trois ou quatre [classes] dans le lycée et tout le monde a EP en même temps parce qu'ils savent qu'il n'y en a que quinze qui vont y aller, les autres, ils leur proposent de faire des compléments d'étude sur les matières dans lesquelles ils ont besoin de travailler, ce qui est en adéquation avec leur système éducatif puisqu'il y a les notes du bac qui comptent pour la suite et comme l'EPS n'est pas notée, et bien personne n'y va, parce qu'il n'y a aucun intérêt. » Nous constatons que l'évaluation comme modalité de reconnaissance de l'EP est également un enjeu majeur. En regardant les chiffres de plus près, 63% de ces élèves habitent dans une zone rurale/un village. Les élèves de « *community schools* » ont tendance à avoir moins d'EP dans leur emploi du temps que les autres établissements (« *secondary, vocational* »). Au final, ce sont les écoles non mixtes qui proposent davantage de cours d'EP²⁸². Si cette modalité peut évacuer le caractère sexué valorisé (ou « tu ») de l'activité, soustraire les filles ou les garçons à des activités physiques connotées, elle permet d'appuyer des modes de fonctionnement genrés. Nous pourrions dire que, en termes de stéréotypes de sexe, les pratiques physiques en EP tendent, en Irlande, à

²⁸¹ Circulaire “To Boards of management and Principals of Post-Primary Schools and Chief Executive Officers of Education and Training Boards”, September 2015, Circular 0051/2015, Department of Education and Skills, “Promotion of Healthy Lifestyles in Post-Primary Schools”, p.2

²⁸² “The Children’s Sport Participation and Physical Activity Study” (CSPPA). Research Report No 1. School of Health and Human Performance, Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin, Ireland, 2010, p.50

développer des pratiques spécifiques pour les filles séparées des garçons et renforcer une homosocialité instituée dans les établissements catholiques non mixtes.

Dans le programme de 1971, il existait des recommandations à propos des ressources propres à l'EP creusant les inégalités inter-établissements : « C'est pourquoi l'EP a continué à souffrir d'un manque de ressources et par conséquent n'est pas enseignée selon l'intention initiale dans le programme de 1971 »²⁸³. Le manque de financement touche donc l'installation de l'EP : « les différences d'accès à l'EPS en termes d'heures, de qualité de prof et d'équipement ici sont absolument gigantesques, il y a de grosses disparités qui rendent, je pense, la mesure de la note au bac complètement chaotique parce que c'est difficile de comparer quelqu'un dans un collège qui a trois gymnases à l'autre qui a juste un petit bout de jardin à l'arrière où il ne peut pas faire plus de un deux contre deux en basketball ». La construction de ressources matérielles et l'ouverture des établissements publics (*community and comprehensive schools*) amènent une certaine reconnaissance du rôle de l'EP à l'échelle des programmes. A l'inverse, l'absence d'espace sportif et/ou d'enseignant-e-s adéquat-e-s dans certains établissements aboutit à une installation difficile de l'EP²⁸⁴. Les ressources humaines participent également des difficultés que rencontre l'EP pour se faire une place dans les établissements. Certains principaux embauchent des entraîneurs²⁸⁵ sportifs pour enseigner l'EP et assurer l'encadrement des activités hors programme. Une enquête nationale sur le nombre d'enseignants d'EP, menée en 1977, montre que l'EP est encore, malgré le soutien de l'Etat, souvent enseignée par des personnels non qualifiés (57% des écoles) en particulier dans les établissements les plus petits²⁸⁶. Nous constatons que les enseignant-e-s qualifié-e-s sont plus nombreux dans les établissements secondaires privés de filles et dans les établissements publics (filières générales). Nous pouvons expliquer le peu d'enseignant-e-s spécialistes dans les établissements secondaires privés de garçons par le fait que les activités sportives hors programme sont importantes (car traditionnelles) et « remplacent », d'une certaine manière, les cours d'EP, ce qui contribue à sa dévalorisation. Le lien entre les ressources et la pratique de l'EP est fort dans la mesure où mettre en application le programme d'EP avec des ressources limitées (matériel, espace et enseignant-e-s) relève du tour de force. Certains

²⁸³ Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport (PE PAYS) Forum. A Shared Vision for Physical Education, Physical Activity and Youth Sport, University of Limerick, June 2010

²⁸⁴ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.21

²⁸⁵ Les entraîneurs des jeux collectifs irlandais (hurling, camogie, hockey, rugby ou football) sont des employés de la GAA (Gaelic Athletics Association), de la FAI (Football) et de la IRFU (Irish Rugby Football Union) ou bien des clubs locaux.

²⁸⁶ SLEAP Mike, *op.cit.*, p.110

établissements n'ont pas autant de flexibilité que d'autres lorsqu'il est question de finances et d'espace (nous pensons notamment aux petits établissements scolaires, à ceux qui doivent louer un espace municipal et s'y déplacer, souvent en car, ce qui provoque des frais supplémentaires). Il semble que les établissements scolaires et le ministère sont en partie responsables de l'implantation hétérogène de l'EP sur tout le territoire. Les acteurs de l'EP le déplorent mais ils proposent des réponses. Les enquêtes et les communications des nombreuses associations d'EP²⁸⁷ et d'enseignant-e-s d'EP cherchent à informer les acteurs de la communauté scolaire, à les sensibiliser à l'importance de l'EP et proposent des actions qui doivent, selon eux, avoir une résonance nationale²⁸⁸. Comme le disait Mike Sleaf, historien de l'éducation en 1978 : « *PE has lost its fear of water; it must now learn how to swim* ».

Le cœur du problème serait, comme le présente l'enseignant J. Issartel, le poids de la discipline dans le système scolaire. Nous pensons également que la difficulté se trouve dans la traditionnelle dichotomie corps/esprit qui donne aux disciplines académiques davantage de poids, de reconnaissance, une meilleure « réputation » que la discipline du corps. Pour mettre en perspective ses propos avec d'autres données sur la place de l'EP, nous pouvons nous reporter au rapport international de l'UNESCO de 2013²⁸⁹ qui s'appuie sur une comparaison des systèmes éducatifs internationaux à partir d'éléments comme le statut de l'EP et des enseignants, le programme, le temps imparti à l'EP, les ressources, etc. A la lecture des « besoins essentiels » pour mettre en place une EP à part entière à l'école, il semble que l'Irlande satisfait tous les critères pour que l'EP soit reconnue (y compris l'évaluation). Or, dans la pratique, elle ne l'est pas. Les chercheurs et les universitaires demandent que des plans d'action soient mis en place pour s'assurer que les règlements soient appliqués dans les établissements. Certaines décisions semblent ouvrir de nouvelles perspectives : le *National Physical Activity Plan For Ireland* fixe deux objectifs : celui d'installer le programme d'EP dans tous les établissements primaires et secondaires (pour 2020), d'évaluer la qualité d'enseignement et d'apprentissage de l'EP dans un échantillon d'établissements scolaires primaires et secondaires et développer un programme de formation continue en EP.

²⁸⁷ Le *Women in Sport Report* 2004, issu de *Oireachtas Committee* note :

“-Physical education needs to be enhanced not only in terms of its quantity but also its quality.

-Physical education in primary and secondary schools is under resourced and they called for a strategic plan for physical education.”

²⁸⁸ “Physical Education in the Primary School. Proceedings of Consultative Conference on Education”, 2007, Irish National Teachers' Organization, p.81

²⁸⁹ « World-wide Survey of School Physical Education », UNESCO, 2014

3.3 Les formations à l'enseignement de l'EP

Enseigner aux niveaux primaire et secondaire nécessite une formation diplômante aujourd'hui en Irlande. La formation « *Teacher Education* » est proposée par les départements de sept universités (University College Dublin (UCD), Trinity College Dublin (TCD), Dublin City University (DCU), Maynooth University, University College Cork (UCC), NUI Galway et University of Limerick (UL)) ou par les *College of Education* (*Mary Immaculate College* (Limerick), *Froebel College of Education Sion Hill*, *Colaiste Mhuire Marino*, *Church of Ireland College of Education* et *St Patricks' College of Education* (situés dans le *county* de Dublin)) affiliés à l'une ou à plusieurs universités.

Pour se former à l'enseignement, le *Department of Education and Science* irlandais fixe un nombre de places. Par exemple, en 2004, il y avait 1000 places en université pour devenir enseignant-e, toutes disciplines confondues²⁹⁰. En 2003, 800 places étaient disponibles dans les quatre universités nationales pour 3034 candidat-e-s²⁹¹. Cela suppose une forte sélection. Les étudiant-e-s se spécialisent dans le domaine choisi en trois ou quatre ans pour obtenir le *Bachelors Degree Level*. Ensuite, une autre année est consacrée au *Postgraduate Teacher Education Programme* (*Higher Diploma in Education - H.Dip. in Ed.*) qui représente la qualification professionnelle des enseignant-e-s du secondaire (le CAPES en France). Ce diplôme correspond au « niveau 8 » du *National Framework of Qualifications* mis en place par le *National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI, 2004).

Depuis les années 1990, la formation « *Teacher Education* » se transforme du fait des différentes réformes des systèmes éducatifs. Les facteurs sont nombreux et nous pouvons citer, hormis les causes socio-économiques, les rapports et les consignes européennes (*Green Paper Education for a Changing World* (1992) ; le *White Paper Charting Our Education Future* (1995) ; *Ready to Learn, White Paper on Early Education* (1999) ; *Green and White Papers on Adult Education* (1998 and 2000) ; *the Education Act*, 1998, etc.

²⁹⁰ Second Level Teacher Education in The Republic of Ireland: Consecutive Programmes, S. Drudy, p.29-36 in Standing Conference on Teacher Education, North and South, The Centre for Cross Border Studies, Northern Ireland, 2004

²⁹¹ Chiffres issus de Higher Diploma in Education Application Centre (HDEAC)

3.3.1 La formation des enseignantes d'EP du secondaire

En Irlande, la première université qui a été fondée est *Trinity College Dublin (University of Dublin)* en 1637. Pendant longtemps, elle est restée une université de garçons, protestante et anglophone. Trois établissements d'enseignement supérieur ont été fondés en 1845 à Cork, Galway et Belfast grâce à *Queen's College Act 1845*²⁹² pour permettre aux étudiants (et étudiantes à partir de 1885 à Cork) de toutes les religions de s'inscrire. En 1908, chaque université a pris son indépendance, devenant respectivement : *University College Cork*, *National University of Ireland Galway* et *Queen's University Belfast*²⁹³. Les filières en sciences du sport n'existent pas.

En 1972, le campus du *National Institute for Higher Education* de la ville de Limerick abrite le *National College of Physical Education* où l'on enseigne l'équivalent des STAPS (*Physical Education and Sport Sciences*). Ce dernier a été renommé en 1975 *Thomond College of Education* lorsque d'autres disciplines ont été enseignées comme la menuiserie, la métallurgie et les sciences rurales. En 1991, le *Thomond College of Education* devient un département (*Department of Education and Professional Studies*) dans l'université qui est désignée comme *University of Limerick*.

Avant 1972, les hommes et les femmes qui voulaient devenir enseignant-e-s d'Education Physique en secondaire n'ont pas les mêmes possibilités. Malgré les formations proposées aux femmes à *Ling College* (fondé en 1900) et *Sion Hill College* (en 1954), des instituts privés de formation à Dublin²⁹⁴, elles ne peuvent pas avoir de diplôme spécialisé en EP. Dans le cas où elles trouvent un emploi en Irlande, elles travaillent dans des *Convent Schools* (établissements de filles). C'est ce que dit M. O'Sullivan, « *PE teacher educator* » à l'Université de Limerick au moment de l'entretien : « Jusqu'à cette date, toute femme qui voulait devenir enseignante d'EP dans le secondaire pouvait [se former en Irlande] » alors que les « jeunes hommes devaient aller en Angleterre pour le faire. » Le *National College of Physical Education* a mis en place la première formation mixte à l'enseignement de l'Education physique en secondaire. M. O'Sullivan fait partie de la première promotion des diplômé-e-s, première promotion à être « *Physical Education teachers* » en 1972-1973. A cette époque, la formation proposée restait limitée dans son contenu théorique et didactique : « dans les années soixante-dix le seul

²⁹² Un acte permettant à la Reine d'Angleterre (Victoria) de doter des instituts de formation (*College*) afin de faire avancer l'enseignement supérieur en Irlande. (Wikipedia)

²⁹³ <http://www.eneclann.ie/2011/06/my-ancestor-was-a-student/>

²⁹⁴ SLEAP Mike, *op.cit.*, p.111

diplôme qui existait [à l'Université de Limerick] était un programme de préparation à l'enseignement (« teacher preparation program ») équivalent à la licence (« under graduated program ») (M. O'Sullivan, p.4). Dans les années 1990, un autre diplôme, dédié aux sciences de l'activité physique, « *exercise sciences* », a été créé.

Il faut aussi prendre en compte le nombre réduit des étudiants au cours des années 1970. Le Bureau Central irlandais des Statistiques (« *Central Statistics Office* ») a édité, en 2000, un document qui marque les changements en Irlande, entre 1949 et 1999, dans différents domaines : la population, les aspects de la société, le prix des produits de consommation, l'économie, le travail, l'agriculture, le secteur tertiaire, le tourisme et les transports²⁹⁵. Dans le domaine de l'éducation, le « *Free Education Scheme* » de 1967²⁹⁶ a permis d'ouvrir l'accès à une éducation gratuite jusqu'au « Leaving certificate » (équivalent du baccalauréat) à tous les enfants ; au niveau des études supérieures universitaires, il y avait 7 900 étudiant-e-s en 1950 (dont un quart de filles) et, à partir de 1970, leur nombre a beaucoup augmenté : 18 600 étudiant-e-s en universités et 61 300 en 1998 (dont 56% de filles). Nous retrouvons dans l'entretien de M. O'Sullivan la présence de ces chiffres : « Ce qui est important à savoir durant les années 1970 est que seuls 11 à 12 % de tous les lycéen-ne-s allaient en réalité à l'université, aujourd'hui ce sont plus de 50 % et plus si vous incluez les institutions, alors probablement 70 % des étudiants entrent dans l'enseignement supérieur maintenant, donc c'était une très petite cohorte qui allait à l'université à l'époque. » (M. O'Sullivan)

En 1968-1969, lorsque l'Université de Limerick fonde un cursus de formation à l'enseignement de l'EP en secondaire, celle-ci est jumelée à une autre matière académique. Le diplôme a donc une double spécialité : l'enseignant-e peut tout autant enseigner l'Education Physique et la géographie ou les mathématiques. Les universités actuelles irlandaises qui forment à l'équivalent des STAPS proposent aussi ce double diplôme. Mary O'Sullivan explique que les établissements scolaires publics et privés ne proposent pas suffisamment d'heures d'enseignement d'EP. Ainsi, forts d'un double diplôme, l'université leur assure à la fois la possibilité d'enseigner l'EP en Irlande mais aussi d'entrer dans des écoles en tant qu'enseignant d'une autre discipline. Elle a elle-même enseigné l'Education physique et la géographie pendant trois ans en Irlande avant de partir en Amérique du Nord pour poursuivre sa formation universitaire. Ce double diplôme permet (aujourd'hui encore) aux enseignant-e-s

²⁹⁵ "That was then, This is now. Change in Ireland", 1949-1999, A publication to mark the 50th anniversary of the Central Statistics Office, Edited by Adrian Redmond, Published by the Stationery Office, Dublin, 2000

²⁹⁶ Mis en place par le ministre de l'éducation de l'époque, Donogh O'Malley. Voir son discours p.29-30 dans *Donogh O'Malley And The Free Post Primary Education Scheme*, Sean O'Dubhlaing, Université de Maynooth, 1997

de poursuivre leur carrière dans l'enseignement grâce à la discipline académique dans laquelle ils-elles sont spécialistes.

Aujourd'hui, toutes les universités irlandaises sont publiques. Les instituts de formation privés forment les étudiant-e-s et délivrent des « *Higher Diploma* », notamment en sciences, mais pas en EP²⁹⁷. La moitié des universités publiques proposent un cursus pour devenir enseignant d'EP en secondaire.

Les universités irlandaises formant à l'enseignement de l'EP (niveau secondaire) :

Universités	Spécialisations jumelées
DCU (Dublin City University)	EP-mathématiques EP-biologie (depuis 2008)
University College Cork	EP-langues (Anglais, Irlandais, Gaélique) EP-mathématiques EP-Histoire
University of Limerick (1991) (<i>NCPE</i> , 1972 ; <i>Thomond College of Education</i> , 1976)	EP-langues (au choix Anglais, Gaélique) EP-géographie EP-mathématiques
Trinity College Dublin	x
Maynooth University (Dublin)	x
NUI Galway	x
UCD (University College Dublin)	x

Les étudiant-e-s sont sélectionné-e-s à partir des points obtenus au *Leaving Certificate* (équivalent du baccalauréat – le maximum étant 600 points) et de leurs vœux concernant les universités. Il existe des quotas d'étudiant-e-s par spécialité (par exemple, à DCU, 50 étudiant-e-s auront la possibilité de s'inscrire en EP-mathématiques et EP-biologie) et un nombre de points minimum est requis (par exemple, pour pouvoir postuler au diplôme « Bachelor of Science in Physical Education » à l'Université de Limerick, il faut 505 points²⁹⁸ au *Leaving Certificate*.)

J. Issartel, enseignant à *Dublin City University*, confirme que les étudiant-e-s qui sont admis dans l'université sont « d'excellents étudiants » : « c'est une filière hyper demandée, c'est juste en dessous de médecine et de kiné en termes de popularité, c'est la crème de la crème

²⁹⁷ J. Issartel

²⁹⁸ <http://www3.ul.ie/courses/PhysicalEducation.php> Nous notons aussi que les candidat-e-s ayant ce montant de points n'ont pas été tous-toutes accepté-e-s.

des étudiants qui se sont présentés dans ces filières. » Les exigences sont élevées et cette excellence, liée aux effectifs limités de chaque promotion (effectifs qui sont revus chaque année en fonction des postes disponibles en Irlande²⁹⁹), suppose une mise en concurrence qui exclut certains candidat-e-s qui souhaitent se préparer au professorat d'Education Physique. Après leur diplôme, le Ministère de l'Education donne aux étudiant-e-s « l'accréditation » puis ils-elles se mettent à la recherche d'un emploi.

La formation de chaque diplôme dure quatre ans et dépend de l'université mais il existe une seule « maquette » du contenu établie par le Ministère de l'Education supérieure et que doivent respecter toutes les universités³⁰⁰.

3.3.2 L'évolution de la formation en EP dans l'enseignement primaire

Avant la mise en place, à l'Université de Limerick, du tout premier cursus réservé à l'apprentissage du métier d'enseignant d'EP en secondaire, on ne pouvait pas se spécialiser en éducation physique et sportive en Irlande, même s'il existait des personnes pour enseigner la gymnastique, le hockey et d'autres sports d'équipe. L'absence de formation universitaire pour enseigner l'EP impose aux enseignants et aux enseignantes de cette période de construire différemment leurs compétences et leur curriculum.

La formation des futur-e-s enseignant-e-s du primaire est prise en charge par les « *College* » : un établissement privé *Hibernia College*, et les autres qui sont financièrement soutenus par l'Etat irlandais : *Mary Immaculate College* (Limerick), *Froebel College of Education Sion Hill*, *Colaiste Mhuire Marino*, *Church of Ireland College of Education* et *St Patricks' College of Education* (situés dans le *county* de Dublin).

Ces *College* procèdent de la même manière que les universités : les étudiant-e-s y accèdent grâce aux points du *Leaving Certificate*. Selon l'association INTO (*Irish National Teachers' Organization*), tous les *College* proposent entre 21 et 50 heures d'enseignement de l'EP sur le niveau de la licence. Dans certains *College*, en première année, on propose aux étudiant-e-s des occasions d'expérimenter les nombreux aspects de l'EP dans lesquels ils-elles se trouvent moins compétent-e-s. Les six domaines composant le Programme de l'EP sont abordés tout au

²⁹⁹ Il donne l'exemple suivant : « 40 étudiants en EP-bio descendus à 30 parce qu'il y a beaucoup de demandes de prof de maths ».

³⁰⁰ On peut trouver des exemples de cursus universitaires sur les sites des universités : à l'Université de Limerick : <http://www3.ul.ie/courses/PhysicalEducation.php> ; à l'Université de Cork : <http://www.ucc.ie/en/ck116/>

long des trois ans de la formation qui insiste sur le statut inclusif et ludique de l'EP envers tous les enfants³⁰¹.

La formation Initiale (*Initial Training Education, ITE*) offre la possibilité de poursuivre un cours dispensé sur dix-huit mois qui suit la licence (*Higher Diploma in Education, postgraduate programme*). Dans le cadre de cette formation, les étudiant-e-s complètent entre 24 et 30 heures de module en EP. Des séminaires et des ateliers sont organisés et l'accent est mis sur la pratique soutenue par les fondements théoriques du programme du primaire (*Primary Physical Education Curriculum, Government of Ireland, 1999*).

Les enseignant-e-s de primaire ont des compétences de base qui leur permettent d'enseigner l'EP et, en général, ce sont les enseignant-e-s de la classe qui enseignent l'EP. Cependant, des études montrent que certaines écoles primaires emploient des enseignant-e-s spécialisé-e-s en EP ou bien encore des entraîneurs pour les domaines d'activité suivants : natation, gymnastique et football gaélique³⁰². Cependant, INTO (*Irish National Teachers' Organization*) insiste : « le meilleur enseignant d'EP est l'enseignant généraliste, l'enseignant de primaire qualifié qui a une expertise particulière en EP »³⁰³. Le *Oireachtas Joint Committee Report on the Status of Physical Education* (2005) recommande la révision de la formation des enseignant-e-s de primaire en EP afin qu'ils-elles aient suffisamment confiance en leurs compétences dans ce domaine.

En résumé, nous avons abordé le contexte général éducatif en Irlande pour montrer les conditions dans lesquelles se fonde la mise en place de l'Education physique. Cette construction est liée, comme dans le reste de l'Europe, aux influences des différentes méthodes (notamment les gymnastiques allemande et suédoise) et des sports (importés d'Angleterre ou nationaux). Délimiter les pratiques propres à l'EP et cheminer dans sa légitimation comme discipline sont des entreprises délicates et laborieuses, notamment en raison du financement, des décisions politiques et administratives. Son installation dépend également d'une mainmise de l'Eglise catholique sur l'éducation, en particulier dans les établissements privés non mixtes. Les écoles de filles (« *all girls schools* » ou les « *convent schools* ») diffusent des normes et véhiculent des prescriptions en rapport avec le rôle

³⁰¹ "Physical Education in the Primary School. Proceedings of Consultative Conference on Education", 2007, Irish National Teachers' Organization, p.23

³⁰² "Physical Education in the Primary School Proceedings of Consultative Conference on Education", 2007, Irish National Teachers' Organization, p.17

³⁰³ "Among School Children", INTO, 1993.

traditionnel des femmes cantonnées au foyer et à l'éducation des enfants. Cette caractéristique sociale nécessite de s'attarder sur le statut des femmes (et des jeunes filles) dans la société irlandaise.

3.4 Le statut des femmes et la mixité dans le contexte scolaire

L'Irlande est une île, qui tout au long de son histoire a dû lutter contre divers envahisseurs. Les femmes prennent dans ce cadre une place qui leur est particulière et nous interrogerons le rôle qui leur est dévolu dans la société irlandaise. Nous regarderons les représentations collectives attachées au corps des femmes en particulier dans le domaine du sport et de l'EP en Irlande. Enfin, nous verrons comment l'enseignement mixte de l'EP développe des enjeux particuliers dans le contexte scolaire.

3.4.1 Les positions des femmes dans l'espace social

Considérer les positions des femmes dans la société irlandaise c'est les inscrire dans un cadre historique particulier à partir duquel se construit leur statut ; c'est cet environnement historique que nous allons brièvement décrire ici.

3.4.1.1 Le statut des femmes, un enjeu majeur

En Irlande, le statut des femmes est, à l'image de la société, paradoxale. Nous pouvons considérer avec certains auteurs que le statut des femmes est un « enjeu majeur »³⁰⁴ dans le maintien du tissu social. La famille irlandaise est le lieu de conservation de la culture et de la langue gaélique menacées par les envahisseurs, que ce soit les Vikings, fondant la ville de Dublin en 841 ou bien le roi anglo-normand, Henri II, qui achève la conquête de l'île en 1175. A la tête de la famille, la mère apparaît comme la gardienne des traditions. Elle est considérée comme productrice de fils soldats et combattants. « La religion et le patriotisme sont des valeurs d'hommes qui doivent être transmises par les femmes, glorifiées dans la mesure où elles se conforment à ce rôle. Epouses aimantes, fidèles, les femmes sont au service de leur mari, lui-même au service de la nation »³⁰⁵. Or, si certaines femmes rendent publiques leurs revendications d'émancipation et de liberté comme l'accès au travail, à la maîtrise de leur corps et de leur sexualité, elles mettent à mal la place centrale de l'homme comme héros de la

³⁰⁴ GOLDRING Maurice & NI RIORDAIN Ciona, *op.cit.*, p.100

³⁰⁵ GOLDRING Maurice & NI RIORDAIN Ciona, *op.cit.*, p.102

patrie, ce qui est intolérable pour la majorité des Irlandais. Chaque soubresaut effectué dans ce domaine bouleverse la société irlandaise où « machisme et nationalisme vont de concert »³⁰⁶. Aujourd'hui, des féministes peuvent militer pour l'égalité des droits dans le travail et, dans le même temps, vanter les vertus de la famille traditionnelle. Vivre en concubinage est toléré mais le divorce est un frein véritable dans une carrière publique.

La continuité du rôle traditionnel de l'Eglise catholique est officialisée dans la Constitution de 1937. Jusqu'en 1972, une femme fonctionnaire de l'Etat devait démissionner si elle se mariait. Les discussions politiques actuelles tournent autour d'articles de la Constitution³⁰⁷ désignés comme étant discriminatoires vis-à-vis des femmes irlandaises : pourquoi ne pas simplement les abroger ? La journaliste au journal *Irish Times*, K. Holland, répond que ce n'est pas évident. « Dans sa formulation initiale, l'article de la Constitution visait à protéger les familles de difficultés financières qui auraient contraint les femmes à aller travailler. En fait, l'article est encore invoqué devant les tribunaux pour protéger le personnel soignant. » Le « personnel soignant » représente les hommes et les femmes qui gardent des personnes malades / handicapées à leur domicile. « D'autres pensent que cet article permet de donner la reconnaissance statutaire à l'importance du travail de soin à la maison sans lequel – soyons francs – la société ne pourrait fonctionner. Nombreux sont ceux qui craignent que son annulation implique le retrait d'une protection fondamentale à ceux qui font ce genre de travail. »³⁰⁸ Initialement désignées par la Constitution comme responsables des soins à apporter aux personnes du foyer, les femmes sont remplacées par des professionnel-le-s dont les droits sont gérés par cet article. Il y a donc eu un « glissement » dans la désignation de ce personnel sans modification de l'article.

Le statut des femmes en Irlande se construit entre modernité et tradition, entre politique d'émancipation et de lutte contre les discriminations portée par l'Europe et les réalités sociales, entre mobilisation des femmes et conformisme de dirigeants politiques. Qu'elles soient filles mères dans les années 1970³⁰⁹ ou bien femmes d'avant-garde³¹⁰, elles ont marqué

³⁰⁶ GOLDRING Maurice & NI RIORDAIN Ciona, *op.cit.*, p.102

³⁰⁷ Voir en annexe les articles 41.2.1 et 41.2.2 de la Constitution irlandaise.

³⁰⁸ Nous traduisons un extrait de l'article en anglais consulté sur le site : <http://www.irishtimes.com/news/ireland/irish-news/give-me-a-crash-course-in-women-in-the-home-1.2769592>

³⁰⁹ Voir à ce sujet le film « Magdalene Sisters » (Peter Mullan, 2002) : des milliers d'Irlandaises, prostituées, femmes dites aux mœurs légères, mères célibataires ou même des jeunes filles vivant seules avec leurs père et frères, ont été enfermées et forcées à travailler, avec l'accord tacite de l'Eglise, des familles et de l'Etat.

³¹⁰ Maud Gonne (1866-1953) et la comtesse Constance Markievicz (1868-1927) membres actifs des milieux littéraires irlandais de l'époque, engagées dans le mouvement nationaliste, occupant une position très « moderne » sur le rôle des femmes en politique, elles étaient connues pour leur train de vie à l'époque

l'histoire de l'Irlande en subissant ou en s'opposant aux règles sociales. Dans sa thèse, l'historienne M.J. Da Col-Richert a travaillé sur les groupes et organisations féministes en République d'Irlande de 1968 à 1995³¹¹. Elle montre que les femmes qui ont fait partie de ces organismes ou ces mouvements (depuis les « suffragettes » anglaises dès le début du XXe siècle) ont lutté pour l'égalité des droits entre les femmes et les hommes ainsi que pour la reconnaissance des droits propres aux femmes (notamment le droit de vote acquis pour certaines en 1918, toutes en 1922³¹²) sans que la mobilisation se généralise³¹³. Elle précise : « La prolifération récente de nouveaux groupuscules marque l'émergence d'un féminisme en milieu populaire situant son action sur le terrain éducatif ; toutefois, le manque de moyens matériels entraîne un phénomène de ghettoïsation comparable à celui qui gangrène l'ensemble de l'action féministe : celle-ci aboutit, en effet à ce que les femmes évoluent dans des secteurs spécifiques, ou prennent en charge d'autres femmes, sans que cela remette en question la hiérarchie des sexes. »³¹⁴ Des instances sont créées pour soutenir le combat des femmes pour un meilleur statut social. Le Conseil National des Femmes en Irlande (*Comhairle Naisiunta na mBan in Eirinn*), dirigé en 2016 par Orla O'Connor, agit depuis quarante ans pour faire évoluer les conditions de vie des femmes. Ce Conseil a organisé des commissions en 1972 et 1993 pour établir des constats sur le statut des femmes dans la société irlandaise. Il cherche à augmenter le nombre de femmes dans les partis politiques afin de faire entendre leurs voix dans le combat pour l'égalité dans tous les domaines³¹⁵. Le Conseil réclame une amélioration des conditions de prise en charge de la petite enfance ainsi qu'un meilleur financement du congé parental mais exige également la reconnaissance et le dédommagement des victimes

scandaleux aux yeux des chantres d'un nationalisme qui se voulait vertueux. Maurice Goldring et Cliona Ni Riordain, *Irlande. Histoire Société Culture*, Editions La Découverte, Paris, 2012, p.96 et 160

³¹¹ DA COL RICHERT Marie Jeanne, « Les groupes et organisations féministes en République d'Irlande de 1968 à 1995 », Thèse de doctorat soutenue en 1999 à l'Université de Strasbourg 2 sous la direction de Christian Civardi.

³¹² CROSS Máire, Il y a un siècle, le mouvement pour le suffrage des femmes en Irlande, *Genre & Histoire* [En ligne], 11 | 2012

³¹³ CORISH-ARNAL Marguerite, Pratiques et croyances religieuses, valeurs morales, in BRENNAN Paul (dir.), *La sécularisation en Irlande*, Presses Universitaire de Caen, 1998, p.140 : « En 1980, la naissance d'un mouvement *Le droit de choisir pour les femmes*, qui revendiquait l'avortement comme un droit pour la femme, a révélé l'existence d'une forte opposition à l'opinion traditionnelle sur la question. [Ce] mouvement était restreint et relativement peu suivi [...] »

³¹⁴ DA COL RICHERT Marie Jeanne, id.

³¹⁵ Il milite, entre autres, en faveur d'un référendum pour abroger l'Article 40.3.3 de la Constitution irlandaise afin de décriminaliser l'avortement ainsi que l'Acte d'Information sur l'avortement de 1995 ; pour une clarification des mesures prises pour remplacer l'Article 41.2 de la Constitution irlandaise par une clause sur l'importance de la prise en charge des soins ; pour une intégration des droits économiques, sociaux et culturels dans la Constitution.

encore en vie et des familles de victimes des « *Magdalen Laundries* », femmes détenues illégalement comme employées non rémunérées de 1922 à 1996³¹⁶.

A partir de son entrée dans la Communauté Economique Européenne (CEE) en 1973, l'Irlande a entamé une évolution importante au niveau de la législation pour l'égalité. Les directives de l'Union Européenne a permis aux femmes irlandaises de lutter contre les pesanteurs sociales dans lesquelles elles étaient confinées, conquérir leurs droits et réaliser des avancées déterminantes au niveau de l'emploi, des droits sociaux et individuels. Autorisée en 1979, il a fallu attendre 1985 pour que la pilule soit mise en vente libre sans ordonnance pour toute femme de plus de 18 ans. La question de la contraception est « récurrente »³¹⁷ : la loi de 1935 interdisait l'importation et la vente de contraceptifs ; quatre lois se sont succédé (1979, 1985, 1992, 1993) qui supposent des négociations entre l'Eglise et l'Etat mais il faut aussi rappeler l'action de femmes³¹⁸. C'est sans doute le risque sanitaire, notamment avec l'épidémie de SIDA, qui, dans les années 1980 a permis d'autoriser les moyens de contraception. Quant au divorce, un référendum en 1995 l'autorise, malgré les pressions des groupes conservateurs et l'abstention de l'Eglise. L'avortement est encore aujourd'hui illégal en Irlande tant qu'il n'y a pas de risque réel pour la vie du fœtus. Néanmoins, plus de six mille femmes (douze femmes par jour) font chaque année le voyage au Royaume-Uni pour mettre fin à leur grossesse³¹⁹. Depuis 1980, 160 000 femmes sont parties à l'étranger pour avorter. Cette situation dramatique a fait l'objet d'un documentaire intitulé « *Take the Boat* »³²⁰ qui témoigne du carcan pesant sur les mentalités irlandaises. Ce documentaire repose sur sept chapitres construits principalement sur les témoignages de quatre femmes qui ont été contraintes d'être « renvoyées » de chez elles. Isolées par le secret et la honte, elles sont abandonnées par les médecins irlandais (« sous cette juridiction, nous ne pouvons plus rien pour vous »), obligées quelquefois de faire un crédit étudiant (allant jusqu'à 700 livres sterling, équivalent à 800 €) afin de subvenir aux dépenses nécessaires (hébergement, déplacement, intervention, etc.). Elles seront hantées à jamais par cette « erreur de parcours impardonnable » parce que terrifiées par le sentiment d'être des « barbares ». La force de ces

³¹⁶ Lire à ce sujet l'article d'URBAN Eva, The condition of female laundry workers in Ireland 1922-1996: A case of labour camps on trial, *Études irlandaises* [En ligne], 37-2 | 2012

³¹⁷ CORISH-ARNAL Marguerite, *op.cit.*, p142

³¹⁸ L'anecdote du « Contraceptive train » en 1970 et le procès de Mary McGee en 1973. Voir QUINN Edel, L'Irlande à deux vitesses : droits des femmes et croissance économique, *Le statut des femmes dans le monde* (II), n°2, juin 2007

³¹⁹ Irish Family Planning Association, <http://www.ifpa.ie/abortion/index.html>

³²⁰ Réalisation : Camille Hamet et Serena Robin, Day for Night et Public Sénat, 2015

récits marque le paradoxe de la société irlandaise contemporaine, tiraillée entre l'ouverture sur la modernité et gênée par le poids des traditions.

L'historien Declan Kiberd note que l'expression « Tigre celtique », employée en 1994³²¹, est une métaphore faisant référence à l'accélération sans précédent de l'économie irlandaise depuis le milieu des années 1990 jusqu'à la récession de 2002. Les changements économiques, sociaux et politiques opérés dans le pays au moment de l'ascension de l'Irlande en tant que puissance économique permettent une transformation de la position sociale des femmes dans la société irlandaise³²². L'élection de la première femme présidente de la République, Mary Robinson, en 1990 a constitué un tournant. Deux ans plus tard, vingt-deux femmes – un nombre sans précédent en République d'Irlande – ont été élues au Parlement irlandais sur cent soixante-six sièges. Onze députées, élues entre 1975 et 1992, ont fait l'objet d'un entretien avec la journaliste Una Claffey qui présente, pour chacune d'elles, la femme « derrière la politicienne »³²³, tentant de gérer vie privée et vie professionnelle entre ambition, déceptions et réussites. Elle évoque le combat de ces femmes pour se faire une place dans les partis politiques dominés par les hommes, surtout lorsqu'elles ne sont pas originaires de la capitale, Dublin, qu'elles sont mères de famille et/ou qu'elles ont des revenus modestes³²⁴. Ces femmes qui, selon elle, ont « gagné », représentent le changement mais aussi l'espoir de voir augmenter la représentation féminine dans les sphères de décision politique. Dans le même ordre d'idée, Ellen Gunning a interrogé treize femmes irlandaises « très performantes » dans le cadre d'une émission de radio en 2009 ; elle rend compte dans son livre³²⁵ de leur parcours et leurs réalisations dans des domaines variés, social, politique, éducatif, entrepreneurial, etc. Elle insiste sur leur réussite et sur leur rayonnement en tant que « modèles » et source d'inspiration. Cependant, il serait convenable de nuancer ces victoires : le poste de Premier Ministre (*Taoiseach*) qui dispose du pouvoir n'a jamais été occupé par une femme ; en 2007, les femmes ne représentent que 13% des élus à la chambre haute du Parlement de Dublin (*Dail Eireann*). Cependant, la conquête d'un statut social reconnu pour les femmes en Irlande est soutenue par des stratégies gouvernementales comme la *National*

³²¹ “[i]n strict linguistic terms, the Celtic Tiger was born in 1994, when David McWilliams, a young Irish dealer at the Banque Nationale de Paris, used the phrase in a report on the Irish economy” (Declan Kiberd, *The Irish Writer and the World*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 271).

³²² M.-J. Da-Col Richert, « Women of Ireland, from economic prosperity to austere times: who cares? », *Etudes irlandaises* [En ligne], 37-2 | 2012

³²³ CLAFFEY Una, *The Women Who Won. Women of the 27th Dail*, Attic Press, Dublin, 1993

³²⁴ *Ibid.* p.8

³²⁵ GUNNING Ellen, *Capital Women Of Influence. Profiles of 13 Inspirational Irish Women*, The Liffey Press, Dublin, 2009

*Women Strategy 2007-2016*³²⁶ qui donne une priorité au bien-être des femmes et à l'accès égalitaire des opportunités socio-économiques. Une deuxième Stratégie Nationale de lutte contre la violence domestique, sexuelle et genrée³²⁷ est lancée par le Gouvernement depuis 2016 pour cinq ans.

Dans le domaine du sport, les femmes sont visibles. Durant notre présence en Irlande, nous avons trouvé nombre d'articles dans les journaux irlandais faisant état de résultats sportifs au niveau de la région (notamment des réalisations scolaires), de la province (*Gazette - Dublin Sport*) ou bien au niveau national (*Irish Independent, Irish Times*), d'interviews avec des sportives de haut niveau, d'annonces diverses concernant les événements sportifs de charité³²⁸ (*Metro Herald*), mais aussi de numéros consacrés aux femmes dans les magazines spécialisés (*Irish Runner*). Le sport féminin a été propulsé au-devant de la scène internationale grâce aux combats de certaines femmes, étapes que présente la sociologue Sarah Shephard³²⁹.

Dans d'autres domaines, les femmes sont beaucoup moins présentes. A la radio, par exemple, un rapport publie que, au cours du second semestre de 2014, seuls 28% de femmes participent à des émissions sur trois radios irlandaises³³⁰. Une étude récente portant sur les thèmes de « leadership », d'image du corps et de modèles auprès de jeunes filles et de femmes (Enquête du miroir – *Looking Glass Survey*)³³¹ démontre que les femmes considèrent avoir de fortes compétences de dirigeante mais l'image qu'elles ont de leur corps les retient et freine leurs initiatives. Les préoccupations qui en découlent touchent particulièrement les jeunes filles mais cela demeure tout au long de leur vie. Tout comme le montrent les résultats de l'enquête réalisée par Dame B. Stocking³³² en Angleterre, en République d'Irlande, alors qu'une majorité de jeunes filles projettent d'occuper un poste de dirigeante au cours de leur carrière (73%), elles pensent que ce qui fait obstacle est relatif au genre et à l'asymétrie persistante entre les hommes et les femmes : les hommes auraient davantage d'opportunités qu'elles de devenir dirigeants.

³²⁶ Etabli par Department of Justice, Equality and Law Reform, Government of Ireland, 2007

³²⁷ "National Strategy on Domestic, Sexual and Gender Based Violence 2016-2021" : http://www.nwci.ie/index.php?/learn/article/nwci_welcome_national_strategy_on_domestic_sexual_and_gender_based_violence

³²⁸ Comme par exemple www.one4allwomenonwheels.com

³²⁹ SHEPHARD S., *Kicking Off: How Women in Sport are Changing the Game*, Bloomsbury, London, 2016

³³⁰ Voir le rapport complet : http://www.nwci.ie/index.php?/learn/publication/hearing_womens_voices

³³¹ Enquête réalisée par *National Women's Council of Ireland* et *Ignite Media Research* en octobre 2015. Page web et résultats de l'enquête à télécharger :

http://www.nwci.ie/index.php?/learn/article/major_study_reveals_body_image_insecurities_are_holding_women_in_ireland_ba

³³² Voir l'entretien en annexe.

3.4.1.2 Evolutions sociales dans le domaine du travail

Les changements dus au capitalisme irlandais ont transformé la structure familiale, engendré une libération des mœurs et agi sur l'existence des femmes irlandaises. Sinead Kennedy³³³, anthropologue, évoque la « féminisation de la main d'œuvre » (entre 1971 et 1996, 212 000 femmes – sur environ 4 300 000 personnes en 1996 – se sont mises à travailler en Irlande contre 23000 hommes), ce qui n'a pas nécessairement amené l'égalité en termes de salaires et de travail domestique (la tenue du foyer et l'éducation des enfants restant dévolus aux femmes). L'ouverture capitaliste permise par « le Tigre celtique » a pu laisser entendre que les mentalités avaient changé, que l'Irlande sortait d'un modèle archaïque et patriarcal³³⁴. Or, l'équilibre entre le travail professionnel et le rôle de la famille n'est pas résolu (dans un Etat où 99% des personnes s'occupant sans contrepartie de la santé et du bien-être de leur entourage sont des femmes³³⁵).

Le développement économique de l'Irlande a permis une large participation des femmes à l'économie du travail dans les secteurs du *care* : l'éducation, la santé, l'administration et l'assistance (80% des femmes sont employées dans les secteurs de l'éducation et de la santé en 2005, selon les chiffres de *Men and Women in Ireland 2005*.³³⁶). A partir de la moitié des années 1990, de jeunes femmes sorties des universités entrent dans les domaines de la banque, de la finance et des assurances tout en étant confrontées à la recherche d'un équilibre entre leur temps de travail et les tâches domestiques.

L'emploi, « fort vecteur d'émancipation »³³⁷ des femmes, n'ouvre l'accès qu'à certains métiers, notamment ceux qui se trouvent dans les secteurs des services (comme l'éducation, la santé, le travail social, etc.). La majorité des femmes seraient donc « cantonnées » à certains types de métiers. En effet, « en Europe, près des deux tiers des femmes exercent leur activité dans le cadre de seulement dix ensembles de professions : vendeuses et commerçantes,

³³³ KENNEDY Sineád, Irish Women and the Celtic Tiger Economy, COULTER Colin Coulter & COLEMAN Steve (Eds), *The End of Irish History? Critical Reflections on the Celtic Tiger*, Manchester, Manchester University Press, 2003, p. 95-109

³³⁴ DESSAINT-PAYARD Chantal, Éilís Ní Dhuibhne : féminisme et stratégies d'indirection, *Études irlandaises* [En ligne], 37-2 | 2012

³³⁵ National Women's Council of Ireland, www.nwci.ie/our_work/affective_equality/care_work

³³⁶ *Men and Women in Ireland 2005.*, press release, 16 Dec. 2005. *Women and men in Ireland 2009*, CSO, Dublin, February 2010, p. 11. *The Irish Times*, 2 Feb. 2011, p. 5.

³³⁷ ATTANÉ Isabelle *et al.*, *Atlas mondial des femmes. Les paradoxes de l'émancipation*, Paris, Ed. Autrement, 2015, p.61

professions intermédiaires de la finance et de la banque, enseignantes, auxiliaires de soins, personnels de ménage, personnels des services directs aux particuliers, employées de bureau, professions intermédiaires de la santé et médecins et professionnels de la santé. [...] Les femmes sont aussi surreprésentées dans les petites entreprises et les emplois familiaux. »³³⁸ Il se trouve que « ce degré de concentration est moindre chez les hommes ; la moitié d’entre eux exerce leur activité dans l’un des dix ensembles de professions dans lesquels ils sont les plus nombreux. » En considérant la répartition des emplois selon les sexes présentée par le Bureau Central irlandais des Statistiques (*Central Statistics Office*), nous constatons que 9 personnes sur 10 employées dans des métiers spécialisés sont des hommes et 5 personnes sur 6 travaillant dans les domaines du *care*, des loisirs et d’autres services sont des femmes. Nous reproduisons ci-dessous un tableau extrait du site internet du Bureau Central irlandais des Statistiques illustrant les différences entre les sexes concernant les domaines d’occupation.

2.7 Ireland and EU: Employment by economic sector, 2012

NACE sector	Ireland	
	Men	Women %
A Agriculture, forestry and fishing	7.9	1.2
B-E Industry	16.8	7.9
F Construction	9.6	0.7
G Wholesale and retail trade; repair of motor vehicles and motorcycles	14.1	15.2
H Transportation and storage	7.4	2.2
I Accommodation and food service activities	5.8	7.4
J Information and communication	5.9	2.8
K-L Financial, insurance and real estate activities	4.7	6.3
M Professional, scientific and technical activities	6.4	4.7
N Administrative and support service activities	3.4	3.5
O Public administration and defence; compulsory social security	5.4	5.5
P Education	3.8	12.7
Q Human health and social work activities	5.0	22.8
R-U Other NACE activities	4.0	7.1
Total	100.0	100.0
Persons in employment (000s)¹	977	859

Nous retrouvons à travers ces chiffres la répartition genrée des domaines. Ces données sont proches de celles de l’Europe. L’effet « plafond de verre » freine l’accès des femmes

³³⁸ Source : *Atlas mondial de l’égalité des genres dans l’éducation*, Unesco, 2012, citée dans ATTANÉ Isabelle *et al.*, *op.cit.*, p.63

irlandaises aux postes hiérarchiques élevés (105 200 hommes occupent des postes de gestionnaires, de directeurs ou de hauts fonctionnaires pour 46700 femmes, en 2013).

Concernant le rapport famille / travail, les chiffres de 2013 du Bureau National irlandais des Statistiques sont les suivants : 79.43% des hommes (entre 20 et 44 ans) en couple ou en famille monoparentale (avec le plus jeune enfant âgé de 0 à plus de 6 ans) sont employés, contre 56.83% des femmes. 23.6% des femmes mariées travaillent entre 20 et 29 heures hebdomadaires alors que 44.1% des hommes mariés travaillent 40 heures hebdomadaires et au-delà. 80% des travailleurs à temps partiel sont des mères qui n'ont pas les moyens de faire garder leurs enfants (les places en crèche sont rares et les formules de garde d'enfants très coûteuses). En prenant un emploi à plein temps, elles s'exposent à la perte de certains avantages sociaux³³⁹.

Sur le site internet du Bureau Central irlandais des Statistiques (*Central Statistics Office*)³⁴⁰, nous trouvons des données de 2014 comparant la place et l'engagement des femmes et des hommes dans différents domaines sociaux : la santé, l'éducation, l'emploi, la société et la cohésion sociale. Par exemple, le taux d'emploi des Irlandaises depuis 2003 est plutôt stable alors que celui des Irlandais est en baisse ; cependant, il y a davantage d'hommes employés que de femmes (65.7% contre 55.9%). Sur les tranches d'âges actives, 25 à 64 ans, 80.18% d'hommes travaillent contre 62.02% des femmes. De plus, les hommes travaillent plus longtemps durant leur existence : de 65 ans et au-delà, 5% de femmes travaillent contre 14.5% d'hommes. Ces derniers consacrent aussi à leur emploi rémunéré, tous domaines confondus, en moyenne 8 heures par semaine de plus que les femmes.

L'austérité néolibérale touche en premier lieu les femmes. Elles ont été les premières victimes de la récession du fait que les mesures prises pour redresser en urgence le pays ont mis de côté toute action sociale. Dans un article³⁴¹ qui porte sur la période historique qui suit la crise financière irlandaise, l'historienne M.J. Da-Col Richert propose une analyse de l'impact économique sur les conditions de vie des femmes irlandaises. Pour aider au redressement de l'économie irlandaise, le financement des associations, des services et des agences a été supprimé. C'est ainsi que le « *National Women's Council of Ireland* » (NWCI) qui promeut l'égalité des sexes et met en place des programmes dans ce but, a vu son budget fortement

³³⁹ National Women's Council of Ireland, http://www.nwci.ie/our_work/economic_equality

³⁴⁰ <http://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-wamii/womenandmeninireland2013/employmentlist/employment/#d.en.65815>

³⁴¹ DA COL RICHERT Marie Jeanne, Women of Ireland, from economic prosperity to austere times: who cares?, *Etudes irlandaises* [En ligne], 37-2 | 2012

réduit³⁴². La dégradation des conditions de travail des femmes pourrait faire qu'elles ne se consacrent qu'à leur rôle de mères et de femmes au foyer, ce qui peut réinstaurer, développer voire renforcer les inégalités.

De nombreuses recherches en France et dans le monde mettent en avant les mécanismes sociaux à l'origine des inégalités sociales de genre dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'emploi. Que l'on évoque la « socialisation genrée » à l'école (J. Delalande, M. Duru-Bellat), le choix ou non de la maternité dans une carrière professionnelle, le phénomène du « plafond de verre » concernant les postes et les salaires (R. Silvera, N. Gadrey, A. Gauvin), la féminisation de certaines professions (M. Zancarini-Fournel, M. Cacouault-Bitaud), la « place des femmes »³⁴³ n'est pas la même que celle des hommes et les difficultés qu'elles rencontrent pour la conquête de l'égalité dans les champs du politique, de l'éducation, de la famille et du travail sont réelles.

Dame B. Stocking, présidente du *Murray Edwards College*, a mené une enquête auprès de mille anciennes étudiantes (21-30 ans) de l'établissement universitaire anglais exclusivement féminin, dont elle est la présidente depuis 2014. 38% des enquêtées disent que le défi rencontré dans leur carrière au sens commun d'ascension sociale serait de manœuvrer dans un environnement de travail peu encourageant, sans soutien ni aide et de devoir « faire mieux que les hommes ». « Même quand les gens ont trouvé des solutions à propos de la garde de leurs enfants, et c'est tout ce qui compte dans la famille, ils constatent toujours qu'ils sont souvent bloqués dans leurs carrières (au sens d'ascension sociale) à cause d'un environnement de travail sans soutien. Et cela signifie toutes sortes de choses, de l'attitude très condescendante et les stéréotypes, les femmes ont le sentiment qu'elles doivent faire mieux que les hommes pour bénéficier d'une promotion, qu'il y a des voix non entendues et parfois il y a de l'intimidation et de la discrimination. Ainsi il y a toujours un très long chemin à parcourir [pour les femmes] sur le lieu du travail »³⁴⁴.

M. O'Sullivan, *Teacher Educator*, fait un constat semblable avançant que les femmes ont davantage de défis à relever lorsqu'il est question de promotion et d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée. Elle précise que l'Université de Limerick (UL) est l'une des deux universités nationales à agir en faveur de l'égalité entre hommes et femmes

³⁴² DA COL RICHERT Marie Jeanne, id. (NWCI, *Pre-budget submission. 2011*, Sept. 2010, p. 7-8.)

³⁴³ Collectif Ephesia, *La Place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, éd. La Découverte, 1995

³⁴⁴ Entretien avec Dame Barbara Stocking. C'est nous qui traduisons.

encourageant l'embauche et la pérennisation de femmes dans les universités et dans les domaines scientifiques (sciences, technologie, ingénierie, mathématiques et médecine). En juillet 2015, l'UL a reçu une récompense « Athena Swan » grâce à ses 30% de femmes professeurs. Après Trinity College, c'est la seconde université irlandaise à recevoir le prix³⁴⁵. En Irlande, une initiative spéciale a été menée à l'attention des femmes souhaitant occuper des postes de direction. Le ministère de l'éducation et de la science a financé une formation continue (*Women into Educational Management*) pour celles qui souhaitaient évoluer vers des postes de direction dans l'enseignement. C'est suite aux résultats d'une étude commanditée en 1999 par le ministère que cette formation a été mise en place et qu'elle fait aujourd'hui, l'objet de demandes régulières et est intégrée dans un programme international concernant les femmes aux postes de direction dans l'enseignement (IPWEM) cofinancé par la Commission européenne (COMENIUS Action 3.1)³⁴⁶.

3.4.2 Le corps des femmes : une histoire de prohibitions et de prescriptions en France et en Irlande

Dès les XVIIe et XVIIIe siècles, les corps féminins ont fait l'objet d'un intérêt marqué chez les médecins promoteurs des prémices d'une éducation du physique. « Devenez fortes et résistantes pour remplir au mieux vos fonctions maternelles, mais n'allez pas vous transformer en viragos ! » prescrit-on aux femmes. Le dilemme est bien réel car, si la nécessaire régénération du corps de la nation et des caractères de la « race » (vigueur, santé, taille, force, etc.) passe par la promotion de la vigueur du corps féminin, celle-ci menace intrinsèquement le fondement naturel de la différence des sexes et la stricte partition des rôles. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, partout en Occident, les médecins placent les femmes au cœur d'un dispositif visant à entretenir le corps de la nation par le mouvement³⁴⁷. Tout au long du XIXe siècle, la devise pour la gymnastique féminine demeure : tête haute, jambes en bas et fermées. Le « sexe faible » ne doit et ne peut espérer pratiquer des exercices aux appareils fatigants, dangereux, indécents ou « impropres ». Les adversaires et les partisans de la gymnastique des filles utilisent l'argument, celui de la faiblesse féminine, afin de réduire

³⁴⁵ Voir <http://www.ul.ie/research/blog/ul-officially-granted-athena-swan-bronze-awards>

³⁴⁶ « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et situation actuelle en Europe », Eurydice, EACEA, 2010, p.100

³⁴⁷ BOHUON Anaïs, QUIN Grégory, Sport, in RENNES Juliette, *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2016, p. 605-614

leur liberté de mouvement et de les empêcher d'accéder à un domaine masculin qui réduirait les différences de genre et menacerait ainsi l'ordre fondé sur la polarité des caractéristiques sexuelles. Tous sont convaincus que le corps féminin souffre de nombreux déficits qui amènent les adversaires à exclure les filles de l'éducation physique et les partisans à restreindre leur choix d'exercices de manière importante. Dans son livre sur le sujet publié en 1855, Moritz Kloss, un des « père[s] de la gymnastique féminine », mentionne des éléments tels que « la plus délicate organisation » des filles, « la légèreté de leurs os », « leurs faibles muscles », et « l'étroitesse de leur poitrine ». Il estime que « le corps féminin doit être traité avec attention : tout exercice requérant des mouvements brusques doit être évité en raison de la position particulière des organes reproducteurs. On ne doit pas oublier le fait que le corps féminin, en raison de ses fonctions spéciales, est ouvert dans sa partie basse et que tout exercice physique vigoureux pourrait provoquer une rupture ».

De nombreux auteurs prônent de manière officieuse une gymnastique « eugénique » (opération de sélection pour améliorer la « race ») pour les femmes, tel Jean-Baptiste Fonssagrives. « Sans gymnastique, je ne saurais trop répéter, pas d'éducation physique chez les filles, pas de formes régulières, pas de proportions heureuses, pas d'aptitude à une maternité efficace, pas de descendance robuste. C'est dire la gravité de cet intérêt. »³⁴⁸ G. Demeny, dans plusieurs de ses ouvrages constate avec regret que : « Les procédés d'éducation doivent être adaptés aux sexes ; les habitudes et les préjugés le veulent ainsi ». Après la Première Guerre mondiale, G. Hébert est le premier auteur à envisager les faiblesses physiques des filles et des femmes comme le résultat d'un processus culturel visant à maintenir une inégalité entre les sexes. De ce fait, il propose aux jeunes filles de s'entraîner en faisant les mêmes exercices que sont ceux de la Méthode naturelle utilisée pour les garçons. Ils se déroulent sur un plateau extérieur et se composent essentiellement de parcours et de situations athlétiques. Les qualités morales recherchées, tels la volonté, l'altruisme, le courage, renvoient explicitement aux codes de la masculinité, ce qui explique que cette expérience demeure relativement isolée et fasse l'objet de critiques³⁴⁹. G. Hébert affirme que sa méthode « s'applique aussi bien à l'éducation des filles que des garçons » et en affirmant que « la femme en un mot peut devenir une athlète ». Plus clairement encore, bien qu'ayant publié un ouvrage intitulé : *Muscle et beauté plastique féminine*, en 1919, il précise, regrettant également les stéréotypes sociaux : « La jeune fille qui serait développée et

³⁴⁸ FONSSAGRIVES Jean Baptiste, *L'éducation physique des jeunes filles, ou avis aux mères sur l'art de diriger leur santé et leur développement*, Paris, Hachette, 1869, p. 125

³⁴⁹ Irène Popard est la fondatrice de la gymnastique harmonique et gymnique dévolue à la jeune fille.

entraînée d'une façon aussi complète et poussée que le jeune homme pourrait se mesurer à peu près à égalité avec lui dans l'ensemble des épreuves. Mais le rôle social et familial des femmes, les habitudes de vie, la façon dont on l'élève, sa mentalité, ses aspirations, dont il faut bien tenir compte, entravent son développement et ne la disposent pas en faveur des manifestations de force ». Dans les ouvrages que Georges Hébert publie, à partir de 1909, les femmes sont tout autant mises en valeur que les enfants (ce qui est très rare ailleurs). G. Hébert, au début du XX^e siècle, a fortement dénoncé – bien que défenseur de la « méthode naturelle », il était lui-même préparateur olympique – l'opposition entre *éducation physique* et *sport*, montrant les traits antinomiques de ces deux pratiques : « développement harmonieux/spécialisation à outrance, travail foncier/effraction des limites naturelles du corps, éducation altruiste/égocentrisme forcené, vie au contact de la nature/recherche de gloire dans le sport spectacle », etc.

La méthode suédoise, défendue en France par P. Tissié, médecin président de la Ligue Girondine d'Éducation Physique (LGEP), semble répondre aux stéréotypes de la féminité³⁵⁰ : elle est composée d'exercices statiques réalisés au sol. Elle se développe dans les écoles primaires de Bordeaux au début du XX^e siècle, mais les interdits pesant sur le corps des femmes limitent son extension extra-scolaire. En imposant une modération dans l'activité physique afin de rendre la femme « belle pour être utile » dans sa fonction naturelle de mère, les discours scientifiques et médicaux instaurent une division sexuée des gymnastiques d'entretien. D'autres formes de pratiques sont fondées sur l'esthétique. L'importance de la dimension hygiénique est illustrée par la méthode d'E. Desbonnet³⁵¹, dont la référence au modèle antique de la statuaire grecque, propose à un large public un développement utile et régulier et surtout esthétique de son apparence physique. Dans la lignée de la gymnastique de plancher promue par Triat sous le Second Empire, cette gymnastique s'appuie sur des exercices de musculation avec massues et haltères de taille et de poids variés.

Jusqu'aux années 1930, la position eugéniste³⁵² restera relativement majoritaire chez les médecins. Cela conduira à distinguer nettement pratiques physiques masculines et pratiques

³⁵⁰ BAZOGE Natalia, La gymnastique d'entretien au XX^e siècle : d'une valorisation de la masculinité hégémonique à l'expression d'un féminisme en action, *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006

³⁵¹ DESBONNET Edmond, *Pour devenir belle... et le rester*. Manuel de culture physique de la femme, Paris, Librairie athlétique, 1911

³⁵² L'« *eugenics* » est fondé en 1883 par l'Anglais Francis Galton comme nouvelle « science ». En France, plusieurs significations sont données à l'« eugénisme » en fonction des médecins, anthropologues, biologistes, etc. Nous proposons une des définitions de Galton : « [L'eugénique est] l'étude des facteurs soumis au contrôle social et susceptibles d'augmenter et de diminuer les qualités soit physiques soit mentales des futures générations. Son but est de régler les unions humaines de façon à obtenir le plus grand nombre d'individus aptes

physiques féminines. L'un des discours caractéristiques du point de vue eugénique se situe dans le *Traité d'Education Physique* de 1930, sous la plume de M. Labbé, le directeur de l'ouvrage : « La femme est construite avant tout pour procréer ; par conséquent la culture du corps féminin est au moins aussi importante que celle du corps de l'homme, puisque les qualités physiques maternelles se transmettent à l'enfant. La fin suprême de la femme est le mieux-être de la postérité. En cultivant la valeur physique et physiologique de la femme, c'est toute la race qu'on améliore avec elle ».

La construction de l'identité féminine au moyen de la pratique sportive et l'utilisation du sport comme moyen de résistance et d'autonomisation (*empowerment*) au regard de l'hégémonie masculine³⁵³ se réalisent également en Irlande. Des femmes ont initié un mouvement en faveur de l'Education physique pour libérer les représentations sur l'engagement dans les activités physiques. En 1900, *Ling Physical Training College* est fondé à Dublin par Miss Studley formée en Angleterre à la méthode Ling. La devise de cet établissement ouvert aux jeunes filles (« grâce et santé construisant la personnalité »³⁵⁴) prend le contre-pied de la formation des hommes dominée par la tradition militaire et de l'approche compétitive des sports pratiqués dans les écoles de garçons, en enseignant une gymnastique médicale, notamment dédiée aux enfants. La fondation de *Ling College* apparaît comme un appui à la promotion des droits des femmes, comme cela était le cas en Angleterre³⁵⁵. Néanmoins, *Ling College* proposait une formation physique visant l'adéquation à une apparence normée et à un rôle consacré aux enfants (en tant qu'enseignante ou mère de famille) et reprenait alors les clichés de la femme « belle et bonne mère de famille ». Le modèle anglais influence majoritairement l'organisation du sport et de l'EP en Irlande, notamment dans l'organisation des institutions gouvernementales et la majorité des enquêtées se sont formées en Angleterre (6 sur 8). La Grande-Bretagne enseigne l'EP séparément aux filles/garçons ainsi qu'aux enseignants/enseignantes (dans ce cas, jusque dans les années 1970)³⁵⁶. Dans l'enseignement secondaire, les filles apprenaient le hockey, le netball et le tennis (et quelquefois la danse), les garçons le football, le rugby et le cricket. Bien que la Grande-Bretagne développe des lois en

à composer la société considérée comme meilleure. » Cité par TERRENOIRE Gwen, L'eugénisme en France avant 1939, *Revue d'Histoire de la Shoah* 2005/2 (N° 183), p.52

³⁵³ LABERGE Suzanne, Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies, *Recherches féministes* 171 (2004) p.9-38

³⁵⁴ Notre traduction : « grace and health leading up to character »

³⁵⁵ DUFFY Patrick, *ibid.*, p.75

³⁵⁶ HARTMANN-TEWS I. & PFISTER G. (Eds.), *Sport and Women. Social issues in international perspective*, London, Routledge, 2003, p.37

faveur de l'égalité hommes/femmes dans plusieurs domaines, qu'elle mette en place des programmes (que l'on retrouve également en Irlande, comme *Active Schools*) sur le terrain, les stéréotypes persistent³⁵⁷.

Les études féministes dans le domaine du sport se sont d'abord développées aux Etats-Unis, au Canada et en Angleterre. Les premières perspectives féministes anglo-saxonnes sur l'histoire du « sport féminin » sont militantes et portent la lutte des femmes pour la conquête d'un territoire historiquement masculin. A la même période, les études intègrent le sport comme un indicateur de la construction de la masculinité avec R. Connell. C'est dans les années 1990 que « la littérature anglo-saxonne en histoire du sport passe de l'identification de la place des femmes dans le sport à une histoire des relations de genre »³⁵⁸.

3.4.3 Les enjeux de l'enseignement mixte en Irlande

Dans un récent rapport du Sénat français (2004) réalisant un historique de la « mixité », on distingue les notions de co-éducation (véritable prise en compte des différences sexuelles dans l'éducation, ou a minima éducation commune des filles et des garçons), de ceux de « co-instruction » ou de « gémination » (mise en présence des sexes liée à des contraintes spatiales, numériques ou économiques). Il est également noté que la notion de mixité est assez spécifique à la France et que les autres pays européens utilisent généralement le terme de co-éducation.

L'Eglise catholique et l'Etat irlandais n'ont pas fait de l'EP une priorité avant le début des années 1970³⁵⁹. Les écoles catholiques ont limité la participation des filles dans les activités de gymnastique dans les années 1930-1950³⁶⁰ et la rigidité de l'Eglise catholique s'exprime également dans le désaveu de la pratique compétitive scolaire des jeunes femmes en cyclisme et en athlétisme mixte. Les établissements secondaires privés et catholiques refusaient la mixité. « L'optique éducative de l'Eglise catholique n'avait pas de visée égalitaire dans le

³⁵⁷ Par exemple, une enquête de 1999 (*Young People and Sport Survey*) révèle que les attitudes vis-à-vis de l'EP se construisent différemment dès le plus jeune âge. Les garçons se définissent « sportifs » alors que les filles craignent « d'avoir froid, d'être mouillées, de transpirer et de se salir ». I. Hartmann-Tews, G. Pfister, *ibid.* Ces résultats traduisent de manière hâtive des potentialités différenciées mais révèlent aussi les stéréotypes sexuels qui « dirigent » les réponses.

³⁵⁸ TERRET Thierry, Le genre dans l'histoire du sport, *CLIO. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006

³⁵⁹ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.77

³⁶⁰ DUFFY Patrick, *id.*, p.66. Les filles les plus compétentes en exercices physiques pouvaient faire des exercices gymniques (« *callisthenic exercises* »).

secondaire ; le refus de toute mixité a non seulement consolidé la division traditionnelle des rôles, mais a aussi contribué à maintenir les clivages sociaux. »³⁶¹ Les recherches de l'historienne M.J. Da Col Richert mettent en avant le lien entre mixité de l'enseignement secondaire irlandais et « égalité » des élèves, notamment entre filles et garçons. Elle soutient l'idée d'une « spécificité irlandaise » dans la prise en compte des mixités religieuse, sociale et sexuelle. Elle montre, en s'appuyant entre autres sur les résultats scolaires, que les filles sont « victimes » de « discriminations » dans le système éducatif qui autorise une « division traditionnelle des rôles »³⁶². Dans les établissements confessionnels, l'éducation des filles et des garçons est différenciée : il s'agit de transmettre des « valeurs morales et religieuses », à travers l'étude de textes en latin, ou en irlandais dans les écoles catholiques. « La mise en place d'écoles confessionnelles est allée de pair avec une politique ségrégationniste, où garçons et filles étaient non seulement dans des établissements séparés, mais suivaient aussi des enseignements différents. »³⁶³ Dans les *Convent schools* ou pensionnats de filles, les religieuses les préparaient à prendre le voile ou à devenir mère de famille en enseignant l'économie domestique (*domestic science*) alors que les garçons se préparaient à des études supérieures classiques, entraient dans les ordres ou devenaient membres des professions libérales. Les contenus des enseignements consolidaient et perpétuaient une inégalité entre les sexes. On peut rappeler que l'école primaire n'est devenue obligatoire qu'en 1892 ; la fréquentation scolaire étant auparavant surtout masculine, c'est-à-dire durant tout le XIX^e siècle, les écoles secondaires de filles n'accueillaient *a fortiori* que de jeunes personnes de milieu aisé, promises à un avenir d'épouses et de mères, pour qui les connaissances scientifiques n'étaient pas considérées comme utiles. Cette situation a perduré jusqu'au milieu du XX^e siècle, époque charnière où l'école secondaire s'est démocratisée. En 1905, on compte 7 018 garçons pour 2 659 filles, une disparité qui ne peut avoir pour origine que l'indifférence ou les préjugés des parents ou du tuteur, lit-on dans l'*Irish Educational Review* d'octobre 1907³⁶⁴.

³⁶¹ DA COL RICHERT Marie-Jeanne, Enseignement secondaire en Irlande : mixité et égalité, in ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2005, p.119

³⁶² DA COL RICHERT Marie-Jeanne, *ibid.*, p.119

³⁶³ Id.

³⁶⁴ Id.

Dans le programme de l'éducation physique en primaire, nous notons une éducation différente selon les garçons et les filles à partir des classes équivalentes au CM2 et à la 6e. Cet extrait du tableau établi par un historien³⁶⁵ en rend compte :

	Movement	Games	Athletics	Other activities
Classes 5 and 6	Separate movement training for boys and girls Boys: rolls, head springs, agility, balances Girls: flight, shape, style and grace National dance and international folk dance	Games with adult recreational value Limited inter-school competition	Coaching in specific athletics events Sports meetings and inter-school competitions Experience in organising	Camping Combat sports for boys Swimming Posture and relaxation Fitness work Nutrition, smoking, alcohol, drugs, temperance

Nous soulignons des caractéristiques sexuées dans la formation des enfants : l'agilité et l'équilibre pour les garçons ; le style ou la grâce pour les filles. Les sports de combat sont également « réservés » aux garçons.

Dans de nombreux pays, les établissements scolaires non mixtes sélectionnent les élèves selon des profils socio-économiques et les compétences des élèves. Le contexte national comme le niveau d'éducation, la classe sociale et le sexe des élèves sont des facteurs d'analyse des effets de la mixité, notamment l'instauration (ou pas) de l'égalité filles-garçons ou femmes-hommes. Certains chercheurs considèrent qu'il faut explorer la relation entre le « régime genré » (*gender régime*³⁶⁶) et la façon dont le genre est (re)construit dans des écoles non mixtes et mixtes³⁶⁷. Le genre devient donc un outil d'analyse de la pratique enseignante³⁶⁸ : « comment l'enseignant véhicule des valeurs liées au genre ? » Peut-on avancer que l'action des enseignantes d'EP irlandaises dans les établissements privés et publics est de soutenir l'action des filles dans le cadre de l'enseignement de l'EP ?

L'enseignement mixte est considéré comme un principe d'éducation dans la grande majorité des pays depuis les années 1970. Il est donc obligatoire dans la plupart des pays d'offrir un enseignement mixte dans les établissements publics. Néanmoins, en Irlande, il existe 120

³⁶⁵ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.209

³⁶⁶ CONNELL Raewyn W., *Gender*. Cambridge, Polity Press, 2002

³⁶⁷ SMYTH Emer, *Single-sex Education: What Does Research Tell Us?*, *op.cit.*, p.53

³⁶⁸ COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre*, *op.cit.*, p.155

établissements non mixtes³⁶⁹, certes privés, mais dépendant de l'Etat pour une partie de leur financement. Or, les autorités éducatives irlandaises affichent une politique explicite en faveur de l'enseignement mixte. Le nombre d'enfants scolarisés dans des écoles primaires non mixtes a progressivement baissé. En 1975, plus de 60 % des enfants fréquentaient des écoles primaires non mixtes, alors qu'en 2005, la proportion est passée à 20%. Un modèle similaire a été observé dans l'enseignement secondaire. A partir des chiffres disponibles sur les années 1980 à 2003³⁷⁰, la fréquentation des établissements secondaires non mixtes baisse. Cependant, la proportion de filles scolarisées dans ces établissements reste élevée (65% en 2003) par rapport aux garçons. Cet indice peut expliquer en partie la forte emprise de l'enseignement religieux sur les filles et le poids des traditions. Les exigences parentales doivent être également prises en considération : l'éducation promue dans ce type d'établissements permet la transmission d'un modèle social où les filles apprennent très tôt à se cantonner aux rôles attribués. L'école est le relais de la société. Il existe une coïncidence significative entre les écoles sélectives et les écoles non mixtes. Les décisions de mettre en place des classes non mixtes sont généralement prises au niveau de l'établissement. Les disciplines les plus courantes pour lesquelles des classes non mixtes sont généralement proposées sont l'éducation physique et les activités créatives. Dans le cadre de la promotion de la mixité en milieu scolaire, en particulier en EP, l'association irlandaise *Physical Education, Physical Activity and Youth Sport* (« PE PAYS Ireland ») créée en 2005 organise des forums une fois tous les deux ans. L'EP est donc un espace possible pour les enseignant-e-s qui veulent militer contre la tradition catholique qui considère que les femmes, par essence, n'ont pas à faire de la compétition sportive mais doivent se consacrer à leur rôle social de mère et d'épouse. En soutenant l'idée d'une EP « pour les filles », les enseignantes sont susceptibles d'adopter (ou pas) des démarches spécifiques contestant des représentations stéréotypées de la féminité³⁷¹. Elles peuvent intégrer (ou pas) dans leur cours des dynamiques particulières pour « combattre » des situations d'inégalités ou pour soutenir la pratique de certains élèves.

Tableau récapitulatif de l'étude d'A. Smithers et P. Robinson : en 2005, il y a moins d'enfants scolarisés dans les écoles non mixtes irlandaises mais les filles sont plus nombreuses à être scolarisés dans des écoles non mixtes.

³⁶⁹ Voir en annexe.

³⁷⁰ Sé Si Gender in Irish Education, 2007. Voir en annexe le tableau correspondant.

³⁷¹ COURCY Isabelle, LABERGE Suzanne, ERARD Carine, LOUVEAU Catherine, Le sport comme espace de reproduction et de contestation des représentations stéréotypées de la féminité, *Recherches féministes*, vol.19, n°2, 2006, p.32

Population d'enfants irlandais fréquentant les écoles non mixtes	1975	2005
	60%	20%
	1980	2005
	Garçons 50% Filles 60%	Garçons 30% Filles 42%

La scolarité obligatoire et l'ouverture d'établissements publics mixtes ont permis une forte progression du taux de scolarisation des filles au cours du XXe siècle. Pourtant les chercheurs en sciences de l'éducation comme N. Mosconi, pionnière des études sur le sujet, constatent que la mixité n'a pas garanti l'égalité mais, qu'au contraire, elle a frayé de nouveaux chemins à l'inégalité hommes/femmes. Des phénomènes de non mixité sont réintroduits dans le but de soutenir l'engagement des filles dans les classes d'Education Physique ou de les soutenir vers le domaine scientifique. L'exemple d'écoles supérieures féminines en Allemagne permet de poser la question des conditions requises pour de meilleures performances féminines dans des domaines où elles sont sous-représentées. L'université internationale des femmes créée en 2000 pour six mois s'y intègre³⁷². Dame B. Stocking est présidente d'un établissement supérieur anglais où le principe de non-mixité est défendu afin d'encourager le développement et l'autonomie des jeunes étudiantes. On peut considérer que ces choix sont liés aux traditions et ne reflètent pas une volonté de remettre en cause les normes de genre³⁷³.

L'enseignement mixte n'est pas chargé des mêmes significations selon les pays européens. D'une part, on parle d'école mixte pour faire référence au fait que l'école accepte les filles et les garçons, mais ne se distingue pas des autres écoles dans le choix d'activités favorisant la mixité. D'autre part, l'enseignement mixte peut être considéré porteur d'une idéologie et associé aux politiques d'égalité des genres. Dans ce cas, l'école est considérée comme l'un des vecteurs pour promouvoir « l'égalité des chances ». « L'enseignement mixte accepte la différence biologique entre les hommes et les femmes, mais rejette l'affirmation des stéréotypes sexués ; il refuse donc automatiquement la structure hiérarchique existante qui favorise les hommes par rapport aux femmes et permet ainsi d'éliminer d'autres barrières hiérarchiques. L'enseignement mixte consiste à éduquer les filles et les garçons de la même façon dans un contexte qui ne tient pas compte de la division des rôles prescrite par la

³⁷² Projet transnational et multiculturel ouvert à des femmes de terrain (politique, administratif, associatif) pour confronter leurs expériences et se constituer en réseaux.

³⁷³ « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et situation actuelle en Europe », Eurydice, EACEA, 2010, p.91-93

société. »³⁷⁴ En Irlande, on lit dans l'introduction d'une étude sur les effets de la mixité³⁷⁵ : « La coéducation [...] permettait de mettre en valeur les performances des filles dans des matières traditionnellement « masculines » et offrait un cadre social plus naturel au développement des adolescents ». Nous pourrions revenir sur le terme de « naturel », qui correspond notamment à la division sexuée des rôles à apprendre à l'école, et qui permet d'installer les garçons et les filles dans les rôles prescrits par la société. La notion de « visibilité » des filles dans les matières « masculines » est tout autant critiquable : dans le cas de l'EP, discipline construite à partir des performances masculines, de quelle manière les filles peuvent-elles se démarquer à part pratiquer une activité plutôt associée à leur genre ? Dans une circulaire française de 1957, nous pouvons lire : « Bien conduite, [la coéducation] procure d'inappréciables satisfactions, celles surtout qui donnent une plus vive émulation des intelligences, une formation commune des caractères qui peut rendre les jeunes filles plus simples, plus objectives, les jeunes gens plus discrets, plus policés [...] »³⁷⁶.

La mixité est cependant loin d'instaurer l'égalité des sexes³⁷⁷. C'est dans ce cadre que le travail des sociologues examine les processus à l'œuvre dans la mise en pratique de la mixité, les possibilités et les limites qu'elle offre. Que les filles aient accès aux mêmes études que les garçons ne bouleverse pas les stéréotypes de sexe, et les hiérarchies de pouvoir se recomposent ailleurs, notamment dans le domaine politique et le monde du travail : « Selon R. Wood³⁷⁸, considérer l'éducation comme le principal instrument pour obtenir l'égalité des chances d'épanouissement n'est pas raisonnable car cela exige comme condition préalable d'égaliser les influences extrascolaires tels que les revenus de la famille et les attentes culturelles. Dans une société où les filles et les femmes ne sont pas considérées sur le même pied d'égalité que les garçons et les hommes, il n'est guère possible pour les écoles de compenser la situation et d'assurer pour les filles les mêmes chances d'épanouissement que pour les garçons. » Les résultats des études sur les effets positifs de la séparation des sexes ne

³⁷⁴ CROSATO G., MORANDI F. & SATTI E., *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. Projet TAGS pour l'European Association of Regional and Local Authorities, for Lifelong Learning [EARLALL]). Bruxelles: Commission européenne cités par le rapport Eurydice, 2005,p.65

p.35-36

³⁷⁵ Etude de Hannan et al. (1996) citée par DA COL RICHERT, *op.cit.*, p.119

³⁷⁶ Cité par ZANCARINI-FOURNEL Michelle, Coéducation, génémation, co-instruction, mixité : débats dans l'Education nationale (1882-1976), in ROGERS Rebecca (dir.), *La Mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2004, p.25-32

³⁷⁷ ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, ENS Editions, Lyon 2005

³⁷⁸ WOOD R., Assessment and equal opportunities [Conférence publique], University of London, Institute of Education, 1987

permettent pas de trancher³⁷⁹. Si on considère que les filles réussissent mieux lorsqu'elles sont entre elles, c'est sans doute que la sélection des établissements privés permet des exigences académiques plus élevées. Le sociologue américain C. Riordan avance que l'éducation non mixte peut être favorable à certains jeunes en fonction de critères (socio-économiques, de genre et de « race »)³⁸⁰ : les jeunes filles afro-américaines ou espagnoles réussissent mieux dans un contexte scolaire mixte. Il s'agirait de « déconstruire la neutralité » du terme mixité et « repenser l'« espace scolaire mixte qui serait par définition égalitaire »³⁸¹. Peut-on croire à la « fiction » de la mixité comme garantie d'égalité ? Les filles (et les garçons) choisissent-ils « librement » leurs activités ? Qu'en est-il de l'impact des enseignant-e-s et de la société en général ?

En résumé, nous avons proposé un aperçu socio-historique de la construction de l'Education physique ainsi que de la condition des femmes (et des jeunes filles) en Irlande. Nous avons pu montrer que la mise en place difficile de l'enseignement de l'Education physique dépend de divers éléments : des facteurs sociaux tels que l'impact de l'Eglise catholique sur l'éducation, notamment des filles dont il faut « surveiller » le corps et préparer à un rôle social normé ; des facteurs institutionnels tels que la « guerre des méthodes » en faveur d'exercices physiques à l'école, l'éducation à la santé que les nouvelles directives européennes semblent attribuer à l'EP ; des facteurs organisationnels comme la recherche d'une spécificité de la pratique de l'EP par rapport aux autres pratiques sportives (hors programme), malgré la présence de programmes nationaux. Le regard diachronique porté sur la condition des femmes irlandaises dans la société traditionnelle permet de mettre en avant les lentes évolutions sociales dont les effets se ressentent dans le domaine éducatif, notamment à travers le rapport au corps dans l'enseignement de l'EP et la gestion de la mixité. Ces jalons paraissent importants dans la mesure où ils impriment aux carrières des enseignantes d'EP, comprises dans le sens de trajectoires marquées par des étapes, une empreinte spécifique. Les données recueillies nous permettent de comprendre les enjeux d'être enseignante d'EP dans des établissements scolaires publics et privés en Irlande lorsqu'il est question de chercher, par ses actions, une

³⁷⁹ SMITHERS Alan & ROBINSON Pamela, *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham, 2006. Disponible sur:

<http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf>

³⁸⁰ SMITHERS Alan & ROBINSON Pamela, *ibid.*, p.16 : « the impact of attending a single-sex school was greatest for African-American and Hispanic females from low-income homes, somewhat less for their male counterparts, less still for white middle-class females, with no differences found for white males ».

³⁸¹ ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *op.cit.*, p.27

légitimé à cette pratique scolaire, de construire des usages du corps pour soi et pour les élèves et de s'engager dans une carrière d'enseignement de l'EP.

4 Pistes interprétatives des données recueillies

En Irlande, la mainmise traditionnelle de l'Eglise catholique sur divers aspects sociaux comme l'éducation et la place des femmes implique des aménagements spécifiques pour construire sa carrière professionnelle. Etre enseignante d'Education physique détermine également un statut spécifique dans la mesure où il n'existe pas d'homogénéisation nationale de la pratique scolaire de cette « discipline », malgré la présence de programmes officiels. Dans ce contexte particulier, comment ces femmes s'engagent-elles pour devenir enseignantes d'EP ? En considérant les enjeux de genre et les rapports de sexes dans les classes mixtes ou non, enseignent-elles une EP spécifique ? Quelles valeurs cherchent-elles à transmettre et quels stéréotypes véhiculent-elles, notamment à travers leur « travail par corps » ?

Nous tenterons de répondre à ces questionnements en montrant que l'Education physique en Irlande construit une légitimité fragile par rapport aux sports hors programme en s'appuyant sur la recommandation officielle d'éducation à la santé. Puis, nous ferons état des modalités d'enseignement des enquêtées qui déconstruisent et reconstruisent des stéréotypes de sexe, notamment à travers l'usage de la mixité. Enfin, nous tenterons de proposer une typification des carrières des enseignantes d'EP, c'est-à-dire expliciter la spécificité (ou les spécificités) de ces carrières en montrant en quoi le statut de l'EP et la gestion des stéréotypes de sexe en classe interviennent dans la construction de carrières ambivalentes.

Les données sont recueillies dans cinq établissements privés et publics³⁸² irlandais dont un établissement de filles.

³⁸² Nous rappelons que la distinction public/privé n'est pas présente dans les documents officiels irlandais. Au niveau secondaire, nous retrouvons trois types d'établissements : « *voluntary secondary schools* (qui constituent plus de la moitié des établissements scolaires secondaires en Irlande), *vocational schools*, *community and comprehensive schools* » (propriétés de l'Etat). Voir tableaux en annexe.

4.1 Construire une discipline « l'Education Physique » en Irlande. Les enjeux des liens sport et EP

Dans la plupart des pays européens, l'Education physique se construit sous l'influence de diverses méthodes. Il existe celles qui relèvent de la médecine (F. Teissié, Boigey, Demeny), du sport (P. de Coubertin) ou bien de la gymnastique (la méthode de gymnastique suédoise élaborée par Ling, la méthode naturelle de G. Hébert, la « gymnastique moderne » de Medau, la gymnastique de plancher promue par Triat, etc.).

Dans le contexte spécifique de la République d'Irlande qui naît en se libérant de la colonisation anglaise en 1921-1922, les sports nationaux, représentés par les associations sportives comme la GAA (*Gaelic Athletics Association*), jouent un rôle important. Une tradition sportive fonde une partie de l'identité irlandaise et s'oppose aux sports modernes apparus en Angleterre. Dans ce contexte, la « guerre des méthodes » se joue également en Irlande et se couple à une difficile définition officielle de l'EP dans le cadre scolaire. Il semble que l'EP et les sports compétitifs soient pris dans une sorte d'équation difficile à résoudre. Nous tenterons de montrer dans un premier temps comment les enquêtées vivent l'émergence de l'EP dans une tension entre plusieurs courants : l'influence anglaise des sports modernes, les pratiques des gymnastiques suédoise et allemande qui se développent aussi en Angleterre et les pratiques sportives traditionnelles irlandaises. Nous présenterons dans un second temps comment se construit une complexité des liens entre l'EP et les sports pratiqués à l'école et qui « parasitent » la mise en place stable de l'EP. Nous verrons ainsi dans quelle mesure ce contexte s'incarne dans les différentes histoires des enquêtées en identifiant leurs actions. Nous aborderons dans un troisième temps la perception que les enquêtées ont des enjeux politiques qui sous-tendent la construction du programme officiel en EP. La responsabilité dans l'éducation sportive des jeunes relève d'une collaboration entre différents corps institutionnels. Comment les enquêtées construisent-elles une spécificité de l'EP dans un tel contexte ?

4.1.1 Trouver sa place à l'école

L'histoire de l'Education physique en Irlande est ancrée dans une dynamique entre la campagne nationaliste en faveur des sports irlandais et l'influence anglaise qui véhicule à la fois les méthodes suédoise et allemande d'une part et les sports modernes. Des événements « sportifs » traditionnels étaient organisés dans certaines cérémonies celtes : athlétisme, gymnastique et exercices équestres. Au cours de festivals, des courses de chariots, les combats d'épée, les compétitions de tir à l'arc étaient organisées. La danse irlandaise traditionnelle est aujourd'hui mondialement connue. La GAA (*Gaelic Athletics Association*) a été fondée en 1884 pour promouvoir des sports spécifiquement irlandais (comme le *hurling*, le football gaélique ou le *camogie*) et faire émerger une conscience nationale lors de rencontres entre les régions (*county*). Les médias se saisissent de cette opportunité pour faire du sport irlandais un moyen politique de lutter contre l'influence anglaise et de « préserver la force incomparable et le physique de [la] nation. »³⁸³ Sous l'influence des sports modernes développés dans les écoles anglaises (rugby, football), certains établissements privés irlandais développent des sports d'équipes en dehors du programme d'EP national et sont à l'origine de la création d'associations sportives (comme la *Irish Hockey Union*). Le modèle compétitif de ces sports restreint la participation des jeunes à quelques activités comme le rugby et le hockey et d'autres sports irlandais. L'importance des sports d'équipes prend de l'ampleur³⁸⁴ entre 1940 et 1960 et ce modèle élitiste entre en conflit avec la réalisation d'une EP dont les visées se veulent davantage égalitaires. La cohabitation entre EP et sports semble poser problème dans le contexte scolaire.

4.1.1.1 Entre sport et exercices gymniques

Le développement international de l'EP scolaire en Europe et aux Etats-Unis influence la mise en place d'une EP en Irlande, particulièrement à travers celle en cours en Angleterre. L'Education nationale fait explicitement référence au système suédois à travers le travail d'une « spécialiste d'éducation physique » anglaise, E. Dickinson, qui explique aux

³⁸³ Extrait du périodique *The Irishman* en 1884, cité par DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.66

³⁸⁴ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.70

enseignants comment intégrer ce système dans les exercices physiques³⁸⁵. Pourtant, à l'école, ce sont les exercices militaires qui sont en cours : une de nos enquêtées, Frances, se rappelle d'une photo dans laquelle on voit son frère faire une démonstration d'exercices en série (« *cal statics* » (exercice emprunté aux militaires), Frances, p.20) devant les parents, pendant une performance du dimanche. Et elle souligne avec humour :

Cela paraît préhistorique, cela ne l'est pas (rire), voilà ce qu'était l'éducation physique irlandaise dans les années 1960 et même 1970.

Une de nos informatrices, Maeve, souligne les différences entre les méthodes allemande et suédoise : alors que la méthode suédoise en cours s'appuie sur la gymnastique rythmique, la respiration, les exercices d'étirement réalisés collectivement, en rangs, sous la direction d'une personne, l'approche allemande est plus active, vigoureuse et pratique.

Après les guerres napoléoniennes, les Allemands ont commencé un système de drills à travers lesquels ils voulaient rendre les jeunes gens plus forts et ils faisaient des exercices dehors en short et t-shirt, c'était des choses militaires qui sont arrivées dans le système scolaire plus tard mais le système suédois était davantage sur le côté remédiation, les Allemands ont un bien meilleur système et une tradition plus ancienne de l'éducation physique et du sport et de leur importance (Maeve)

Maeve évoque la tradition de la pratique des exercices physiques en Allemagne (notamment avec J.B. Basedow, en 1774) incluse dans le programme scolaire de l'époque (jeux d'équipe, lutte, course, escrime, saut, etc.). Pour souligner le rapport au corps particulier que développent les Allemands et qui les rend pionniers dans la pratique des activités physiques, nous pouvons évoquer le mouvement naturiste, « phénomène de civilisation caractéristique de l'Allemagne »³⁸⁶ : il consiste en une pratique du nu collectif (ou du nudisme) dans des lieux « naturels ». L'anthropologue O. Sirost évoque un mouvement de la jeunesse berlinoise créé à la fin du XIXe siècle, « les oiseaux migrateurs », qui partent à l'aventure « à travers routes, forêts et lacs pour vivre des expériences communautaires. »³⁸⁷ Le naturisme est l'une des pratiques, à l'instar de la musique, du kayak, des « jeux de rôles », de la baignade, etc. La pratique du naturisme, dont la tradition remonte à l'Antiquité chez les peuples germaniques et

³⁸⁵ E. Dickinson, *Physical training*. Dublin: Educational Company of Ireland, 1920, cité par DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.33

³⁸⁶ JAURAND Emmanuel, Les espaces du naturisme : modèle allemand et exception française ?, *Revue Géographique de l'Est* [En ligne], vol. 47 / 1 | 2007

³⁸⁷ SIROST Olivier, Les bassins corporels de la science sociale, *Sociétés* 2014/3 (n°125), p.12

porté par le protestantisme³⁸⁸, suppose un rapport au corps nu vécu sans honte et détaché de toute connotation sexuelle. Le corps revêt, dans la culture allemande, une dimension particulière de liberté. Cette conception s'oppose à la vision catholique empreinte de méfiance, de volonté d'assujettissement du corps et relève du mystère de la création. Le corps est aussi objet de tentation. Il est tenu à l'écart, caché mais aussi le lieu de l'exercice de la domination à travers l'incorporation des normes. Toutes les grandes religions monothéistes considèrent le corps comme le lieu du péché, de la faiblesse, des pulsions et en font l'objet de prohibitions et de prescriptions pour le purifier, le contrôler. En cela, on peut avancer que tout système de croyance se fonde sur le corps, cette « microphysique du pouvoir » décrite par Michel Foucault.

Les objectifs, l'organisation et la construction de l'EP et des sports d'équipes marquent la séparation entre ces deux pratiques au sein des établissements scolaires : l'EP et le sport se partagent un espace difficile à circonscrire. La formation supérieure proposée par *Ling Physical Training College* prépare les enseignantes à un double rôle : celui d'enseigner l'EP au niveau du secondaire et d'assurer l'entraînement des élèves dans les différents sports (hockey, netball, tennis, cricket, etc.) au sein de l'établissement scolaire mais hors programme³⁸⁹, reconnaissant par là le lien entre EP et sport. Par exemple, entre 1930 et 1940, dans une école privée de Dublin, le hockey, le tennis, le cricket et le netball étaient enseignés en plus de la gymnastique. Tous les élèves prennent part aux jeux sportifs et le rôle de l'enseignante d'EP est centrale dans la promotion d'un tel engagement³⁹⁰.

Maeve, élève en établissements primaire et secondaire entre 1948 et 1961, se rappelle avoir alterné gymnastique et sport.

J'ai étudié dans beaucoup d'écoles. À Sligo, une enseignante faisait faire des exercices, nous changions juste nos chaussures, nous étions dans nos vêtements ordinaires et elle faisait des exercices avec nous [...] et puis je suis venue à Dublin, j'étais dans une école du couvent et là, nous avions une salle, une sorte de salle de théâtre, et, sous la forme d'une fête, nous avons fait une démonstration de sauts, c'est pourquoi je suis assez bonne avec les cordes à sauter, puis je suis allée dans une école privée [...] parce que l'espace était restreint, c'était vraiment les exercices mais nous avons également fait du hockey [...] je suis allée dans une

³⁸⁸ VIARD Jean (*Le Tiers-Espace : essai sur la nature*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1990) souligne l'intérêt prononcé du monde protestant pour la nature : en l'absence de corps intermédiaire entre Dieu et lui, « le fidèle ne pourra vérifier la gloire (du Créateur) que dans cette création qui l'entoure ».

³⁸⁹ DUFFY Patrick, *op. cit.*, p.78

³⁹⁰ DUFFY Patrick, *op. cit.*, p.75

école avec internat et [...] nous l'avons fait à l'intérieur, c'était très très limité et nous n'avions même pas de vêtements spéciaux pour cela mais nous avons joué au hockey et baseball et nous avons joué au cricket en été aussi alors, vraiment. Du point de vue de la gymnastique ou du travail avec l'équipement, mes années d'école je n'avais rien comme ça, tout relevait d'un choix libre ou en fait des jeux (Maeve)

Ce témoignage sur la cohabitation des exercices physiques et du sport à l'école ne nous renseigne pas sur le statut de l'enseignante mais apporte des informations sur la place de l'EP à l'école : on ne change pas de tenue, il n'y a pas de lieu spécifique pour pratiquer. Nous pouvons également relever la diversité de pratiques physiques, oscillant entre exercices et sports, selon le statut de l'établissement (*boarding school, convent school*, école privée). Ces remarques postulent que c'est une « pseudo discipline » qui, pendant les années 1960, sera peu légitime dans la mesure où elle est assimilée à des jeux.

Les enseignantes de Maeve ont probablement été formées à *Ling Physical Training College* qui a ouvert ses portes en 1900. Les écoles catholiques où Maeve est élève ne proposaient pas de gymnastique pour mieux contrôler les corps féminins et les suspicions envers des mouvements jugés licencieux pour les jeunes filles. On ne faisait pas d'exercices physiques du fait de leur association avec les mouvements militaires contraires aux valeurs morales à transmettre aux filles. Pourtant, en 1954, *St Raphael's College* est fondé par l'ordre des Dominicains (catholique) et propose également de former des futures enseignantes en EP. L'approche est centrée sur la personne et relève d'une méthode adaptée de celle de la gymnastique rythmique de l'allemand Heinrich Medau³⁹¹. La méthode Medau s'appuie sur l'utilisation d'engins (ballon, cerceau, massue) et a pour finalité de former la personnalité tout en corrigeant l'attitude et le maintien. Elle repose sur trois principes particuliers : l'utilisation de mouvements organiques (respiration et mouvements rythmiques) ; l'alternance d'efforts et de détente ; la réalisation d'une gymnastique du tronc par geste global (exercices de décontraction, de rythme, d'agilité, de folklore)³⁹². Elle est à l'origine de la GR (gymnastique rythmique). La gymnastique éducative (« *educational gymnastics* ») et olympique, la danse moderne ainsi que des jeux d'équipes (volleyball, basketball, hockey, tennis, athlétisme, etc.)

³⁹¹ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.85 : « Although they work mainly according to the British theme 'Time, weight, space and flow' they have experimented with Medau, which is currently very popular in Germany, and seem to have finished with a compromise that suits the character and physique of Irish girls ».

³⁹² MEDAU Heinrich, La gymnastique moderne. Méthode d'enseignement Medau, 1959, *L'Homme Sain*, n° 4, p. 213-220

sont enseignés. Nous retrouvons dans le programme de formation (qui se retrouve donc dans l'enseignement) la double présence de l'EP et des sports en équipes.

Ling Physical Training College et *St Raphael's College* ont contribué à l'établissement de l'EP dans les écoles irlandaises indépendamment des recommandations données par l'Etat dans les années 1960. Ils ont établi une tradition de l'enseignement de l'EP par et pour les femmes, au-delà des résistances catholiques et poursuivi la tradition sportive dans l'enceinte de l'établissement. La coexistence de l'EP et des sports d'équipes repose sur un paradoxe : la conception de l'EP comme un ensemble d'activités physiques adaptées à tous les élèves, héritée des modèles suédois et allemand, est incompatible avec le modèle traditionnel des sports compétitifs associé aux influences traditionnalistes et colonialistes des décennies qui ont suivi l'établissement de la République d'Irlande. La cohabitation EP/sports prend racine dans une histoire politique ; elle semble être établie dans le développement de l'activité physique en Irlande et fait en sorte de rendre leur « séparation » ou leur « désolidarisation » difficile.

Des extraits de l'entretien de Frances illustrent cette difficile reconnaissance du statut de l'EP dans les classes de primaire. Avant d'entrer en dernière année de primaire, à 11-12 ans (la classe de 6^{ème} en Irlande), Frances évoque le déroulement d'un cours d'éducation physique :

Le souvenir que je garde est celui d'une professeure aussi vieille que je le suis maintenant qui enseignait la gymnastique et nous étions 50 dans la classe à ce niveau (6^{ème}), elle n'avait aucune formation en gymnastique, elle était juste un très bon professeur [...], je peux distinctement, je peux me rappeler le petit hall dans lequel nous étions et c'était une école de filles. [...]

Je crois, en y repensant, qu'elle était probablement exceptionnelle, un très bon professeur pour mettre en œuvre le programme d'études en 1971 qui proposait la gymnastique parce que c'est bénéfique aux enfants et elle a fait cela, ce qui était très bien. Avant cela, je ne pense pas avoir eu d'éducation physique, je n'ai aucun souvenir d'éducation physique, dehors dans la cour, quelques jeux collectifs (« *tag games* »), c'est tout ce que je peux me souvenir d'éducation physique avant cela. (Frances)

Frances souligne que l'EP était encore limitée à la pratique de la gymnastique quand elle était élève à l'école primaire. Dans cet établissement, se repère l'influence de la méthode suédoise, préconisée pour les filles, et sa mise en pratique par l'enseignante. Frances semble signaler un vide institutionnel comblé en partie par les compétences de l'enseignante. En 1965, le premier

inspecteur d'EP irlandais souligne l'urgence de faire entrer des personnels qualifiés en EP³⁹³. Les enseignantes diplômées de *Ling College* et de *St Raphael's College* rencontraient des difficultés à faire reconnaître leur diplôme auprès des instances gouvernementales et il n'y avait pas en Irlande de formation pour les hommes qui voulaient se spécialiser en EP. Entre 1965 et 1968, 21 enseignant-e-s d'EP (dont deux hommes) sont officiellement reconnu-e-s (« enregistré-e-s » auprès du Ministère de l'éducation irlandaise) et le nombre est proche du double durant l'année 1970-1971 (40)³⁹⁴. L'enseignement de l'EP se confronte à une sorte de « pénurie » d'enseignant-e-s spécialisé-e-s ; celle-ci freine sa mise en place. A cela, nous pouvons ajouter le choix laissé par le *Department of Education* aux établissements scolaires d'employer ou pas un ou des enseignant-e-s d'EP spécialisé-e-s, étant donné leur faible nombre : « lorsque les services d'un enseignant spécialiste ne sont pas disponibles, un enseignant qui est partiellement qualifié en EP peut prendre des responsabilités dans les domaines du programme où il/elle a une qualification spécifique »³⁹⁵. La possibilité offerte par ces enseignant-e-s de développer le programme officiel de l'EP mis en place à partir de 1971 n'est pas une opportunité qui sera saisie par les instances officielles. De plus, le Ministère de l'éducation favorise l'intervention d'une personne spécialiste dans un sport particulier, ce qui peut amener à une confusion entre enseignement de l'EP et entraînement au sport en vue d'une compétition. Le programme de 1987 corrige cette possibilité mais ne la rend pas davantage obligatoire malgré l'émergence des premières promotions d'enseignant-e-s spécialisé-e-s en EP de l'Université de Limerick (*N.C.P.E*).

La diversité des activités physiques proposées dans les programmes de 1973 et 1987 reflète la conviction selon laquelle cette pluralité de pratiques doit être proposée à tous les élèves au cours de leur développement, ce qui leur permet de choisir, en autonomie, leur activité de prédilection. Cette conception marque une différence importante avec celle des sports d'équipes, davantage axée sur la performance et l'expertise dans une seule activité. Pour autant, la spécificité de l'EP n'est pas soulignée par rapport aux sports hors programme. Une étude de 2007³⁹⁶ conforte ce que prônent les programmes précités. Ces travaux précisent que la formation physique des enfants ne peut pas être entièrement confiée aux écoles (il n'y a en

³⁹³ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.49

³⁹⁴ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.320

³⁹⁵ Department of Education, 1973

³⁹⁶ University of Worcester study citée par DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.16

moyenne que 69 minutes d'EP par semaine³⁹⁷) et qu'elle doit servir à les stimuler pour participer à des activités sportives durant leur temps de loisir. Lorsque l'EP se faisait une place dans le paysage éducatif français, les combats pour fonder son identité ont été rudes : que ce soit le sociologue P. Parlebas qui écrit « l'identité de l'Education physique, ce sont les conduites motrices »³⁹⁸ ou bien des militants en faveur de l'EP « Il n'y a pas de troisième voie possible entre l'enseignement dans les structures scolaires et la pratique volontaire dans les clubs ou associations sportives »³⁹⁹. Or, en Irlande, il semble que l'EP est renforcée, « épaulée » par la multiplication d'activités physiques et sportives hors programme. L'emploi du terme « EP » signifie donc pratiques physiques et sportives en général : les enseignantes questionnées s'appuient d'ailleurs sur celles-là pour engager des élèves et encourager leur participation. Ces activités facultatives consistent en des sports d'équipes ou bien en des pratiques sportives reliées à des causes humanitaires soutenues par la politique de l'établissement (la recherche médicale *Irish Heart Foundation*). Ces modalités de pratiques montrent que l'EP fait partie intégrante d'un ensemble comme un tissu dont les fibres s'entremêlent. Cette proximité avec le « monde du sport » n'explique-t-elle pas, en partie, les difficultés de l'EP à s'imposer comme discipline à part entière en Irlande ? Quels sont les enjeux ? Le sport est-il dominant dans les pratiques ou bien l'EP est-elle une création motrice spécifique (comme le souhaitait P. Parlebas) et en quoi le cas de l'Irlande est-il intéressant à ce sujet ?

4.1.1.2 Cohabitation EP, sports de loisir/de compétition dans l'école

L'Education physique telle qu'elle est enseignée dans les établissements de Dublin et d'Irlande s'accompagne de temps consacrés aux activités physiques et sportives hors programme scolaire⁴⁰⁰, principalement après les cours qui se terminent, vers 13h en primaire et, dans le secondaire, vers 15 ou 17 heures. Ces activités s'adressent aux élèves volontaires et entrent dans les heures hebdomadaires d'enseignement des enquêtées, au même titre que les cours d'EP. Nous développons ici les modalités de pratique des enquêtées dans leur

³⁹⁷ Les chiffres diffèrent selon les écoles : certaines écoles primaires proposent 1.8 heures d'EP alors que d'autres proposent 9 heures par semaine.

³⁹⁸ PARLEBAS Pierre, L'EP en miettes, Revue *EPS*, 1967

³⁹⁹ M. Berge, Bulletin du SNEP, 1971 cité par ATTALI Michaël, Les enjeux des formes de mobilisation des enseignants d'EPS français dans les années 1970, *Carrefours de l'éducation*, 2005/1 (n°19), p.3-18

⁴⁰⁰ Cela correspond en partie aux pratiques de l'Association Sportive des établissements français dans la mesure où les enseignant-e-s d'EP peuvent aussi être entraîneur-e-s.

établissement. Toutes les enquêtées évoquent ces activités : soit parce qu'elles les ont pratiquées en tant qu'élève (Frances jouait au basketball et au *hurling* ; Caroline entraînait des élèves en gymnastique), soit parce qu'elles en ont aujourd'hui la responsabilité.

Un panel d'activités est proposé et concerne principalement les sports d'équipes comme le hockey (proposé dans l'établissement où enseignent Catherine et Siobhan) et les sports d'équipe traditionnels irlandais (le « *hurling* » et le « *camogie* »). Nous avons pu observer quelques entraînements d'équipes de filles : l'un vers 16h, à la nuit tombante, sous une pluie fine et par un vent froid sur un terrain de jeu dans l'enceinte de l'établissement de Catherine et Siobhan ; l'autre, un samedi matin, au soleil, sur un terrain public. Les élèves constituent des équipes qui peuvent participer à des compétitions sportives inter établissements (comme l'UNSS française). Les enseignantes d'EP ont alors un « statut » différent : elles prennent le rôle de « *coach* », d'entraîneur, ce qui ajoute à leurs compétences pédagogiques des qualités physiques et sportives particulières dans les sports cités précédemment.

Le tableau ci-dessous résume la responsabilité des enseignantes en tant qu'entraîneuses dans les établissements. En italique figurent les noms des autres enseignant-e-s et entraîneurs signalés par les enquêtées. Seule Vivienne précise les effectifs des filles de son établissement secondaire dans cette participation volontaire : environ 16 équipes de hockey avec 200-220 joueuses sur 730 élèves (soit 28.7% de participation).

Enseignant-e-s	Sport(s) pratiqué(s)	Périodes de la semaine	Niveaux et classes
Catherine <i>Megan</i> <i>Tom</i>	Hockey (garçons) Hockey (filles) Hockey (à la place de Catherine) Hockey (à la place de Catherine) et Football ; lundi soir, vendredi après-midi et samedi matin	mardi après-midi samedi matin	Secondaire : 3 ^e et seconde Primaire et secondaire
Siobhan	-Hockey (l'une des deux activités d'« hiver » avec le football) -cricket, tennis (activités d'« été », à partir du mois d'avril)	trois fois par semaine (jusqu'en 2013)	Secondaire (première, terminale) Primaire et secondaire (sauf mardi : primaire uniquement)
Vivienne	Hockey sur gazon, football, <i>camogie</i> , badminton	à l'heure du repas et après les cours.	Secondaire (filles)
Wendy : c'est un-e enseignant-e qui s'occupe des activités sportives extra-scolaires	x	tous les jours (4h15 – 5h30).	Secondaire
Maeve	Hockey	après-midi	Primaire (équipes)
(Emma) ⁴⁰¹	Football gaélique, rugby, <i>camogie</i> ⁴⁰²		Secondaire (filles)
(Caroline) ⁴⁰³	Gymnastique artistique Sport school coordinator (SSCO)		Secondaire Primaire

Nous constatons l'importance des ressources humaines et horaires consacrées aux entraînements sportifs.

Par ailleurs, il existe, selon les politiques d'établissements, d'autres types d'activités physiques et sportives. Organisées au sein de l'établissement sur les heures de pause, elles font intervenir les acteurs de la communauté éducative. Emma évoque, dans ce cadre, la politique de l'équipe pédagogique d'Education physique qu'elle encourage en tant que proviseur adjoint. Il s'agit, comme le préconise les textes, de soutenir la participation de tous

⁴⁰¹ Emma ne s'occupe pas des entraînements.

⁴⁰² « *we can't do everything, so what are the ones that are seaming to get the most interest, and so the camogie hasn't really taken off* », nous dit Emma

⁴⁰³ Caroline a enseigné et enseigne en Angleterre (Londres).

les élèves des années de collège (de la 5^e à la 3^e) dans les activités physiques, « dans l'espoir qu'ils en prennent l'habitude et qu'il la conserve ». Les actions réalisées par son équipe témoignent d'une volonté de susciter une participation et un engagement de longue durée de la part des élèves. C'est ainsi que cette équipe a mis en place une activité physique particulière à travers un tournoi sportif élèves/professeurs afin d'attirer des élèves et des rencontres sportives qui se déroulent durant la pause médiane, au gymnase.

Ce qui a aussi été un succès, [...] c'était l'année dernière, nous avons ouvert une compétition de badminton avec un tournoi senior et un tournoi junior et normalement, les seniors ne se seraient pas engagés, mais s'ils avaient réussi à passer au second tour de la compétition, les enseignants étaient impliqués, donc, s'ils se retrouvaient au troisième tour, ils devaient affronter les enseignants, donc la motivation était 'je dois être au troisième tour' pour jouer contre un enseignant. Et cela se passait au moment du déjeuner et nos élèves les plus âgés sont autorisés à quitter l'établissement durant la pause déjeuner et nous en voyons beaucoup sortir. Quand il y a eu la compétition, ils sont tous restés ici, assis sur les gradins, regardant les enseignants contre les élèves, donc cela était fantastique [...] (Emma)

Ces moments de rencontres compétitives révèlent en creux le lien paradoxal entre sport compétitif et EP : ce type d'activité consiste à trouver un « public » parmi les élèves et à séparer les moins compétents des plus performants qui se mesurent aux enseignant-e-s. Dans quelle mesure cette rencontre permet-elle d'encourager tous les élèves à participer autrement qu'en étant public ?

A l'instar d'Emma, nos autres interlocutrices, Vivienne, Maeve, Wendy, Siobhan, nous laissent entrevoir une organisation hebdomadaire des activités physiques et sportives (APS) qui déborde largement les 80 minutes de cours d'EP.

Nous avons beaucoup de sports réguliers, ici au moment de la pause de midi et après l'école, nous avons une heure à midi pour le hockey sur herbe, football et camogie et badminton, d'autres choses... donc c'est bien (Vivienne)

Maeve semble appuyer l'idée d'une EP axée sur des activités physiques à disposition de toutes. L'EP n'est pas un espace dans lequel les élèves les plus compétents s'entraînent aux jeux sportifs (qu'ils font sans doute en dehors de leur emploi du temps) ; la mission première de l'enseignante d'EP est de proposer à tous les élèves, selon leurs niveaux, la possibilité d'apprendre et de progresser mais aussi de travailler en équipe :

Alors que, dans beaucoup d'écoles, l'accent était mis sur les jeux de compétition et ainsi de suite, j'ai senti qu'il fallait que toute la classe ait besoin de faire du sport [...]

Ce que vous deviez faire était d'essayer d'encourager et mettre en avant les plus faibles, ainsi vous pourriez obtenir un meilleur équilibre dans la classe et c'est ce sur quoi j'ai mis l'accent [...]

Si vous n'alliez pas au sport ou n'aimiez pas particulièrement le sport, vous avez tendance à être laissé à l'arrière et mon sentiment était que, non, que ces enfants, tous les enfants avaient besoin de cela de façon égalitaire et, par conséquent, qu'il ne devrait pas vraiment y avoir beaucoup de compétition [...]

Il devrait y avoir des classes de sport pour toute la classe où tout le monde peut en profiter [...] (Maeve)

Cette posture relève d'un comportement général des enseignants d'EP qui craignent que leur discipline soit dévalorisée par la proximité avec, d'une part l'entraînement sportif et d'autre part le ludique. La notion de « jeu » que peut renfermer les représentations communes de l'EP s'oppose au travail et en ferait une pratique peu sérieuse par rapport aux disciplines académiques.

Pourtant, elle donne l'exemple d'un jubilé (une fête sportive empruntée ici au modèle allemand), le « *Bunderstugen Jubilee* », qui sous-tend une conception de la performance contraire à l'idée d'une EP pour tous :

C'est pour toutes les écoles et cela concernait les activités de course, de saut, de lancer, course de résistance, puis tu pouvais avoir le saut ou le saut en longueur etc., et ensuite le lancer [...] et il y avait des sortes de classes, il fallait atteindre un certain standard qui était fixé pour les écoles allemandes et cela te donnait et donnait aux élèves une très bonne idée de ce qu'ils avaient atteint, de ce qui était attendu pour leur âge dans ces activités, il y en avait aussi pour la natation, mais, bref, nous avions l'habitude de faire cela nous donnait un objectif pour l'été, après Pâques, celui de se préparer pour le Bunderstugen Jubilee et nous avons poursuivi cela lorsque l'école s'est développée. (Maeve)

Ce fonctionnement sportif introduit des standards à atteindre en lien avec la compétition sportive et les performances ce qui suppose l'exclusion des élèves les moins compétents et entre en contradiction avec la conception de l'EP pour tous les élèves. Nous ne savons pas si la préparation à cette rencontre faisait partie des cours d'EP, ce qui laisserait supposer des modalités de sélection pour participer au jubilé et l'exclusion des moins performants. Nous

avons noté que l'enseignante ne semble pas questionner cette logique de performance ni ce protocole de mise en concurrence de ses élèves.

Le temps après l'école et sur la pause du midi est banalisé pour les APS, ce qui constitue un volume horaire possible de pratique sportive entre une et deux heures par jour, ce qui tend à marginaliser l'EP. Du fait de l'importance accordée à l'organisation d'APS hors programme, l'EP semble mise à l'écart. Les propos de Frances questionnent la recherche de légitimité de l'EP dans le monde des activités physiques et sportives. L'entretien évoque la « proximité » entre EP et APS hors programme, : une proximité spatiale (les APS sont réalisées au sein de l'établissement) qui amène à une confusion des pratiques a priori différenciées. Son argumentation s'appuie sur le fait qu'EP et APS hors programme se télescopent, se concurrencent. D'après son témoignage, cette situation participe à la fois de la faiblesse du statut de l'EP et de sa difficulté d'être reconnue dans l'ensemble des disciplines scolaires (par exemple, dans le secondaire, certains niveaux de classe ont une option facultative EP, la pratique de l'EP reste traditionnellement soumise aux politiques spécifiques de l'établissement scolaire et ne se réfère pas aux propositions officielles du *Department of Education*, etc.). Il semblerait qu'en offrant aux élèves la possibilité de faire des activités sportives après l'école, avec, souvent, les mêmes enseignant-e-s, les objectifs du cours d'EP perdent en visibilité et l'EP est piégée par cette sorte de mise en concurrence. Son importance est réduite, les enseignant-e-s n'investissent pas leur énergie comme ils/elles le feraient pour en faire une discipline dite « prioritaire » tant ils/elles sont préoccupé-e-s par l'organisation des activités / équipes / compétitions extra-scolaires (Frances). Lorsqu'elle rejoint l'équipe de formateurs à l'EP de St Patrick's College en 1997, elle remarque que l'enseignement de l'EP adressé aux étudiant-e-s ne s'appuyait pas sur une pédagogie cohérente de la discipline.

Il faisait intervenir des « agences » [associations sportives] qui prenaient en charge la partie éducation physique donc c'était une situation changeante, sans continuité, peu de cohérence et peu de planification, en d'autres termes, il cherchait quelqu'un qui ferait 4 semaines de danse avec un groupe d'étudiants, puis cherchait quelqu'un d'autre qui ferait 5 semaines de jeux gaéliques et la dominante était les jeux (Frances)

Cette façon de déléguer les pratiques à des intervenants extérieurs « balkanise » les enseignements et les hiérarchise : les savoirs théoriques sont généralement considérés comme plus nobles que les savoirs pratiques et les liens EP/sport se renforcent dans le sens d'une « confusion » entre les deux pratiques.

Cela revient-il à dire qu'il faut supprimer les activités extra scolaires pour que l'EP existe ? Si l'entretien de Frances rend compte de cette difficile cohabitation EP et sport, d'autres enquêtées la trouve productive, comme Emma. Elle rapproche EP et activités extra-scolaires afin que l'un bénéficie à l'autre :

On peut encourager plus d'activités extra-scolaires [sur les terrains qui sont la propriété de l'établissement privé] et je pense que cela soutiendra le département d'EP, parce qu'il y aura davantage de personnes engagées à l'école, elles seront plus enthousiastes pendant les heures d'EP. Et aussi, quand les élèves voient les ressources proposées, cela montre que tu donnes de la valeur à l'activité [...] parce qu'ils voient que l'école l'a mise en valeur, de ce fait, ils la prennent davantage au sérieux et les gens la prennent plus au sérieux (Emma)

Emma pense que les ressources matérielles peuvent servir la pratique sportive hors programme scolaire pour « attirer » les élèves vers la pratique de l'EP. Cela ne reviendrait-il pas à renverser la tendance du mouvement évoqué dans le programme scolaire d'EP ? Autrement dit, participer à l'EP conçue comme pratique physique pour tous serait une sorte de conséquence de l'implication en APS. Or, les élèves les moins enclin-e-s à s'adonner aux APS sont ceux/celles qui peuvent bénéficier de l'EP. Comment les amener à pratiquer si on leur propose un choix d'activités physiques et sportives de compétition (d'après le tableau ci-dessus), connotées « masculines » (qui est propre à la logique de certaines APS comme les sports collectifs ou l'athlétisme) ?

Attribuer de la valeur à l'Education physique et aux activités sportives hors programme revient aussi à s'appuyer sur les désirs et les volontés des élèves.

Une chose que j'aime voir est que les enseignants ont essayé. Par exemple, il y a un énorme enthousiasme pour la course et en ce moment, certains enseignants organisent un club de course (Emma)

Mais cela ne revient-il pas à laisser parler la majorité aux dépens d'autres élèves aux envies plus atypiques ? Ces propos soulignent la difficulté de légitimer la discipline en s'appuyant sur une confusion entre sport et EP. C'est surtout au niveau du système éducatif secondaire que la confusion sport/EP est la plus importante. Certain-e-s enseignant-e-s/entraîneur-e-s utilisent les heures d'EP comme un espace d'entraînement pour les meilleur-e-s élèves, laissant de côté les moins compétents. Cette représentation d'un sport sélectif réservé à quelques-uns fait rupture avec les valeurs plus collectives et égalitaires portées par l'EP. En cela, il semble nécessaire d'établir une distinction entre enseignants d'EP et entraîneurs, entre

les objectifs et les contenus d'une discipline pour tous, enseignée dans le cadre scolaire et ceux, plus élitistes, apportés par les activités sportives pratiquées hors de l'établissement. De plus les moyens accordés pour le développement de l'éducation corporelle de la jeunesse en Irlande sont limités : investir simultanément du temps, de l'argent et des moyens humains dans les activités extra-scolaires (entraîneur-e-s) et dans l'EP (enseignant-e-s) est difficile. Le sport hors programme est en priorité sous la responsabilité des clubs (organisations associatives) qui bénéficient de personnels formés et d'infrastructures financées par des subventions publiques. Les interventions des entraîneurs sportifs au sein de l'école sont rendues difficiles car le public de volontaires des sports hors programme est d'un niveau hétérogène, ce qui les conduit parfois à penser qu'ils font plus de la garderie d'enfants (*cater for everybody*) que de l'initiation sportive. Les enseignant-e-s d'EP du système scolaire primaire et secondaire s'investissent dans les activités hors programme (créer des équipes, les entraîner, se déplacer pour des compétitions), souhaitant ainsi promouvoir l'enseignement d'une EP de qualité et établir des ponts constructifs entre le sport et leur discipline scolaire.

L'EP irlandaise est le résultat de l'histoire complexe de ses différents promoteurs privés, une histoire proche de celle des différentes EP mises en place en Europe. D'abord militaire, puis médicale (notamment par le lien explicite qu'elle tisse avec la « santé », ce que nous développerons dans la partie suivante), l'EP est le résultat d'une « guerre des méthodes » ayant pour objectif de former la jeunesse et parmi lesquelles les pratiques sportives ne sont pas exclues. Elle est aussi le résultat d'une lutte d'influences nationale et anglaise. La constitution d'une EP « indépendante » souffre d'une cohabitation avec les sports de compétition réalisés au sein des établissements scolaires.

4.1.2 Santé, sport et EP : une interdépendance incontournable ?

En Irlande, l'influence médicale impose à l'enseignement de l'EP une part de responsabilité dans l'éducation à la santé⁴⁰⁴. L'histoire de l'éducation crée entre EP et santé un rapport d'interdépendance encore en cours dans la pédagogie actuelle.

⁴⁰⁴ Le principe liant la santé (« *medico-health* ») et les exercices physiques a été documenté en Grande-Bretagne par KIRK David & TINNING Richard, *Defining physical education*, London, The Falmer Press, 1992

4.1.2.1 Unité des activités physiques scolaires

L'EP est considérée comme l'un des trois piliers de l'activité physique des enfants avec le sport extra-scolaire (*extra-curricular school sport*), pratiqué dans les clubs et les associations sportives et le sport pratiqué en dehors de l'école (*non-school sport*) mais organisé par l'établissement scolaire⁴⁰⁵. La question des limites se pose : où commence et où se termine l'Education Physique ? Est-elle une discipline scolaire indépendante ou bien est-elle un pan des activités sportives, ce qui la rend interdépendante du sport scolaire ? Quelles sont les relations de pouvoir entre médecins et pédagogues qui sous-tendent sa pratique ? Les enseignant-e-s d'EP ne sont-ils/elles qu'un maillon de la chaîne de l'éducation à la santé ; comment trouvent-ils/elles une place et une identité dans cet ensemble qui met en avant santé/activité physique ?

Nous pouvons d'emblée constater le statut fonctionnel d'une EP pensée comme prescription au service de l'épanouissement du citoyen : santé, développement physique et mental, activité physique tout au long de la vie de l'individu. A travers sa formation à l'institut Ling axée sur la rééducation physique et le soin (« *remedial work* ») à l'égard des enfants et ses observations en hôpital, Maeve répond aux prescriptions nationales de faire de la « santé » des élèves un objectif dans les choix pédagogiques en Education Physique. Elle reprend les termes utilisés dans le programme :

Je pense que, tout le temps, j'ai insisté sur le... sur la santé des enfants

La « santé » correspond ici à une vision médicale de l'activité physique comme moyen de prévention des maladies et de renforcement musculaire, selon la conception du médecin suédois Ling.

La formation des futur-e-s enseignant-e-s à St Patrick's College consistait également, avant les nouveaux programmes de primaire, à transmettre des apports relatifs à la santé et à l'EP.

Je travaillais avec un collègue qui a pris sa retraite disons 5 ans plus tard et il travaillait seul et son intérêt était la santé donc il enseignait des éléments théoriques à propos de la santé et de l'EP (Frances)

⁴⁰⁵ « Physical Education in the Primary School. Proceedings of Consultative Conference on Education », 2007, Irish National Teachers' Organization, p.21

Si le lien entre EP et santé est explicite dans le programme, les enseignantes plébiscitent des pratiques physiques dans lesquelles des compétences sociales se mêlent aux compétences scolaires : « L'éducation physique est un tremplin pour l'engagement dans le sport et les activités physiques tout au long de la vie. C'est une source de communication avec d'autres »⁴⁰⁶. Il est ainsi question de trouver, en tant qu'élève, ses « préférences » :

Nous visons la participation tout au long de la vie (« *lifelong participation* ») donc [les filles] trouveront quelque chose qui leur plaît, même si elles ne sont pas dans des sports en équipes, cela peut être de l'aérobic ou les steps aérobic (Emma)

Les enseignantes d'EP vont promouvoir la pratique d'une activité physique qui enrôle tous les acteurs « impliqu[ant] une appréciation de l'environnement naturel et contribuer à l'éducation morale et au développement »⁴⁰⁷ à travers des valeurs comme la solidarité ou bien l'appartenance à une communauté.

Nous voulons promouvoir la participation tout au long de la vie, nous avons fait une course de 5 km dans le parc, nous avons fait un module de fitness, toute l'école a participé à une course d'un kilomètre et demi (Vivienne)

Maeve considère que l'EP possède une visée utilitaire :

Je voulais qu'ils apprennent des types de jeux ou de sports qui leur plairaient quand ils quitteront l'école, qu'ils pourraient poursuivre les années suivant leur départ. (Maeve)

Dans ces trois verbatims, nous repérons les liens paradoxaux entre EP et sport dans la mesure où les enquêtées évoquent les activités physiques réalisées pendant les heures d'EP au même titre que celles encadrées pendant les temps libres (midi ou après-midi : *extra-curricular sport*). Il semble que le sport extra-curriculum ne soit pas « annexe » à l'EP mais serve à compléter et à poursuivre la formation initiale.

Les enquêtées s'appuient sur les recommandations du programme pour justifier leurs actions au sein du cours de l'EP qui se fonde sur une éducation physique à la santé. Ce schéma

⁴⁰⁶ Notre traduction. « Physical education is a springboard for involvement in sport and physical activities throughout life. It is a source of communication with others and, in addition, can involve an appreciation of the natural environment as well as contributing to moral education and development », HARDMAN Ken, Physical Education, Movement and Physical Literacy in the 21st century: pupils' competencies, attitudes and behaviours, University of Worcester, 6th FIEP European Congress, 2007, p.30

⁴⁰⁷ Id.

présente des similitudes avec celui de l'évolution de l'EP en France qui s'inscrit dans une émancipation de tutelles militaires (1869-1925) puis médicale (1925-1940). G Démeny, médecin et chercheur en physiologie, est l'un des principaux promoteurs de l'EP en France : « On commet la plus grossière erreur en confiant l'enseignement à des instructeurs militaires non-initiés à la pédagogie et qui négligeront le côté hygiénique pour ne voir que le développement brutal de la force »⁴⁰⁸. « A chacun son métier (...) L'instituteur n'a rien à apprendre du militaire pour le milieu scolaire où seule la pédagogie est intéressante »⁴⁰⁹. En 1923, on lisait dans les Instructions officielles françaises que « l'EP est avant tout hygiénique ». De 1934 à 1937, elle est gérée par le Ministère de la Santé publique, ce qui souligne son lien étroit avec la santé. Il semble que l'articulation de l'EP irlandaise avec la santé légitime, aux yeux de ses acteurs, le métier d'enseignante d'EP ainsi que leurs pratiques pédagogiques.

4.1.2.2 De la santé à l'entretien du corps comme leitmotiv de la démarche des enseignantes d'EP

Transmettre des valeurs liées à la notion de santé dans sa conception élargie (notamment émotionnelles, relationnelles, etc.) au moyen de l'enseignement de l'EP est une référence commune utilisée par les enseignantes d'EP pour donner le goût de l'activité physique (« être actif ») aux élèves dont elles ont la charge. Par exemple, Frances pense que l'enseignement de l'EP doit intégrer des « valeurs » qui gravitent autour du corps comme la confiance, l'initiative, la différence, l'effort dans le respect du corps, etc.

Nous considérons aussi l'aspect santé et genre, nous faisons des liens avec des groupes qui travaillent sur l'EP et la santé, l'un de mes collègues travaille là-dessus, nutrition et éducation physique (Frances)

Les textes affectant comme objectif à l'enseignement de l'EP une transformation sur le long terme, Maeve considère qu'elle a la responsabilité de faire découvrir / pratiquer à tous les élèves une activité physique ou sportive qu'ils-elles développeront dans leur vie adulte. L'enseignante a de l'EP une conception fonctionnelle dans laquelle les élèves choisissent des modalités de pratique physique en fonction de leur goût, de leurs représentations et elle tend à

⁴⁰⁸ DEMENY Georges, *Les bases scientifiques de l'EP*, 1902

⁴⁰⁹ DEMENY Georges, *Evolution de l'éducation physique : l'école française*, 1909

mettre en place, à l'école, un lien entre la pratique physique et la valeur que les élèves lui attribuent. Elle légitime ainsi son métier par une action à long terme, une transmission opérant tardivement pour chacun et chacune, à travers l'enseignement de l'EP.

J'étais très satisfaite, pas mal d'élèves que j'ai rencontrés plus tard, je leur demandais : 'que faites-vous ? et que faites-vous en sport ?' et souvent, ils faisaient quelque chose qu'ils avaient fait à l'école et qu'ils avaient poursuivi dans leur vie d'adulte (Maeve)

L'action de l'enseignante d'EP ne se limiterait pas à ses effets immédiats et au présent. Son rôle pourrait se « dilater » dans le temps : « déclencheur » ou « passeur » pendant les cours, l'enseignante veillerait à ce que chaque élève puisse développer le goût d'une pratique, les compétences de base et s'assurerait qu'ils-elles quittent l'école avec un « héritage » physique.

Cela m'est égal qu'ils marchent, courent ou pédalent, du moment qu'ils ont une activité dans leur vie d'adulte. Et c'est une activité qu'ils ne feront peut-être pas toutes les semaines, mais au moins ils la pratiqueront une ou deux fois avec nous, ils auront appris que c'est quelque chose qui pourrait faire partie de leur vie et ils pourraient décider de poursuivre cette activité [...] c'est le genre de chose que nous aimerions donner aux élèves, ainsi, lorsqu'ils quitteront l'école, ils seront capables de s'engager dans des activités qui leur permettront de garder la forme et la santé (Emma)

Les motifs d'agir qu'on montre en EP aux élèves sont variés et ces derniers ont un rôle à jouer dans la pérennisation de l'activité physique au-delà de l'école⁴¹⁰. Les dispositifs d'éducation visant le développement de l'activité physique se font à l'échelle de l'établissement (à travers les politiques scolaires) mais aussi à l'échelle de la coopération enseignante⁴¹¹ : l'enseignante incite les élèves à considérer de manière dynamique les relations entre l'activité physique et leur corps à partir d'un mode de vie sain. Ils sont invités à associer à leur pratique physique, voire sportive, des enjeux de santé (comme « se dépenser » ou se « détendre », etc.).

Considéré dans sa dimension personnelle, le corps de l'élève est au cœur de la réflexion des enseignantes d'Education physique qui, par leurs actions, mettent en place des modalités corporelles de nature à faciliter l'accès aux activités physiques et au sport dans la vie quotidienne des enfants. A travers l'EP, elles mettent en place des situations où l'élève est

⁴¹⁰ Donovan, 2001 ; Lobstein et Swinburn, 2007 ; Stewart-Brown, 2006 cités par GUIET-SYLVAIN Jeanne *et al.*, *Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale, Carrefours de l'éducation* 2011/2 (n.32), p. 105-127

⁴¹¹ Shepherd *et al.*, 2002 ; Stewart-Brown, 2006 ; Timperio *et al.*, 2004 cités par GUIET-SYLVAIN Jeanne *et al.*, *op.cit.*, p.110

amené à penser son corps ; elles établissent des liens entre la réalisation d'activités et des possibilités rencontrées dans la vie quotidienne et espèrent de cette manière donner du sens aux activités, les ancrer dans un contexte dont l'intérêt et l'utilité seraient saisissables par les élèves. Ainsi, l'élève est amené à relier directement ou indirectement les activités réalisées pendant le cours avec ce qu'il/elle fait au quotidien, en dehors de l'école, ce qui favoriserait son investissement dans les activités et leur « bonne » réalisation. Autrement dit, il s'agirait de transmettre aux élèves l'idée de « bouger utile ». Cette notion d'utilité à tout prix est discutable et souligne le lien étroit entre l'EP et le sport.

Leur montrer combien la forme est importante, et leur montrer combien les exercices ont avoir avec toute la personne et ton apparence physique [...] parce que dans d'autres sports, dans d'autres écoles, les enseignants n'aiment pas cela mais ils oublient que cela a des conséquences dans la vie, sur le long terme, pas seulement maintenant, le « comment tu te sens », là-haut [dans la tête], et aller courir, etc., combien cela a des bénéfices, et comment je peux les motiver (Caroline)

Caroline insiste sur la personne comme totalité, l'importance de la « forme » entendue comme une bonne condition physique qui renvoie en partie à la santé. C'est dans ce cadre que Caroline cherche à se démarquer de certains de ses collègues en mettant en avant une conception médicale de l'activité physique en EP en amont de l'apprentissage de compétences sportives. Emma poursuit cette idée d'un enseignement dont les effets sont différés, avec une activité physique prolongée dans la vie quotidienne en insistant sur la transmission de connaissances théoriques propres à l'entretien de son corps :

Quand ils quittent l'école, ils n'auront peut-être pas le temps de développer leur entretien physique mais au moins, ils comprennent les différentes composantes de l'entretien physique et, je l'espère, tu pourrais leur donner quelque chose qu'ils poursuivront quand ils quitteront l'école, afin de garder une bonne forme. Ce serait mieux d'essayer de leur donner l'expérience qu'ils ne pourraient pas avoir dans des conditions normales [différentes de l'école] (Emma)

L'apprentissage des compétences sportives consiste en une initiation et se trouve reliée à une pratique physique en faveur de la santé. Dans ce cas, l'EP ne correspond pas au registre de la performance, des capacités fonctionnelles reliées aux sports ni de la valorisation de certains sports compétitifs. Selon Caroline, c'est à l'école qu'on aborde les enjeux des liens entre activités physiques et entretien de son corps et c'est à ce moment que l'enseignante se charge

d'initier les enfants et les adolescents à une hygiène de vie qui passe par les activités physiques et sportives.

J'espère que je peux les motiver pour vouloir, pour aimer le sport, et en faire, certainement pas de façon professionnelle ou quelque chose du genre, mais de poursuivre cet héritage de l'importance de garder la forme, ... et la santé. (Caroline)

L'héritage dont parle Caroline est aussi celui laissé par l'influence historique du corps médical sur l'EP.

Les propos de Caroline et d'Emma rendent compte d'une EP dont les effets seraient à la fois homogènes et idéaux : est-ce que ce n'est pas un leurre de penser que 80 minutes d'activités physiques par semaine ont une action à long terme sur chacun-e ? Elles mettent en mots une EP idéalisée qui éveillerait garçons et filles à une conscience corporelle et à l'importance de l'activité physique tout au long de la vie. Il semble que les enseignantes d'EP véhiculent un modèle soumis à un impératif culturel (se sentir bien dans un corps sain) associé à la pression sociale de l'apparence et montrent aux élèves comment se situer dans le « Triangle moral entre santé, apparence et bien-être »⁴¹².

Vivienne évoque un dispositif en faisant intervenir dans le contexte scolaire une pratique physique « à la mode », notamment chez les femmes. Dans l'établissement secondaire privé de filles, une collaboration entre le département de santé et celui d'EP s'est appuyée sur les attentes et les questionnements des élèves à propos de la santé et sur des objectifs de promotion de la participation sportive tout au long de la vie pour organiser en 2015 la « semaine du fitness » (« *fitness week* »). Ce projet consistait à aborder des aspects théoriques sur la nutrition, les excès de poids et les bases de la physiologie cardiaque afin de « leur donner les bénéfices de l'EP d'un point de vue social et d'un point de vue de la santé, et promouvoir, je pense, la participation à long terme », à entraîner toutes les filles à courir (1 kilomètre) dans le parc, à remplir un « journal de fitness » (« *a fitness diary* ») qui permet de leur faire prendre conscience des évolutions physiques et à sélectionner 130 coureuses qui ont participé à une course de 5 kilomètres parrainée par un célèbre footballeur de l'équipe de Dublin. Nous pourrions questionner ce type d'action où cours d'EP et cours de fitness semblent avoir les mêmes objectifs en termes de santé. Le rôle de l'école en matière d'éducation corporelle est-il le même que celui des salles de remise en forme ? Ne s'agit-il pas ici d'une opération visant à séduire les jeunes (en particulier les filles) en leur proposant une pratique à la mode, (largement relayée par les médias) et qui participe de l'élaboration des

⁴¹² COGERINO Geneviève, Éducation physique et sportive, santé et activités physiques : difficiles conjonctions, *Santé Publique* 2016/HS (S1), p. 179-183.

modèles corporels de présentation de soi ? Le fitness est une activité physique de loisir et non sportive, au sens donné par le sociologue P. Parlebas⁴¹³, qui intègre une dimension particulière : le souci de soi. En quoi les jeunes filles apprennent-elles à « réaffirmer [la] modélisation attachée au féminin »⁴¹⁴ qui consiste à modeler son corps en fonction des attentes de la société et des impératifs du paraître (notamment de la beauté⁴¹⁵) ? Sont-elles invitées à construire une habitude de pratique qui renforce les stéréotypes de genre (les filles ne font pas de sport) ? A travers la pratique du fitness qui vise, initialement, à aborder les notions de santé, l'intention des enseignantes d'EP serait-elle plutôt une injonction à performer une identité féminine (pour séduire) et à renouveler le rapport de domination à travers la « valence différentielle des sexes »⁴¹⁶ ? Comme le précise la chercheuse en sciences de l'éducation : « Les hommes tendent à associer santé et condition physique, mettent en avant les capacités fonctionnelles ; les femmes associent la santé avec la minceur, la gestion de la silhouette et conjuguent AP et alimentation »⁴¹⁷.

D'après les enquêtées, l'EP est également propice à un développement des compétences sociales des élèves. Les liens entre EP et sport impliquent des prises de position de la part des enseignantes, notamment lorsqu'il est question de se prononcer sur la spécificité de l'EP comme moyen de socialisation des enfants. Lors de l'entretien, Frances rend compte d'un projet-pilote dans les écoles primaires irlandaises qui consiste à former les élèves de façon exclusive à des compétences physiques ; elle considère que l'EP devrait proposer une formation plus complète non seulement physique mais aussi sociale :

Il y a tout l'aspect social, tout l'aspect de la santé, tout l'aspect éducation physique qui ne doivent pas être rabaissés à ces compétences physiques fondamentales.

Alors que nous travaillons sur le développement des compétences physiques, il est important que les enfants travaillent sur leurs compétences sociales : leurs partages, leur habileté à prendre leur tour, bien travailler avec les autres, tolérer les différences, nous insistons là-

⁴¹³ « Le sport est avant tout une situation motrice (ce critère éliminant les jeux non moteurs tels les échecs par exemple) ; cette tâche motrice est assujettie à des règles définissant une compétition (traits rejetant les activités libres et improvisées) ; enfin, et c'est là que gît une grande part de son identité sociologique, le sport est un fait institutionnel (trait excluant l'immense cohorte des jeux non reconnus par les instances officielles) », PARLEBAS Pierre, *Éléments de sociologie du sport*. Paris, Presses universitaires de France, 1986

⁴¹⁴ JARTHON Jeanne-Maud et DURAND Christophe, Faire du fitness pour ne pas vieillir ou pour bien vieillir et rester femme, *Staps* 2015/1 (n.107), p. 45-61

⁴¹⁵ VIGARELLO Georges, *Histoire de la beauté. Le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*. Paris, Seuil, 2004

⁴¹⁶ HERITIER Françoise, *Masculin-Féminin I. La Pensée de la différence*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1996

⁴¹⁷ COGERINO Geneviève, *op.cit.*, p.180

dessus aussi en éducation physique. (Frances)

Dans cet extrait, le double modèle de l'EP est présenté comme formation aux compétences sportives et comme apprentissage à la socialisation. Frances semble établir une dichotomie entre les éléments apprentissage physique, initiation à la santé et interactions sociales alors qu'ils sont fondamentalement reliés : en classe d'EP, on développe des compétences physiques de base dans le cadre socialisant de la classe et on acquiert donc des compétences sociales.

D'un point de vue chronologique et comparatif, nous pouvons reprendre à notre compte les propos du psychologue des sports français G. Bui-Xuan⁴¹⁸ : « Que reste-t-il de la préparation militaire d'antan, de la régénérescence de la race [...] ? Des fonctions initiales dévolues à l'éducation physique originelle, seule subsiste la santé. Mais l'estimation de l'impact de l'EP sur la santé de l'écolier reste bien aléatoire ». L'EP, considérée dans sa dimension médicale à travers l'initiation à la santé, semble être une étape essentielle dans l'éducation des enfants. Les recommandations sont explicites : une action doit inclure des activités dans plus d'un domaine relatif à la santé et tendre vers une prise en compte de toutes les dimensions de la vie de l'élève dans l'établissement, d'où l'organisation d'activités extra-scolaires dans les établissements des enquêtées. L'EP ne peut pas être la seule forme d'activité physique pouvant mettre en place une habitude de pratique. Cette conception de l'EP ouvre des prolongements possibles comme l'engagement dans des clubs et associations sportifs. L'école ne peut agir seule, sans coordination avec les divers environnements sociaux qui exercent des influences majeures sur les enfants. La prise en compte du contexte, l'implication des parents et des communautés locales améliorent l'efficacité des dispositifs. La formation des enseignant-e-s et des équipes, apparaissent comme des éléments déterminants⁴¹⁹. M. O'Sullivan semble l'illustrer dans le cas de l'Irlande : « faire en sorte qu'il y ait davantage de jeunes gens physiquement actifs est un défi social et pas seulement scolaire parce que des associations et des personnes jouent des rôles importants et interdépendants pour fournir une EP de haute qualité, des expériences sportives et récréatives pour les enfants et la jeunesse dans un contexte irlandais »⁴²⁰. De ce fait, comment les acteurs orientent-ils la quête de légitimité de l'enseignement de l'EP comme pratique physique spécifique ?

⁴¹⁸ BUI-XUAN Gilles, L'autonomisation d'une corporation : une histoire de corps, in *L'éducation physique au XXe siècle en France*, Dossiers EPS, Editions Revue E.P.S., 1992, p.303

⁴¹⁹ Denman (1994, 1998), St Leger (1999) et Kealey *et al.* (2000), cités par GUIET-SILVAIN Jeanne, *op.cit.*, p.9

⁴²⁰ Nous traduisons : « getting more young people physically active is a societal and not just a school challenge with different agencies and personnel playing important and mutually interdependent roles to provide high

4.1.3 L'enseignement de l'EP à la recherche d'une légitimité politique

L'ensemble des données recueillies met à jour un paradoxe spécifique à l'Education physique en Irlande. Faut-il augmenter les occasions de pratique pour tous et toutes en multipliant les heures consacrées aux APS après les cours ? Ou bien faut-il ignorer la pratique des sports extra-curriculum en la déléguant aux clubs sportifs et conforter la « légitimité » de l'EP comme discipline scolaire ? Pour ce faire, il peut s'agir de consolider ses fondements pédagogiques (et didactiques) définies par un programme spécifique reconnu, définir et reconnaître des pratiques en fonction des ressources des établissements pour assurer à chacun la possibilité d'expérimenter une panoplie diversifiée et adaptée d'activités physiques et sportives. Pour être reconnue comme discipline scolaire, l'Education physique se conforme aux règles et aux attentes de l'institution scolaire, elle se rend « orthodoxe »⁴²¹. Comme le précise M. Develay, chercheur en Sciences de l'éducation : « Une discipline scolaire est définie par des objets spécifiques, des tâches, des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux et une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique »⁴²². Elle « se définit, d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme, que nous proposons de nommer matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent. »⁴²³ Les points de vue des enseignant-e-s et des chercheur-e-s ont évolué sur la question de l'EP. La cohérence des contenus enseignés va alors évoluer en fonction des contextes socio-politique, des connaissances, des pratiques sociales, des conceptions. Selon nous, la matrice disciplinaire de l'EP en Irlande devait sans doute tendre vers une création motrice spécifique, différenciée des sports de compétition et d'une éducation à la santé. Les visées de la discipline, les contenus d'enseignement, les formes de pratiques et les dispositifs d'évaluation élaborés en amont pourraient être adaptés selon les types d'établissements, autrement dit selon les pratiques des élèves et les ressources matérielles. La discipline scolaire est « un ensemble de savoir-faire et de connaissances, les contenus disciplinaires, relevant

quality physical education, recreation, and sporting experiences for children and youth in an Irish context. »
« Physical Education in the Primary School », *op.cit.*, p.80

⁴²¹ ARNAUD Pierre, *Les savoirs du corps : éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, PUL, Lyon, 1982 et *L'orthodoxie scolaire de l'Education physique ou l'étrangère dans la maison école*, in Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle n°1-2, 1990

⁴²² DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, 1992

⁴²³ DEVELAY Michel, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 27.

d'objectifs explicitement déterminés par des programmes officiels, et qui s'enseignent par le biais d'exercices et de pratiques de classe définis, parmi lesquels les modes d'évaluation des connaissances. »⁴²⁴ La pratique de l'EP comme « discipline » n'est pas généralisée dans les établissements irlandais dans la mesure où l'EP rencontre des résistances dans sa quête de reconnaissance.

4.1.3.1 L'EP, une non discipline ?

Au moment de la proclamation de la République d'Irlande, une Constitution (*Bunreacht na hEireann*) est établie en 1937 et il faut relever que l'éducation physique de l'enfant ne constitue plus l'une des responsabilités de l'Etat (article 42). A partir de cette déclaration qui est encore d'actualité, l'Etat irlandais entre dans une sorte d'« inertie », combinée à un climat éducatif conservateur (catholique entre autres), et ne traite pas du sujet de la pratique de l'EP dans les établissements scolaires. Dans les années 1950, le Conseil d'Education (*Council of Education*) affirme la position du *Department of Education* au sujet des disciplines obligatoires / optionnelles et soutient le pouvoir des établissements scolaires pour proposer ou pas l'EP, quelquefois sans justification. La position du Conseil d'éducation n'a pas permis de renforcer la pratique de l'EP, au contraire : quand les circonstances le justifiaient (absence d'enseignant-e, de gymnase), certains établissements scolaires étaient exemptés de mettre en place la pratique de l'EP, compte tenu de la fragilité de la discipline dans l'offre pédagogique irlandaise⁴²⁵. En 1974, le principal obstacle dans le développement de l'EP en Irlande est, « l'absence d'une philosophie de l'éducation physique en relation avec l'éducation. En conséquence, au fur et à mesure des années, il n'y a pas eu de pression organisée ou consistante sur le *Department of Education* pour promouvoir l'éducation physique comme une part intégrale du curriculum scolaire. »⁴²⁶ La création de l'Université de Limerick dans les années 1970 et la publication des rapports de l'Union européenne sur les liens entre l'éducation à la santé et l'EP scolaire des années 2000 semblent changer la donne.

L'enjeu de faire de l'EP une « vraie » discipline scolaire est toujours en débat. Il s'agit pour l'Etat irlandais de construire une politique de développement de l'éducation corporelle de la

⁴²⁴ MANESSE Danielle, « Ce que l'on enseigne, le cas du français », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 27.

⁴²⁵ Council of Education, « Report on the curriculum of the secondary school », 1962

⁴²⁶ DOOLEY J., *Physical education in Irish national and secondary schools*, 1974, p. 49

jeunesse prenant en compte les autres modèles européens en la matière mais aussi les attentes des enseignant-e-s et des élèves, les contraintes des établissements, tout en repensant les liens avec le monde du sport. Les enseignantes questionnées soulignent le statut peu valorisé de l'EP, notamment à travers le choix des contenus : « Les contenus de l'EP, véritables supports de l'activité motrice de l'élève, sont constitués par l'ensemble des tâches d'apprentissage qui sont en relation avec des objectifs »⁴²⁷. Il est nécessaire de créer des savoirs articulés à des objectifs soit une « matrice épistémologique » pour construire une discipline. En France, l'historien G. Vigarello parlait en 1975 de la « revendication scientifique » de l'EP⁴²⁸. En Irlande, les programmes d'EP en primaire et en secondaire existent mais cela ne semble pas suffisant pour faire de l'EP une discipline scolaire à part entière, notamment à cause de sa proximité avec le sport hors programme, l'emploi de personnes qualifiées pour l'entraînement sportif et son caractère facultatif dans les établissements scolaires.

Pendant tant d'années, c'était la discipline pauvre, celle où les enseignants n'étaient pas, (Frances)

Si l'objectif de l'EP à l'école est d'engager tous les élèves et plus particulièrement ceux et celles qui sont les moins compétents, il est nécessaire d'offrir d'autres possibilités que celles actuellement présentes en Irlande, à savoir les jeux de compétition, et développer les activités sportives qui mettent l'élève au centre en proposant une dimension individuelle des apprentissages :

Oui, il y a d'énormes opportunités en Irlande pour le sport mais, ce sont les personnes non sportives, celles qui ne se voient pas dans les équipes sportives, je ne sais pas [...] les éduquer à être physiquement actives d'une manière qui ne fait pas intervenir le Gaélique et les sports conventionnels, les sports en équipes. Je pense que nous devrions [...] [développer des activités comme] les sports de non contact et des activités plus individuelles. (Emma)

Dans cet extrait, Emma propose des contenus orientés sur des activités physiques spécifiques afin de singulariser l'EP. Cette conception de l'EP nécessite de « repense[r] complètement » le programme d'EP, ce qui pourrait insuffler un « vrai changement » à l'enseignement et à la pratique de celle-ci. Il se trouve que les universitaires comme M. O'Sullivan, *Teacher educator* à l'Université de Limerick, proposent des changements dans les contenus des programmes d'EP :

⁴²⁷ ARNAUD Pierre, *La didactique de l'EP*, in *Psychopédagogie des APS*, 1985

⁴²⁸ VIGARELLO Georges, *Education Physique et revendication scientifique*, in revue *Esprit*, n°5, 1975

Les cinq dernières années, il y a eu de grands changements dans la structure de formation des enseignant-e-s en Irlande et d'importantes suggestions de changement autour du programme d'EP. Les enseignants dans les écoles sont face à [...] d'importants changements positifs dans le programme, en tout cas suggérés, mais en même temps une chute de salaire quand on a eu la crise économique, des changements dans leurs conditions [de travail], attendant des enseignants de faire plus avec moins, (M. O'Sullivan)

Mais, le contexte économique actuel de l'Irlande semble avoir des conséquences sur l'instauration pérenne de l'EP comme discipline scolaire. Nous retrouvons dans les entretiens la mention du travail administratif supplémentaire (Catherine, Vivienne) alors que ce sont des heures d'enseignement de l'EP qui sont attendues. C'est dans ce cadre que M. O'Sullivan a mené une enquête sur la satisfaction des enseignant-e-s d'EP : « j'ai pensé que c'était important de poser la question », conclut-elle.

Selon l'enseignant à DCU, J. Issartel, « l'EPS est un peu... oui, laissée un peu de côté » mais aussi « rejetée ». Pour Emma, l'EP « n'est pas prise au sérieux comme une discipline » ; elle se rappelle avoir travaillé en tant qu'enseignante d'EP dans des établissements secondaires privés irlandais dans lesquels ses collègues d'EP et elle « n'étaient pas pris au sérieux » :

On nous aurait dit : « allez, jouez un match de foot » [...] et quand tu n'as pas ce soutien, tu t'opposes aux élèves qui n'ont pas leur tenue et aux parents qui écrivent des mots de dispense pour chaque minuscule raison, il est très difficile de faire en sorte d'« accrocher » les élèves à une discipline (Emma)

Cette remarque rappelle la situation en France lorsque les enseignants d'Education physique sont qualifiés de « professeurs de seconde zone », « éducateurs au rabais » dans le bulletin du SNEP⁴²⁹ à la fin des années 1940.

Que disent et font les enseignantes questionnées pour défendre une meilleure reconnaissance et un statut indépendant pour l'EP ? Elles cherchent à légitimer leur métier à travers la valorisation d'une démarche plutôt qu'un contenu, c'est-à-dire qu'il leur importe de faire faire de l'EP en s'adaptant aux conditions d'enseignement qui ne sont pas optimales :

Parce qu'enseigner l'EP ne consiste pas nécessairement à dire ce qui est bien pour les élèves mais à savoir ce que tu peux concrètement faire avec 30 élèves. (Emma)

⁴²⁹ Bulletins du SNEP en 1947-49.

Dans cet extrait, Emma oppose les prescriptions des programmes scolaires et les possibilités matérielles et humaines des établissements. Elle considère que les instances officielles ne prennent pas suffisamment en compte la spécificité de l'EP pour construire les contenus.

Parallèlement, les enquêtées réclament une reconnaissance officielle de l'EP :

Pour les élèves, je pense pour tout le monde, je pense qu'il faut donner [à l'EP] un meilleur profil [...] elle a besoin d'un meilleur profil, je ne pense pas que les gens la respectent suffisamment à l'école. Les Irlandais, les parents qui viennent à l'école, tout ce qu'ils veulent apprendre sont les disciplines académiques. (Vivienne)

Reconnaître l'EP comme discipline consiste notamment à agir sur les représentations des parents. L'engagement et la participation des élèves dans les activités physiques scolaires ou hors programme sont aussi une conséquence de l'éducation des parents et de leurs expériences personnelles en APS. Ils peuvent dans ce cas représenter une aide précieuse pour soutenir le projet de l'EP comme discipline obligatoire dans les établissements.

Nous avons encore quelques parents qui ne soutiennent pas, tu sais, tu auras toujours certains parents qui ne donnent pas d'importance à l'EP, pas nécessairement à cause de l'école mais peut-être à cause de leurs propres expériences. Et cela, je suppose est une opportunité, si les élèves se mettent à participer davantage après l'école et que leurs parents les voient, et leurs parents viennent les déposer et les chercher, ou les voient pendant les matchs, puis ils voient les ressources, puis ils constatent que l'expérience de leurs enfants en EP est très différente de celle qu'ils ont eue, alors ils pourraient soutenir cela davantage mais s'ils y vont juste, ok, quand j'étais à l'école, voici ce qu'était l'EP, donc, s'ils ne lui attribue pas d'importance et qu'ils ne voient pas que les choses ont changé, alors ils penseront : 'bon, rien n'a changé, donc c'est la même chose pour mon enfant'. (Emma)

A partir des données recueillies et les travaux de recherches des historiens français⁴³⁰ en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), nous pouvons avancer qu'un processus de hiérarchisation des disciplines est à l'œuvre, basée sur la dichotomie corps/esprit en faveur du second. L'EP apparaît comme une pratique scolaire dévalorisée parce qu'elle met en jeu le corps et est considérée comme une « pause », un « délassement ». Pour le sociologue G. Combaz, l'EP est « souvent considérée comme une discipline secondaire permettant la détente ou le défolement pour une majorité d'élèves contraints à

⁴³⁰ Comme Bertrand During, Pierre Arnaud, Jacques Gleyse et Jean Saint Martin.

l'immobilité durant les heures de classe »⁴³¹. De la même façon, Maeve témoigne de sa démarche personnelle pour intégrer une heure d'Education physique par jour en primaire afin que les élèves puissent avoir « une pause » au cours de la matinée. Cette conception de la discipline semble provenir d'une représentation (souvent largement partagée) de l'EP comme exutoire :

Tout d'abord, je l'ai [l'EP] appréciée je l'ai toujours appréciée et j'ai détesté l'école, l'EP était le soulagement (la compensation) quand je pouvais et j'ai pensé que peut-être je pourrais aider d'autres à surmonter leur aversion de l'école et je viens d'un milieu de famille de professeurs et je n'allais pas certainement enseigner un sujet académique donc j'ai supposé que le sport était ... j'ai apprécié la vie en plein air et j'aurais détesté être coincée derrière un bureau et il y avait cet institut de formation ici à Dublin... (Maeve)

Cependant, si l'EP est considérée comme une « pause », peut-elle occuper la même place dans la programmation scolaire que les autres disciplines académiques ? Comment justifier son intérêt pédagogique vis-à-vis des acteurs de la vie scolaire, à savoir les parents, les élèves et l'administration ? C'est en cela que la construction de savoirs scientifiques sur le corps en mouvement sont indispensables à la légitimation de l'EP comme discipline scolaire. Ces savoirs sont aussi des savoirs d'ordre pédagogique et l'efficacité, l'engagement de certains acteurs participent également de la reconnaissance de l'EP. C'est ainsi que Maeve raconte l'intervention d'une ancienne élève d'une autre école rencontrée en compétition sportive :

Vous savez, j'ai toujours pensé que vous étiez si bonne avec vos élèves. Vous paraissiez être bien tous ensemble et je pensais toujours : j'aurais aimé avoir une enseignante semblable ! (Maeve)

Pour d'autres enquêtées comme Vivienne, l'EP n'est pas considérée comme une « pause » mais comme une discipline « sérieuse » où le travail pédagogique se fait en équipe et dans le respect d'une cohésion enseignante/élèves. Elle évoque le problème des élèves qui refusent, d'une façon ou d'une autre, de participer aux séances d'Education physique et les mesures prises pour lutter contre l'absence d'engagement de certaines filles, en adoptant une attitude stricte mais « juste » : la tenue de sport est obligatoire (survêtements et chaussures de sport), les mots de dispense sont examinés avec précision, les maux divers ne sont pris en compte

⁴³¹ COMBAZ Gilles, HOIBIAN Olivier, « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'Education Physique et Sportive », *Travail, genre et sociétés*, 2008/2, n° 20, p.130

que s'ils sont insupportables et il y a un suivi par l'intermédiaire du carnet de correspondance (« *journal* ») qui peut mener à des retenues. Faire preuve d'autorité et imposer la participation physique à tous les élèves participe du processus de légitimation du métier à travers l'utilisation de la sanction (entre autres), comme le fait de s'appuyer sur l'attitude des élèves qui participent aux activités sportives extra-scolaires et aux sports du weekend :

Je pense que cela te donne une meilleure relation avec elles parce que tu ne les vois pas dans une situation de classe [...] obligatoire, mais les filles engagées après l'école sont toutes enthousiastes et en classe d'EP, elles peuvent te donner un bon élan (Vivienne)

La répartition des élèves se fait entre celles qui sont « enthousiastes » / celles qui ne « veulent pas nécessairement faire de l'EP », et l'appui sur les compétences des unes pour conduire son cours, comme le ferait un-e enseignant-e de discipline académique. Cependant, comme les corps sont en jeu et fondent des interactions différentes (Vivienne parle de « discipline pratique »), les bonnes relations avec les élèves « meneuses » « font la différence ».

Les cinq enseignants, nous sommes très similaires dans notre approche, notre attitude vis-à-vis de l'EP, nous pensons que chacune doit le faire [...]. Je pense que nous sommes tous pareils, ce qui est un plus, donc, d'une année sur l'autre, [...] je sais que [les élèves] auront les mêmes règles que les miennes. Nous sommes chanceux, nous travaillons de façon très proche. (Vivienne)

L'utilisation du « nous » désigne l'équipe enseignante et met en valeur une volonté de cohésion qui peut assurer le sérieux de l'EP et construire une cohérence dans les exigences d'année en année.

Un autre critère de reconnaissance d'une discipline est le volume horaire hebdomadaire qui lui est affecté et donc la visibilité et la place qu'elle prend pour les apprenants, les enseignants, les parents dans la hiérarchie des savoirs.

Au moment de la constitution de la République d'Irlande dans la décennie 1920-1930, la priorité était fixée sur des disciplines en adéquation avec les « idéaux nationaux et les besoins », comme l'apprentissage du gaélique. On discute la place faite à l'entraînement physique qui se ferait aux dépens d'autres matières. Le manque de ressources et de main d'œuvre enseignante sont des raisons supplémentaires pour exclure l'entraînement physique des matières obligatoires et en limiter la durée à 60 minutes par semaine. Il paraît donc difficile de changer cet état de fait. Face à d'autres disciplines comme les mathématiques ou l'anglais, l'EP est fragilisée voire disqualifiée et sa place dans les emplois du temps des élèves

est encore l'objet de négociations et de combats. Selon les témoignages des enquêtées, l'EP semble occuper une place fragile au sein de l'Education nationale irlandaise en étant le « parent pauvre », notamment en termes de volume horaire, en occupant un statut de « non-discipline » aux yeux d'une communauté éducative qui jette sur elle le discrédit. Le constat est le suivant : en moyenne, en 2011/2012, on fait moins d'EP dans les établissements scolaires primaires et secondaires tous types confondus en Irlande qu'ailleurs en Europe. Selon le rapport Eurydice⁴³², le temps minimal alloué à l'éducation physique « en tant que matière obligatoire » par rapport au temps d'enseignement total est de 4% en primaire et de 5% en secondaire (jusqu'à 16 ans). En termes de comparaison, en France, les taux sont respectivement de 10 et 14%. En observant les données de 2006/2007, les pourcentages sont les mêmes, ce qui montre la difficulté qu'a l'EP à s'imposer en Irlande en tant que discipline dans l'espace scolaire.

Nous ne pouvons pas, l'école ne peut pas, beaucoup d'écoles ont le même problème, il n'y a pas de place pour cela (l'EP), les matières académiques prennent tellement de place dans le programme (Vivienne)

Il semblerait que certains établissements n'hésitent pas à utiliser les heures d'EP comme variables d'ajustement pour construire des emplois du temps « corrects ».

Dans l'entretien d'Emma, elle indique que la majorité des établissements octroient à l'EP soixante-dix minutes hebdomadaires au niveau collège, horaire variable en fonction de la préparation aux examens officiels. Par exemple, onze disciplines sont présentes dans l'équivalent du Brevet des collèges (« *Junior certificate* »), ce qui suppose quarante-deux périodes d'enseignement (égal à quarante minutes de cours) sur chacune des classes de 5^e, 4^e et 3^e (il faut ajouter l'informatique et « SPHE » (*Social, personal and health education*) pour atteindre au total quatorze disciplines). Les heures restantes sont affectées à l'EP, soit deux périodes hebdomadaires par classe. Emma cite l'exemple d'un établissement dans lequel l'EP était optionnelle en classes de première et de terminale. Néanmoins, lorsque l'administration décide de donner des moyens et des heures au département d'Education physique, il y a un échange avec l'équipe pédagogique d'EP qui détermine la répartition des horaires en fonction des besoins spécifiques des élèves et des niveaux de classes. Elle fait remarquer que la direction a décidé, en accord avec les enseignants d'EP, de doubler les horaires d'EP en première et terminale ; insuffler des moyens horaires à ces niveaux de classes permet aux enseignant-e-s de conforter la pratique de l'EP auprès des élèves de cette tranche d'âge jugés

⁴³² Rapport Eurydice « L'éducation physique et le sport à l'école en Europe » 2013, p.30

« vulnérables » dans la pratique de l'EP (au vu de la préparation aux examens officiels), contrairement aux élèves de 4^e et de 3^e qui apparaissent, selon leurs enseignants, « enthousiastes », tant en EP que dans les activités sportives extra-curriculum.

Le tableau suivant présente le détail des répartitions horaires en EP adopté par l'établissement où travaille Emma en tant que proviseur adjoint :

Niveaux de classe	Horaires attribués en Education physique
5 ^e	80 minutes
4 ^e	40 minutes
3 ^e	40 minutes
Seconde	40 + modules (exemple : atelier de 3 heures de danse et théâtre)
Première	80 minutes (au lieu de 40 minutes)
Terminale	

Ces volumes horaires sont attribués de façon aléatoire pour l'EP et se construisent en fonction de la volonté politique des chefs d'établissements et de la dynamique des enseignants d'EP. Cela crée des conditions d'enseignements très diversifiées dans toute l'Irlande. Rappelons que notre enquête porte sur des établissements privés et publics à Dublin et que la situation des autres régions (notamment les *county* de l'ouest) est plus complexe du fait de la plus petite taille des établissements et de leurs statuts (*vocational and community schools* ou établissements secondaires publics). Au-delà des heures attribuées à l'EP, les ressources interviennent également dans l'installation et la reconnaissance de la discipline. Historiquement, la pratique des exercices physiques dans les écoles primaires a posé problème dès qu'il a été question de les réaliser à l'extérieur, peu d'écoles ayant un terrain propice (le *Dale Report* fait état de 129 écoles à Dublin au tout début du XX^e siècle⁴³³). Les ressources n'étant pas les mêmes dans tous les établissements privés et publics, en milieu rural ou urbain, l'institution scolaire ne peut proposer aux élèves le même type de formation à l'EP garantissant une équité des élèves face aux examens officiels. Pour les écoles privées, l'entretien de Maeve est source d'informations. Elle retrace le lent cheminement de l'organisation des emplois du temps des élèves aux commencements de l'école fondée par son père, les longues journées de travail et sa démarche personnelle pour intégrer une heure d'Education physique par jour en primaire. Cette démarche s'inscrit dans la recherche de

⁴³³ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.18

légitimité de l'EP qui participe du temps scolaire et des compétences à acquérir. Comment faire pour instaurer une cohérence de l'enseignement de l'EP ?

Dans la quête d'une reconnaissance de l'EP aux niveaux de l'administration, des élèves, des parents et de l'Etat, les enseignantes d'EP tentent de s'appuyer sur une définition de l'EP tout en cherchant une sorte de cohérence de pratique afin de donner à la discipline le « sérieux » et la visibilité qui semblent lui manquer.

4.1.3.2 L'évaluation certificative, un gage de reconnaissance ?

L'absence d'évaluation certificative nationale de l'EP en Irlande peut constituer un autre indicateur de la non orthodoxie de l'EP. Elle n'est pas une matière au choix dans les épreuves du baccalauréat irlandais (*Leaving Certificate*) contrairement aux systèmes anglais (où l'épreuve d'EP existe) et français (où elle est obligatoire).

Les notes du bac comptent pour la suite [des études] et comme l'EP n'est pas notée, et bien personne n'y va, parce qu'il n'y a aucun intérêt. Donc cette matière est encore plus sous-évaluée ou dévaluée par rapport à la France parce qu'il n'y a même pas la carotte d'avoir une note au bac même avec un petit coefficient (J. Issartel)

En France, dans les années cinquante, l'EPS a connu des difficultés identiques pour s'imposer comme discipline scolaire : « Le baccalauréat est l'examen d'entrée dans l'enseignement supérieur, une épreuve d'éducation physique obligatoire ne peut être envisagée ». « Du point de vu universitaire d'abord, le baccalauréat est un examen de culture générale. Celle-ci ne se déterminera pas par la valeur du muscle »⁴³⁴.

Etablir l'EP comme une discipline d'examen officiel qui rapporte des points au *Leaving Certificate*⁴³⁵ (« exam focus for points ») permettrait de lui donner « un statut », c'est-à-dire de l'élever au rang de discipline scolaire à part entière, de la valoriser. Historiquement, si l'EP ne fait pas l'objet d'une évaluation officielle en Irlande, cela l'exclut du système académique fondé sur les disciplines évaluées. Un projet a été mis en place dans lequel la modalité d'évaluation s'appuierait sur les progrès des élèves enregistrés pendant leur scolarité⁴³⁶. L'évaluation permet de « mesurer » l'aptitude physique des élèves et sous-tend l'appréciation

⁴³⁴ Déclarations des membres du Conseil supérieur de l'Education nationale, 1953

⁴³⁵ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.221

⁴³⁶ Department of Education, programmes d'EP de 1973 et de 1987

de l'excellence scolaire dans la discipline enseignée. Pour se mettre en place, la méthode d'évaluation s'appuie sur des critères dits « objectifs », des repères quantifiables, soit une référence normative⁴³⁷ qui analyse les rendements. C'est ainsi que la conçoit Frances :

L'évaluation [...] donnera à la matière le statut qu'elle n'avait pas précédemment et la clarté au niveau secondaire (Frances)

La « clarté » est permise par l'objectivité de l'évaluation qui s'appuie sur un ensemble d'attentes établies par les instances gouvernementales responsables des programmes (*National Council of Curriculum and Assessment*) et de leur application (*Department of Education and Science*). L'évaluation permet ainsi une légitimité institutionnelle de la discipline. Cependant, il est difficile de mettre en place une évaluation de l'EP⁴³⁸ : est-il question de constituer des repères fiables afin de mesurer l'aptitude physique et « sélectionner » les individus pour la compétition ? De quelle manière l'inscrire dans un projet pédagogique étant donné que la discipline n'est pas obligatoire ? L'évaluation de l'EP est particulière parce qu'elle peut porter sur les performances (dépendantes des qualités physiques et du niveau d'apprentissage) et de l'habileté (la façon dont l'élève mobilise ses possibilités) de chacun-e⁴³⁹. Il est important d'élaborer un référentiel national pour les examens pour assurer une harmonisation des contenus d'enseignement. Cela semble difficile dans le contexte de la pratique actuelle de l'EP en Irlande du fait des pratiques physiques et sportives hétérogènes selon les établissements. Dans ce contexte particulier, comment déterminer un ensemble d'« attentes éducatives » dans chaque domaine de pratique ? L'évaluation ne contribue-t-elle pas à « maintenir dans l'ombre le questionnement le plus fondamental de l'évaluation : celui du sens de l'éducation physique pour les élèves » ? C'est pourtant cette conception qui sous-tend les objectifs et les propositions des programmes d'EP au collège (*Junior Cycle*) et lycée irlandais (*Senior Cycle*)⁴⁴⁰. Au collège, l'EP n'est pas une discipline évaluée officiellement au *Junior Certificate Examination*, les méthodes d'évaluation varient au sein de la classe (auto-évaluation, co-évaluation, « observation informelle » de l'enseignant-e⁴⁴¹, etc.) et mettent en avant l'idée d'un élève acteur. Par exemple, la co-évaluation est aussi une activité

⁴³⁷ MACCARIO Bernard, Au fil du temps, l'évaluation, *L'EPS au XXe siècle en France*, Dossier EPS, 1992

⁴³⁸ MACCARIO Bernard, id.

⁴³⁹ HEBRARD Alain, L'Education physique et sportive. Réflexions et perspectives, Paris, Editions Revue *E.P.S* et Revue *STAPS*, 1986

⁴⁴⁰ « On insiste que les apprenants soient physiquement actifs et impliqués dans leurs apprentissages, s'aider à développer leur compétences psycho-motrices, leurs connaissances et leur compréhension de l'activité physique en général », *Senior Cycle Draft Curriculum Framework*, NCCA, 2011, p.19

⁴⁴¹ *Junior Cycle Physical Education Syllabus*, NNCA et DES, 2003

d'apprentissage dans la mesure où la participation des élèves à l'élaboration des critères d'évaluation permet une implication différente de leur part ou bien ils sont amenés à développer leurs aptitudes sociales⁴⁴². Au lycée, il existe des évaluations qui concernent l'EP. Nous schématisons ci-dessous les trois types de baccalauréats et les possibilités offertes aux élèves de se faire évaluer en EP :

<i>Established Leaving Certificate</i> En projet		<i>Leaving Certificate Applied</i> (Baccalauréat appliqué)		<i>Leaving Certificate Vocational Programme</i> (lycées professionnels)
<i>Senior Cycle PE courses</i>		<i>Courses</i>		
<i>Non-examination curriculum framework for PE</i>	<i>Syllabus for examination</i>	<i>Leisure and Recreation</i> (2 des 3 cours sur 2 ans)	<i>Active Leisure Studies</i> (en complément)	Non renseigné
	Portfolio (dossier) qui archive la participation personnelle de l'élève pendant les 2 ou 3 ans de sa scolarité lycéenne.	- <i>Physical Education for Recreation</i> - <i>Physical Activity for Health and Fitness</i> - <i>Physical Activity for Performance</i>		Non renseigné

Nous constatons qu'il n'existe qu'une seule possibilité d'évaluer l'EP actuellement en Irlande et que cela concerne les élèves qui se dirigent vers des études courtes (*Leaving Certificate Applied*)⁴⁴³. Cette méthode d'évaluation différencie trois « pratiques » de l'EP dans leur forme sportive (récréation / compétitive : *Physical Education for Recreation- Physical Activity for Performance*) et dans la visée éducation à la santé (*Physical Activity for Health and Fitness*). L'autre possibilité d'évaluation consiste en un rapport écrit portant sur les activités physiques

⁴⁴² Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris, OCDE, 2005

⁴⁴³ ENRIGHT Eimear & O'SULLIVAN Mary, 'Can I do it in my pyjamas?', *op.cit.*, p.5

de l'élève durant ses années de lycée. Dans ce type d'évaluation, la mesure des performances n'est pas prise en compte. Les matières examinées étant choisies par le candidat au *Leaving Certificate*, il serait intéressant de connaître le pourcentage d'élèves qui optent pour les formes écrites ou « pratiques » d'évaluation de l'EP.

Emma évoque son expérience dans un établissement secondaire à la frontière avec l'Irlande du Nord (qui suit le programme du Royaume-Uni) et la mise en place d'une évaluation certificative de l'EP en 3^e et terminale :

Nous avons proposé l'EP comme discipline académique à l'école et nous avons eu des examinateurs d'Irlande du Nord qui sont venus les évaluer en EP (Emma)

Elle évoque les cours « théoriques » proposés aux élèves de 3^e et de Terminale en abordant les aspects physiologiques et biologiques de l'EP en plus des cours dispensés. Seule l'évaluation des cours « académiques » a été prise en compte dans les résultats.

Parallèlement, pour faire de l'EP une discipline, il faudrait que les instances décisionnelles s'accordent sur les modalités d'évaluation de l'épreuve du baccalauréat.

Le projet bac est sur le bureau du Ministère de l'Education depuis 2006 et il prend la poussière. On essaie de se battre un peu, mais c'est vraiment une grosse décision politique qui devrait être prise et que tous les gouvernements, depuis que je suis arrivé, se succèdent et ils prennent tous la même décision de rien faire, oui ça c'est le gros chantier irlandais qui est en adéquation avec l'obésité, la malbouffe, la sédentarisation croissante, toutes ces choses (J. Issartel)

Le « retrait » du *Department of Education and Science* irlandais vis-à-vis de décisions à prendre concernant le statut de l'EP est constaté et les acteurs se sentent désarmés face à l'inertie du ministère. Malgré les recommandations européennes sur l'éducation à la santé et le rôle que peut y jouer l'EP, le *DES* ne semble pas vouloir faire de l'EP une discipline proposée au *Leaving Certificate*. Nous pouvons y voir plusieurs raisons : harmoniser les pratiques de l'EP est un projet ambitieux à réaliser, sans doute pour des raisons économiques, géographiques (qui imposent des contraintes d'emplacement) mais aussi administratives : les établissements privés étant plus nombreux, le Ministère de l'éducation (*DES*) n'a pas le contrôle sur les politiques de l'EP qui y sont menées. L'évaluation nationale en EP est un

sujet délicat parce qu'elle est « impossible et pourtant nécessaire »⁴⁴⁴ dans le processus de reconnaissance de l'EP. L'équation entre ce qui est souhaitable, faisable et possible est difficile à mettre en place. Les enseignant-e-s d'EP veulent apporter la preuve d'un savoir-faire dont ils revendiquent la reconnaissance institutionnelle ; cela passe par la spécification de leur intervention à l'école. L'EP se démarque du sport hors programme parce qu'elle ne vise pas les mêmes objectifs, elle est notée. A travers la notation, c'est la fonction de l'EP qui « s'affiche » au même titre que les autres disciplines (développer des compétences, apprendre à interagir, etc.). Les éléments constitutifs de l'évaluation et sa volonté d'objectivité permettent de « rationaliser » une démarche et de diffuser une « culture de l'EP » à toutes. Evaluer l'EP vise à l'intégrer dans les problématiques éducatives, la faire participer à la construction des bases scolaires et, en retour, elle se conforme à l'orthodoxie scolaire.

Dans l'article de samedi, il était question du *Leaving Certificate* et la lettre du lundi d'un homme disant : « ne m'évaluez pas en EP, j'étais toujours le dernier à être choisi dans les équipes – il a en réalité utilisé le terme « sport » - je détestais le rugby, je pense qu'il est vraiment dangereux... » (Frances)

Quel peut être l'intérêt pour l'EP d'être une discipline évaluable ? Cela revient-il à mesurer les performances à la lumière d'une excellence, comme l'appréhende ce témoin cité par Frances ? Ou bien cela permettra-t-il d'intégrer dans les pratiques d'EP une sorte de régulation, une démarche initiale commune aux établissements privés et publics ?

Notre proposition, qui a été faite depuis 5 ans maintenant, d'un sujet évaluable en EP pour la première fois dans le pays, ce n'est pas encore fait, l'évaluation est encore très problématique à un niveau national mais nous avons un grand intérêt à faire évoluer l'EP en discipline susceptible d'être évaluée. (M. O'Sullivan)

Le développement d'une évaluation formalisée et systématique est lié à la légitimation des positions sociales par le diplôme, la promotion du mérite académique et l'utilisation des évaluations comme outil de contrôle institutionnel à tous les niveaux⁴⁴⁵. C'est sans doute dans ce cadre que les acteurs de l'EP irlandaises cherchent à la constituer comme discipline évaluable. De l'évaluation en classe (évaluation « individuelle ») jusqu'à celle des examens

⁴⁴⁴ DELIGNIERES Denis, DURET Pascal, *Lexique thématique en sciences et techniques des APS*, Paris, Vigot, 1995

⁴⁴⁵ BROADFOOT Patricia & POLLARD Andrew, *The Changing Discourse of Assessment Policy: The Case of English Primary Education, Education, Globalization & Social Change*, New York : Oxford University Press, 2006

officiels (évaluation « institutionnelle »), il est question de soumettre l'EP à des critères de mesure et/ou de jugement qui l'inscriront dans le processus d'apprentissage scolaire et pourraient la distinguer comme discipline. La volonté des enseignant-e-s et des chercheur-e-s irlandais n'est visiblement pas de mettre uniquement en place une évaluation utilisée comme soutien à l'apprentissage, au développement personnel (auto-évaluation, co-évaluation). Reconnue par l'institution, elle acquiert une certaine « valeur » aux yeux des parents et, de ce fait, des enfants. Dans le programme du collège⁴⁴⁶, l'usage d'un « portfolio » est recommandé pour garder la trace des réalisations des élèves dans le domaine de l'EP. Ce document, utile à l'élève comme à l'enseignant-e et aux parents, se veut l'outil des progrès de l'élève à travers l'évaluation formative. La définition fournie par une auteure de travaux sur l'usage des portfolios dans la formation médicale, est aujourd'hui communément employée au niveau européen : « des collections sélectives et structurées d'informations, rassemblées avec un objectif précis, et illustrant les réalisations et les progrès [de l'élève] »⁴⁴⁷. Cet outil relève de la préoccupation de continuité pédagogique dans le parcours de l'élève et répond à une logique institutionnelle (aucune des enquêtées ne nous parlent de cet outil d'évaluation) qui ne satisfait pas les enseignant-e dans la légitimation de l'EP *via* l'évaluation formative.

Dans nos systèmes scolaires contemporains, les élèves ont tendance à investir leurs efforts en tenant compte du « poids » donné à tel contenu par l'examen et le coefficient qui lui est rattaché. De nombreux enseignants ont expérimenté la difficulté d'obtenir la considération d'un enseignement sans évaluation, notamment chiffrée. L'enjeu de l'évaluation scolaire est important et instaure tant une « fabrication » de l'excellence scolaire que de l'échec⁴⁴⁸. Cependant, elle est aussi source de concurrence et crée un climat de compétition entre les élèves. Nous rappelons à ce propos que l'accès aux universités irlandaises est déterminé par le nombre de points acquis au *Leaving Certificate* : il faut donc s'assurer d'exceller dans les évaluations des disciplines choisies. « Ces effets du modèle de la performance peuvent s'avérer finalement contre-productifs à terme, y compris sur un plan économique, car contradictoires avec l'idéologie d'une société de la connaissance tout au long de la vie, dans la mesure où la satisfaction d'indicateurs de court terme décourage l'apprentissage à plus long terme, particulièrement pour ceux qui échouent dans leur scolarité initiale. »⁴⁴⁹

⁴⁴⁶ Junior Cycle PE Syllabus, *op.cit.*

⁴⁴⁷ CHALLIS D., Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education, *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2005, vol. 31, n° 3

⁴⁴⁸ PERRENOUD Pierre, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1995 (1984)

⁴⁴⁹ ENDRIZZI Laure et REY Olivier, L'évaluation au cœur des apprentissages, IFE, ENS Lyon, 2008, p.4

En tout état de cause, les dispositifs d'évaluation jouent un rôle central pour changer les règles qui régissent les pratiques éducatives. L'évaluation d'une discipline, notamment officielle, fondée sur des critères communs ne suffit cependant pas pour élever l'EP au rang de discipline.

Le rôle de l'institution est important dans la reconnaissance de l'EP comme discipline dans la mesure où les choix pédagogiques des acteurs doivent prouver leur efficacité et les moyens mis en œuvre justifiés. D'où la volonté de mettre en place l'évaluation, car « il n'y a pas d'enseignement sans évaluation et il n'y a pas d'apprentissage sans que celui qui apprend ait besoin de la connaissance des résultats de son action »⁴⁵⁰.

4.1.3.3 Contraintes géographiques et administratives

Dans l'histoire de l'EP, le programme national a évolué en fonction des influences politiques. Aujourd'hui, il se trouve que l'EP en Irlande rencontre des difficultés d'ordres administratif, organisationnel et institutionnel à la fois dans son installation et dans la quête de reconnaissance comme discipline scolaire. Historiquement reliée aux méthodes militaires puis médicales, elle est le véhicule de l'idéologie d'un corps fort et sain. Les pédagogues inscrivent dans la durée la présence de l'EP à l'école en lui attribuant des objectifs précis de construction de savoirs, de formation à l'autonomie. Nous pourrions souligner le paradoxe de l'EP en Irlande : si les acteurs cherchent à l'émanciper des pratiques sportives de référence et des objectifs de santé, ils font appel à ces éléments en tentant de fonder un espace spécifique pour l'EP. L'absence du « s » de « sportive » ne contribue pas à faire de l'EP une pratique spécifique, notamment par le choix des activités. Il semble alors qu'il ne peut pas y avoir une seule EP en Irlande mais une pluralité d'EP en fonction des types d'établissements et des élèves accueillis.

« Le Conseil européen recommande que les enfants aient une séance de sport par jour », avance Maeve. Nous constatons avec les enquêtées que, malgré une proposition nationale, les consignes pour une pratique régulière de l'EP ne sont pas homogènes selon les établissements et les objectifs de la hiérarchie ou bien des « *board of management* ». L'emploi des enseignant-e-s d'EP est donc soumis à des choix administratifs loin des objectifs idéaux de la

⁴⁵⁰ HEBRARD Alain, *op.cit.*, p.34

discipline et fondés sur des contraintes budgétaires. S'engager dans l'enseignement de l'EP dans un établissement scolaire irlandais suppose des contraintes imposées par cette organisation que l'enseignante n'a pas nécessairement anticipées. Les contraintes de la structure (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les pressions du contexte pédagogique) entrent en concurrence avec les décisions individuelles. Les attentes culturelles existent dans le domaine du travail, les enquêtées mettent en place des « ajustements individuels » en fonction de leur position sociale dans l'organisation qui les emploie⁴⁵¹. Dans le cas des enseignantes enquêtées, il s'agit d'arrangements administratifs particuliers : quels sont les ajustements de chacune ?

Le développement des équipements sportifs (le matériel, les espaces et aménagements sportifs) et celui de la pratique de l'EP sont concomitants.

C'est vraiment déterminé par l'équipement, la position géographique (le lieu) et toutes les ressources que tu as dans une école particulière qui varient beaucoup d'une école à l'autre (Emma).

Comme en France à partir de 1936, il est question des installations sportives, des sites de constructions (gymnase, piscine, patinoire, etc.) et des sites « naturels » aménagés (bords de rivière, de fleuve, parc, etc.) susceptibles d'accueillir différents types de pratiques⁴⁵². Il se trouve que, pour des raisons administratives et économiques, les établissements scolaires ne sont pas tous dotés d'équipements de façon homogène. Au moment de la démocratisation de l'enseignement secondaire en Irlande à la fin des années 1960 et de la création des établissements publics (*comprehensive and community schools*), l'Etat a investi avec l'aide de la Banque mondiale, dans la construction d'espaces sportifs de proximité pour la pratique de l'EP et des sports de loisirs pour le bien de la communauté⁴⁵³. Dans les années 1970, la construction des installations est déterminée par des critères financiers et par la taille de chaque établissement, celui accueillant un grand nombre d'élèves bénéficiant d'espaces sportifs plus importants. La création d'installations sportives n'est pas obligatoire lors de la construction d'établissements scolaires, comme en France, après la seconde guerre mondiale, ce qui creuse les disparités. Les « *Local Government* » (les pouvoirs publics locaux) lancent un programme de construction de piscines. Les difficultés économiques du milieu des années

⁴⁵¹ POGGY Marie Paule, « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive ». *Année sociologique*, vol. 52/2002, p.471-495

⁴⁵² CALLEDE Jean Paul, « Réseaux d'équipements sportifs, innovation culturelle et fonctionnalité urbaine », *Histoire, économie & société* 2007/2 (26e année), p. 75-85.

⁴⁵³ DUFFY Patrick, *op.cit.*, p.175

1970 freinent les financements de telles installations et le Ministère irlandais de l'éducation les réserve pour d'autres usages (notamment les équipements de classe et de laboratoires de sciences à l'école) et la construction d'espaces sportifs n'est plus prioritaire. En primaire, des salles multifonctionnelles sont aménagées mais ne répondent pas entièrement aux demandes diverses des enseignants-e-s, notamment en matière de pédagogie centrée sur les besoins de l'enfant. En France comme en Irlande, « dans les villes-centres, le manque d'espace (pour la pratique sportive) est à déplorer dans bien des établissements scolaires »⁴⁵⁴. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre les disparités dont il est question dans l'extrait ci-dessous. J. Issartel, enseignant à *Dublin City University*, propose une perspective globale à propos des ressources humaines et matérielles en usage dans l'enseignement de l'EP irlandaise. Il met en avant les difficultés d'accès aux ressources de certains établissements :

Il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas forcément de gymnase ou pas accès aux infrastructures qui leur permettraient de donner une éducation autant homogène que possible, même en France il y a des différences, mais, tout collègue en France devrait avoir son gymnase, les différences d'accès à l'EPS en termes d'heures, de qualité de prof et d'équipement ici sont absolument gigantesques, il y a de grosses disparités qui rendent, je pense, la mesure de la note au bac complètement chaotique parce que c'est difficile de comparer quelqu'un dans un collège qui a trois gymnases à l'autre qui a juste un petit bout de jardin à l'arrière où il ne peut pas faire plus de un deux contre deux en basketball.

Ces propos peuvent être mis en perspective avec les témoignages d'Emma et de Wendy pour montrer ces disparités. L'établissement dans lequel travaille Emma occupe un espace limité et les terrains sont étroits, du fait de la proximité avec la mer. Contrairement à la France où l'Etat ne délivre plus d'aide technique mais essaie de tenir un rôle de conseiller⁴⁵⁵, l'Etat irlandais met en place avec les établissements du territoire qui en font la demande des stratégies concertées et des choix combinés. Pourtant, elle fait remarquer la difficulté que rencontre l'administration de l'établissement dans lequel elle travaille pour mettre en place les ressources nécessaires pour assurer le développement de l'EP. Elle fait état des négociations avec le Ministère irlandais de l'Education nationale pour financer la construction d'un gymnase, seul projet accepté parmi trois, sans doute pour des raisons de rentabilité, cette structure permettant un usage polyvalent.

C'est bien mieux que ce que nous avons en ce moment, ce sera un très grand hall, cela

⁴⁵⁴ CALLEDE Jean Paul, *op.cit*, p. 79

⁴⁵⁵ FALCOZ Marc et CHIFFLET Pierre, La construction publique des équipements sportifs. Aspects historique, politique et spatial, *Sports en ville, Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 79, juin 1998, p.14-21

donnera de bien meilleures possibilités, nous aurons un certain niveau d'équipement. [...] cela devra être prévu dans le budget pour équiper notre gymnase, nous devons prévoir le budget pour l'équipement avec l'argent que le Département d'Education a prévu. [...] Le Département, ils n'ont pas été facilement convaincus du besoin, ils ont pris conscience que nous avions très peu de ressources, mais quand nous avons demandé et demandé... quand il s'est agi d'argent, ils ont été lents (Emma)

Emma souligne une certaine incohérence au niveau gouvernemental : elle regrette que le gouvernement irlandais soutienne la lutte contre l'obésité mais ne donne aucun moyen à l'EP dans les établissements, élément qui pourrait contribuer à cette cause. Dans une perspective plus restreinte, elle compare les moyens donnés aux disciplines des Sciences afin de s'assurer que les laboratoires soient correctement dotés et ceux, bien moindres, alloués à l'Education physique. Pourtant, l'EP exige des équipements coûteux. Il ne suffit pas de recevoir les dons des parents et des clubs sportifs, les équipements peuvent ne pas être sécurisés pour une utilisation scolaire.

Avec l'EP, cela peut être frustrant et en Irlande il n'y a pas nécessairement les ressources qui devraient être données à l'EP. (Emma)

Cette « frustration » participe des efforts d'Emma qui milite pour la reconnaissance d'une pratique de l'EP à l'école.

Dans l'établissement-internat privé où enseigne Wendy (128 internes), les espaces sportifs sont nombreux et diversifiés.

Les ressources sont bonnes. Nous avons un hall pour les sports et un gymnase et il y a des terrains au-dessus, il y a deux terrains de hockey, un court de tennis, des terrains de rugby, terrain de football, donc pas mal de place et il y a aussi de l'argent dans cette école donc si tu as besoin de certains équipements, tu pourrais les avoir alors que dans d'autres écoles, tu n'aurais pas un bon budget pour... financer les activités extra-scolaires ou les équipements, tu pourrais être plus limité. (Wendy)

Le poids du budget alloué à l'équipement est important et il dépend du statut de l'établissement. Offrir à des élèves internes des espaces et des équipements sportifs semble une priorité par rapport à des élèves externes pour qui l'accès aux clubs est autorisé. Pour autant, le déplacement des élèves est problématique comme le précise Wendy : l'équipe pédagogique a supprimé l'activité piscine du fait de l'absence des subventions de transport.

Nous avons aussi un service de transport pour l'école parce que nous avons des internes [...] ils ont réduit ces dernières années avec la récession [...].

Certains établissements louent des espaces privés puisque l'Etat soutient la coopération des établissements scolaires secondaires, des associations sportives (« *local sports organisations* ») et des clubs (« *common coaching centres* »). Une soixantaine d'espaces sportifs, construits sur le territoire dans les années 1970 (*locally based facilities, major centres* et *community facilities*) servent également à la pratique de l'EP.

L'équipement sportif représente un « enjeu symbolique et idéologique fort »⁴⁵⁶ en Irlande dans la mesure où il permet de soutenir la pratique de l'EP scolaire et contribue à son développement. A défaut d'équipement spécifique, la pratique de l'EP peut rester rudimentaire. Par exemple, en septembre 1968, dans l'établissement secondaire technique où Maeve a commencé, elle se servait dans plusieurs activités du seul objet qu'elle avait ramené d'Allemagne, un ruban élastique : il servait de filet ou encore de limite pour sauter. A l'intérieur des préfabriqués, la salle de classe vide voyait se dérouler les cours d'EP lorsque tables et chaises étaient poussées et mises les unes sur les autres pour y faire « de la place » nécessaire à l'exercice de l'EP. Maeve s'est rendue dans un magasin où elle a acheté deux cents pieds (soit environ soixante et un mètres) de corde (on vendait au poids, à cette époque) à partir desquels elle a fabriqué vingt cordes à sauter qui lui ont servi aussi, grâce à sa formation sur les équipements manuels, à « inventer » d'autres activités :

J'ai trouvé des moyens qui te permettent de pousser les cordes au sol et tu peux sauter par-dessus ou bien tu peux lever les cordes et sauter par-dessus ou bien tu peux jeter la corde au-dessus de ta tête et la laisser tomber sur tes épaules ou bien tu peux la faire balancer autour et mettre un anneau au bout, à la fin dans un grand cercle et tout le monde pourrait y sauter quand l'anneau arrivait donc j'avais maintenant quelque chose pour mes cours [...] (Maeve).

Cette discipline semble à fois s'adapter au lieu et imposer une organisation élémentaire indispensable. Mais le « bricolage » des enseignants, particulièrement utile à cette époque afin de mettre à profit les heures d'EP, est soumis à la bonne volonté des acteurs et ne peut pas constituer une solution à long terme en faveur de la reconnaissance de l'EP. Le déploiement des équipements sportifs et leur répartition sur le territoire, décidés et organisés par la politique publique, « constituent un véritable réseau communal [...] une armature urbaine sur laquelle se définissent des types de pratique sociale autant que des représentations collectives

⁴⁵⁶ CALLEDE Jean Paul, id.

et symboliques. »⁴⁵⁷ Il serait intéressant d'analyser plus finement l'aménagement du territoire de la capitale Dublin, les usages que font les établissements scolaires des différentes structures sportives disponibles ainsi que les enjeux pour la pratique de l'EP.

L'aménagement d'espaces sportifs dépend de la topographie et de l'espace limité de l'île ainsi que d'enjeux économiques nationaux et propres à chaque établissement scolaire. Les ressources ne sont pas seulement repérables en termes d'équipements mais aussi en termes de ressources humaines, de moyens financiers répartis par l'administration. Les instances de décision fixent le budget et donnent la priorité à certaines orientations plutôt qu'à d'autres, ce qui influence les possibilités de pratique des enseignantes.

Les enquêtées évoquent le travail de certains administrateurs scolaires en faveur (ou non) de l'installation et de la pratique de l'EP. Cela signifie que ce n'est pas la priorité de tous. Emma et Frances témoignent des actions du chef de leur ancien établissement :

Une directrice d'école qui a mis en place différentes initiatives en éducation physique au primaire [...] comme principale, elle était un très bon exemple, soutenant particulièrement l'éducation physique. (Frances)

La principale avait une formation d'EP donc elle soutenait beaucoup et quand les parents étaient... tu sais, s'ils étaient démissionnaires du sujet, elle aurait vraiment dit « non, non » et elle aurait fait l'emploi du temps favorable et les ressources existaient etc.

Le rôle du chef d'établissement semble revêtir une importance primordiale comme « garant » d'une pratique « sérieuse » de l'EP.

[...] Je sais que les enseignants d'éducation physique ici sont heureux, ils ont entendu dire que leur proviseur adjoint était un enseignant d'EP et ils ont pensé : elle comprendra comment nous pensons. (Emma)

A son tour, Emma soutient les enseignant-e-s d'EP comme si cela faisait partie de sa mission de proviseure adjointe. Avoir un supérieur hiérarchique « compréhensif » est un atout en termes d'appui politique au développement de l'EP. Ce qui peut parfois, faire de l'établissement un modèle de référence dans le domaine.

Et beaucoup de parents viendraient et seraient très impressionnés du fait qu'il y ait du sport [cinq et trois fois] par semaine. C'est du sport organisé et il y a peu d'écoles qui offre un

⁴⁵⁷ CALLEDE Jean Paul, *op.cit.*, p.80

panel de sports aussi large parce que notre programme ressemble de près à un programme scolaire de secondaire.

[...]

Nous avons deux enseignantes qualifiées en EP en primaire [...] nous sommes uniques par rapport au reste de l'Irlande. (Siobhan)

Si les enseignant-e-s d'EP s'attendent à être soutenu-e-s par la hiérarchie, il semble que celle-ci s'appuie sur eux-elles pour construire des pratiques physiques et sportives en fonction des contraintes matérielles. Emma évoque dans cet extrait le double travail que doivent effectuer les enseignant-e-s dans la mise en place de l'EP :

Nous comptons sur nos enseignant-e-s, c'est très cher de continuer à les former ; [les enseignants qui ne sont pas en poste permanent et à temps partiel] n'ont pas nécessairement l'argent pour s'absenter et tu leur demandes beaucoup de motivation pour le faire et s'ils n'ont pas le soutien de l'école qui dit que l'EP est importante et qu'elle la valorise et pourquoi elle attend d'eux qu'ils continuent, ce sont des formations très chères [...] en sciences, l'école paiera les frais parce que c'est un bénéfice pour l'école mais pour le moment, il n'y a pas de telle opportunité pour les enseignants d'EP [...] même s'ils veulent mettre à jour leur qualification en sauvetage [...] (Emma)

En tant que proviseure adjointe, Emma reconnaît les difficultés qui freinent les enseignant-e-s dans la pratique de leur métier mais elle considère que si la hiérarchie soutient la pratique de l'EP, ils-elles doivent également trouver les moyens (notamment financiers) pour se « consacrer » à l'EP et s'engager pour le bien de la communauté.

Nous sommes plutôt chanceux que l'un de nos enseignants d'EP soit maître-nageur-sauveteur et un autre enseignant a été très gentil et a dit qu'il surveillerait les élèves pendant que le premier enseignerait, mais cela n'est arrivé qu'une fois ou deux à cause du fait que cela demande un autre enseignant [...] et le temps (climat) aussi... (Emma)

Emma rend compte de l'« ingéniosité » des enseignant-e-s d'EP qui permet de compenser le manque de ressources. Du point de vue des enseignantes enquêtées, le soutien administratif n'est pas toujours perçu de la même manière. Certains choix ou procédures administratifs sont en désaccord avec les besoins ou les contraintes des enseignant-e-s. Dans le cas de l'établissement où enseigne Siobhan (et enseignait Maeve), les ressources sportives sont partagées entre les enseignant-e-s du primaire et du secondaire qui font partie d'un campus scolaire plus vaste (Catherine est aussi concernée). Les enseignant-e-s d'EP du primaire et du secondaire s'organisent afin de partager l'espace consacré à l'EP dans l'enceinte de

l'établissement, à travers des emplois du temps spécifiques. Siobhan parle de « logistique » qui est à la base de l'utilisation du hall :

Nous l'avons [le hall] le matin et ensuite le secondaire l'utilise le plus l'après-midi... comme les sixièmes sont avec nous [le primaire] pour le sport, nous partageons le hall avec eux et ces deux périodes que le secondaire a mais nous amenons le primaire le matin et le secondaire l'après-midi simplement pour rendre l'utilisation plus facile pour tout le monde parce qu'il y a beaucoup trop d'élèves pour essayer de combiner et de faire sport ensemble... (Siobhan)

Mais des dysfonctionnements surgissent au sein de cette organisation. Siobhan relève un « problème de communication au niveau de management » (notamment la gestion des emplois du temps) ce qui retentit sur l'organisation des enseignant-e-s d'EP : il s'est trouvé, par exemple, que les enseignantes du primaire se retrouvent dans le même gymnase et « travaillent avec » ceux et celles du secondaire (Siobhan). Il est donc question d'adaptation, de « compromis pour travailler ensemble » et de tentative de se « coordonner ». Cette « flexibilité » est permise par une relative « liberté » laissée au Département d'EP par l'administration. Siobhan fait ici écho à l'évocation des personnels administratifs qui « s'intéressent » ou pas à l'organisation de la pratique de l'EP dans le temps scolaire :

Nous menons notre propre département, il n'y a pas d'interférence de l'administration [...] Dans beaucoup d'écoles, étant donné qu'il y a peu de principaux et de principaux adjoints qui sont intéressés par le sport ou bien n'ont pas les connaissances [...] ce n'est pas remis en cause, [...] on arrange tout nous-mêmes. (Siobhan)

Une tension semble émerger entre la relative « liberté » de gestion du département et un certain « désintérêt » de la part de l'administration dans l'organisation de la pratique de l'EP. Le département de l'EP est en quelque sorte « isolé » parce que les cours ne se déroulent pas de la même manière ni aux mêmes endroits que les cours académiques. Cela nécessite pour les collègues d'EP de se lier, de s'organiser, d'échanger afin que l'enseignement de l'EP fonctionne, presque « en dehors » du fonctionnement global de l'établissement scolaire. Le lien entre le rôle de l'administration dans l'appui de la pratique de l'EP d'une part, les possibilités et l'engagement des enseignant-e-s d'autre part repose sur des consensus qui dépendent de chaque établissement. Une prise de position plus ferme de la part du *Department of Education and Science* à propos de la pratique de l'EP permettrait aux acteurs de la consolider et de la faire évoluer.

L'une des conséquences des différences de ressources selon les établissements est l'inégalité des niveaux de formation en EP des élèves, inégalité qui constitue un obstacle important à la fois dans la possibilité de faire de l'EP une discipline à évaluer en fin de scolarité secondaire et dans la formation des futur-e-s enseignant-e-s, en primaire et en secondaire. Du fait du manque de ressources, il semble que l'EP soit réduite à un type de pratique proche du sport et ne puisse pas construire sa spécificité.

Une critique que je pourrai émettre envers le système irlandais, à cause du manque de ressources, serait l'insistance que l'EP doit être presque exclusivement des sports d'équipes (Emma)

Selon Emma, il peut être intéressant de promouvoir une répartition des ressources en fonction des besoins de l'établissement scolaire, des élèves mais aussi des enseignant-e-s d'EP : elle parle de « ressources partagées » qui concerneraient les heures supplémentaires à attribuer à l'EP (décidées par l'administration) ou bien qui seraient consacrées à la formation continue (financées par le gouvernement irlandais) : cet investissement serait en faveur des enseignant-e-s mais aussi de l'EP.

Nous relevons plusieurs extraits qui soulignent la disparité des conditions de pratique et l'écart des niveaux scolaires à partir de ce qu'en disent Frances (enseignante à *St Patrick's College-DCU*) et les deux enseignants d'université (*DCU* et l'Université de Limerick) : il est question d'élite et de sportifs-ves de haut niveau, mais également des étudiant-e-s qui n'ont pas eu ou pas participé à l'EP, qui sont « restés assis dehors ou bien qui sont allés faire une promenade » (Frances).

Que ce soit en 1968 ou bien en 2012, les actrices de l'EP, enseignantes ou personnel d'administration, évoquent les manières de gérer les contraintes relatives à l'espace sportif limité et au matériel spécifique réservé à l'EP. La question des ressources reste d'actualité : les établissements privés font appel à l'aide de l'Etat et aux ressources personnelles des enseignants. La question des ressources semble primordiale dans la mise en place de l'EP et dans la construction de sa spécificité. Si les ressources naturelles à proximité de l'établissement scolaire limitent l'organisation des activités physiques et sportives⁴⁵⁸, comment mettre en œuvre une Education physique pour tous ?

⁴⁵⁸ Les élèves des classes de lycée sont allés randonner sur le chemin côtier qui joint Greystones à Bray, au sud de la capitale irlandaise. Le sentier est aménagé sur six kilomètres, à flanc de falaise, en parallèle de la voie du train DART et donne sur la baie de Dublin. Le dénivelé est de cent dix-sept mètres. Le retour peut se faire par le train (une seule station, entre dix et quinze minutes de transport).

Un ensemble de facteurs liés à la pratique de l'EP contribue à freiner son « émancipation » et surtout sa légitimation comme discipline en Irlande. Les actions et l'engagement des enseignant-e-s visent à contourner les difficultés. La quête de reconnaissance de la discipline dépend également de l'institution : la coordination du politique et du terrain ne favorise pas toujours les initiatives ni ne soutient toutes les opportunités. C'est peut-être dans le contexte européen actuel de la promotion de la santé que l'EP irlandaise et l'Etat semblent trouver un « terrain » d'entente et reconnaître un rôle à jouer pour l'EP. Cela peut ne pas suffire pour obtenir la reconnaissance officielle que la discipline vise depuis quelques décennies.

Pour promouvoir et pérenniser l'EP comme discipline à part entière, les enseignantes questionnées font appel à diverses modalités de pratique. Etre enseignante d'EP suppose un engagement corporel spécifique en raison des normes propres au sport, espace « hégémonique du masculin »⁴⁵⁹, et des attentes de la société catholique irlandaise. Mais s'installer dans l'enseignement de l'EP dont le statut est encore en construction implique des prises de position qu'il est intéressant de questionner à travers les concepts d'engagement et de corps. Nous tenterons de montrer dans la partie suivante comment l'engagement des enseignantes d'EP consiste à militer pour des causes comme soutenir la pratique d'une activité physique toute sa vie et œuvrer en faveur de l'égalité fille/garçon.

⁴⁵⁹ CONNELL Raewyn, *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, 1995

4.2 Déconstruire ou reconstruire les stéréotypes de sexe en EP ?

Si le sociologue P. Bourdieu⁴⁶⁰ pense que « la hiérarchie des disciplines correspond à la hiérarchie des genres », l'école peut-elle changer les choses ? En interrogeant la façon dont la société irlandaise envisage le rôle social des hommes et des femmes, des chercheurs⁴⁶¹ montrent à quel point l'organisation du système éducatif dépend de représentations sexuées qui perdurent en Irlande de nos jours. L'analyse de ce principe permet alors de mieux cerner les effets de la mixité et surtout de mettre en valeur les liens entre les hiérarchies de classes et de sexes. D'un point de vue général, en Europe, « la politique de mixité menée à l'emporte-pièce n'a pas réduit les inégalités sociales et a plutôt consolidé les stéréotypes de genre. »⁴⁶² Les questions de mixité religieuse, sociale, de mixité filles/garçons à l'école, sont étroitement liées et permettent de saisir en partie la spécificité de l'éducation irlandaise.

4.2.1 La distinction de genre

4.2.1.1 Des filles en pantalon : un tabou religieux

Dans l'histoire de l'éducation irlandaise, l'Eglise catholique va peser dans les représentations collectives et les résistances à l'émancipation des filles en s'opposant à l'idée d'une éducation physique au féminin. Les contenus des enseignements consolidaient et perpétuaient une inégalité entre les sexes. Grâce aux revendications de femmes⁴⁶³ d'un même type d'enseignement pour tous, la loi de 1878 destinée à favoriser un accès plus grand à l'enseignement secondaire des garçons s'est étendue aux filles. « On peut ainsi parler d'un souci d'égalité entre les sexes dans l'optique éducative de l'Etat irlandais, égalité de principe qui ne remettait pas en question les stéréotypes inhérents à la division traditionnelle des rôles. »⁴⁶⁴ L'Eglise autorise un rapport au corps particulier (notamment à travers la sexualité, la nudité) à partir de préceptes comme la pudeur, l'infériorité de la femme (rappelons qu'Eve,

⁴⁶⁰ Entretien, Agora n°28, 1999

⁴⁶¹ ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, ENS Editions, Lyon 2004, introduction

⁴⁶² ROGERS Rebecca, id.

⁴⁶³ Anne Jellicoe, Margaret Byers, Isabella Tod.

⁴⁶⁴ DA COL RICHERT Marie Jeanne, *op.cit.*, p.119

« tirée de la côte d'Adam », est une traduction fautive ; elle serait « à côté d'Adam »). Comment ces préjugés circulent-ils dans l'enseignement des enquêtées ?

Maeve confirme que la priorité n'était pas donnée à l'éducation des filles, notamment dans le domaine physique :

L'accent était beaucoup sur les garçons, les garçons faisaient du sport, des filles étaient censées faire des gâteaux. (Maeve)

Ce témoignage illustre les répartitions genrées des pratiques en lien avec les attendus sociaux pour les femmes et les hommes.

Elle fait le récit de son expérience en tant qu'élève dans les écoles catholiques en Irlande dans les années 1940-1960 rappelant les réticences de l'église quant à l'exposition du corps des filles.

L'Eglise catholique était..., beaucoup d'évêques étaient tout à fait contre les filles qui faisaient de l'éducation physique, qui s'exposaient à... vous le savez, les jambes qui volent et ainsi de suite, c'était très impudique, c'était prétentieux, ainsi donc, un grand nombre d'écoles catholiques avaient beaucoup limité l'éducation physique et à l'école (Maeve)

Si les mouvements rappellent l'« hystérie », « maladie » (qui n'en était pas une) que les médecins attribuaient aux femmes « agitées », incapables de contrôler leur utérus, et sans doute par crainte d'une épidémie, l'EP et le sport vont être proscrits de l'éducation des filles. Par ailleurs, le poids du religieux pèse sur la nudité du corps féminin (lié au péché de chair et de séduction). Or, faire de l'EP implique une tenue plus confortable (et plus discrète) que les jupes : des zones corporelles (jambes, bras, cou) exposées à la vue et à la concupiscence pose problème dans la société traditionnelle irlandaise. Maeve explique l'opposition de points de vue à propos de la tenue des filles en cours d'EP :

Dans certaines des écoles [où j'ai enseigné] le principal n'aimait pas que les filles portent de pantalon et je n'étais pas contente de voir ces jupes voler de-ci de-là quand elles étaient à l'extérieur et j'ai pensé qu'il serait préférable qu'elles portent des pantalons, plus convenable, plus raisonnable peut-être [...] la plupart des filles, elles pouvaient apporter le leur mais n'avaient pas la permission de le porter en classe, elles le portaient en sport parce que je voulais qu'elles soient en pantalon, ce qui était très rebelle. (Maeve)

L'EP (en pantalon) pour les filles implique de la part de Maeve une prise de position que nous pouvons désigner de « féministe » : la jupe étant un moyen de contrôler les corps des filles et des femmes à travers la contrainte qu'elle impose aux mouvements et en les distinguant des

hommes, Maeve cherche à dépasser la répartition des sexes par les vêtements et en cela, transgresser la discipline qui « procède d'abord à la répartition des individus dans l'espace »⁴⁶⁵. Elle agit pour une égalité de pratique et d'habillement. L'extrait suivant souligne également le militantisme de Maeve seule contre des hommes de pouvoir :

Le comité de l'école se réunissait tous les mois [...] et un conseiller régional avait contesté le fait que ces enfants soient envoyés à l'école [...] pour être dehors et envoyer une balle au-dessus d'un élastique [...] le Monseigneur de l'Eglise catholique était d'accord, que ce n'était pas bien [...] (Maeve)

Les religions ont contribué, par des moyens divers et souvent indirects, à occulter un espace éducatif où le corps (lieu de « toutes les pulsions maléfiques ») est en jeu. L'Eglise catholique instaure des espaces de contrôle des corps (les couvents, les écoles religieuses), à l'instar d'autres instances du pouvoir (l'armée, les « espaces manufacturiers », les prisons, etc.) et leur impose des interdits et des obligations. Le pouvoir religieux a une emprise normative sur les corps. Sa position est toutefois ambiguë. Le domaine de la sexualité pour le plaisir est combattu mais la fécondité est considérée comme positive. Dans la Genèse, la religion catholique fait d'Eve l'être tentateur qui a précipité la chute d'Adam du paradis. La pudeur est une convention où un sentiment de honte se déclenche en lien avec l'exposition de certaines parties du corps. L'école, l'éducation, la religion participent de l'élaboration des règles de décence. Pour le catholicisme, lieu de la faute, le corps des femmes est à purifier. Il est faible et des mesures ascétiques sont utilisées pour réduire sa matérialité ou l'emprise de la chair. La religion catholique a joué un rôle déterminant durant des siècles, jetant l'anathème sur les jeux du corps y compris l'expression théâtrale ou bien, par le biais de ses institutions, les favorisant dans un but utilitaire. L'utilitarisme, notion qui sous-tend toutes les démarches visant à procurer à l'exercice physique un statut social honorable, est promu. Que l'on veuille policer et parfaire l'éducation des chevaliers et des gentilshommes guerriers ou bien distraire les écoliers, ce sera pour mieux les intégrer dans la société de leur époque, et les rendre plus « productifs ». Ces « méthodes » permettent l'assujettissement du corps et contrôlent son rendement. La domination des corps passe par les disciplines qui « fabriquent ainsi des corps soumis et exercés, des corps dociles »⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p.197

⁴⁶⁶ FOUCAULT Michel, id., p.134

Les dogmes protestants et catholiques sont différents et n'ont pas la même conception du corps. L'église protestante à l'inverse de l'église catholique va promouvoir les pratiques sportives. Dans l'entretien avec Maeve, elle souligne des différences au niveau organisationnel entre écoles catholiques et protestantes. L'inégalité provenait visiblement d'une différence de conception religieuse et jetait le discrédit sur l'Eglise catholique telle qu'elle était au siècle dernier, en Irlande.

Du point de vue de la gymnastique ou du travail avec l'équipement durant mes années scolaires je n'avais rien comme cela, c'était tout en autonomie ou en réalité des jeux mais je connaissais des amies dans les écoles protestantes qui faisaient du hockey avec moi, elles en ont beaucoup plus et elles avaient aussi des uniformes sportifs, short et des t-shirts, tandis que pour le hockey nous avions des jupes etc. (Maeve)

La compétition religieuse entre l'église catholique et l'église protestante s'incarne également dans la création d'une école de formation d'enseignantes d'EP à Dublin (Sion Hill) :

Comme la tradition sportive était principalement dans les écoles protestantes, beaucoup d'étudiantes qui étudiaient à Ling venaient des écoles protestantes et [l'archevêque de Dublin] n'appréciait pas cela, donc il a fondé une école de formation en éducation physique pour les filles catholiques, elles étaient en compétition avec nous [...] Quand Limerick a commencé (années 70), la condition était que les deux écoles ferment [...] [l'école catholique] était bien plus petite que la nôtre et formaient des enseignantes à la méthode Montessori, elle avait au moins deux groupes d'étudiantes et elles faisaient peut-être davantage d'éducation physique pour filles. (Maeve)

Figure de proue du mouvement de l'éducation nouvelle, Maria Montessori, femme médecin pédagogue italienne, développe un programme pédagogique dans lequel l'enfant développe l'autonomie dans les apprentissages grâce à un environnement et un matériel adaptés. Sa méthode promeut l'éducation corporelle comme un moyen de favoriser le développement du potentiel personnel (notamment physique) : « chez tous, le développement physique précède les aventures de la vie »⁴⁶⁷.

Entre 1920 et 1960, si le nombre des établissements augmente, les écoles unisexes restent la norme. C'est au moment de la création, dans les années 1930, d'établissements secondaires professionnalisés non confessionnels (*practical continuation schools*, 14-16 ans et *technical*

⁴⁶⁷ MONTESSORI Maria, *L'Enfant créateur*, Fribourg, 1972, p.67

schools, 16-18 ans) accueillant filles et garçons que la coéducation s'est mise en place. Cependant, l'Eglise s'inquiète de voir la laïcité et la mixité se développer ; elle intègre d'une part un enseignement religieux et d'autre part un enseignement professionnel séparé, par exemple les cours de commerce, suivis par tous mais dispensés séparément. Comme le précise M.J. Da Col Richert, « une volonté délibérée de limiter la mixité s'exprimait afin d'apaiser les inquiétudes de la hiérarchie catholique qui craignait de voir la coéducation se banaliser et menacer un ordre des choses traditionnel. »⁴⁶⁸ L'Eglise craignait « les émois de la puberté et la virilisation de l'esprit »⁴⁶⁹ des jeunes filles mêlées aux jeunes hommes.

4.2.1.2 « Elles papotent, ils gigotent »

Dans le champ scolaire, le travail du corps met en jeu et en scène des indices sexués du féminin et du masculin. L'école et d'autres instances de socialisation tels la famille, les pairs, les médias participent d'une forme de production / reproduction des stéréotypes sexués. Comme le dit la sociologue S. Depoilly : « Les pratiques enseignantes, les supports pédagogiques utilisés, le contenu même des curricula, la persistance de représentations et d'attitudes différenciés à l'égard des filles et des garçons sont autant d'éléments qui façonnent le quotidien scolaire empreint de stéréotypes sexués et qui inscrivent filles et garçons dans des rôles sexués. »⁴⁷⁰

La notion de stéréotypes de sexe sous-tend la réflexion sur l'égalité entre les filles et les garçons, notamment en Education physique qui traite du corps enraciné dans un « vivier » de stéréotypes. La relation pédagogique est la scène sur laquelle ces rapports sexués se jouent. Dans la continuité des travaux de R. Connell (1995), une enquête, centrée sur la socialisation corporelle de garçons de CM2 âgés de 10 à 11 ans⁴⁷¹, conclut : « « les masculinités » - et de ce fait les « féminités » - sont à penser comme plurielles dans la répartition des rôles sexués et les comportements comme autant de « modes d'appropriation de normes et d'injonctions sociales ». Les enseignant-e-s d'EP reproduisent certains stéréotypes de sexe relatifs aux

⁴⁶⁸ DA COL RICHERT Marie Jeanne, *op.cit.*, p.121

⁴⁶⁹ ROGERS Rebecca et THEBAUD Françoise, *La fabrique des filles. L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Editions Textuel, 2010, p.78

⁴⁷⁰ DEPOILLY Séverine, *L'égalité filles-garçons du point de vue de la sociologie de l'école : pour un renouvellement des débats*, Espe de l'académie de Paris, Laboratoire Circeft-Escol, 2015

⁴⁷¹ JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, L'Harmattan, *Cahiers du Genre*, 2014/1 – n°56, p.161-184

différences entre les garçons qui seraient « forts » et « sportifs » par nature alors que les filles seraient « passives » par nature.

L'histoire de chacune des enquêtées participe du renforcement des stéréotypes de sexe. Catherine évoque les garçons à travers des comportements naturalisés par la norme ; ce sont les garçons qu'elle distingue et dont elle parle le plus et son discours reconstruit des stéréotypes du garçon qui se réfère à un répertoire d'attitudes puisées dans « l'habitus masculin » (expression empruntée à P. Bourdieu et défini comme « système de dispositions réglées avec lequel l'individu interprète ce qui l'entoure »). L'asymétrie filles / garçons est légitimée dans la mise à l'écart, l'invisibilité des unes et la « domination » des autres.

Je trouve assez les garçons peuvent être assez difficiles tu sais, dans la mixité, je suppose qu'ils sont turbulents. Ils sont plus difficiles que les filles, quand ils jouent, tu sais, ils... les garçons sont plus durs et plus rudes, c'est en quelque sorte prendre le dessus, quand ils sont en train de jouer à des jeux (matchs) ils veulent seulement jouer entre eux, jouer beaucoup... tu sais, ne pas passer la balle aux filles ils veulent juste jouer entre eux. (Catherine)

P. Bourdieu, dans *La domination masculine*, décrit la longue socialisation des hommes pour se démarquer des femmes (et des autres hommes). L'habitus masculin se traduit par une tension permanente « qu'impose à chaque homme le devoir d'affirmer en toute circonstance sa virilité [...]. La virilité, entendue comme capacité reproductive, sexuelle et sociale, mais aussi comme aptitude au combat et à l'exercice de la violence [...]. La virilité doit être validée par les autres hommes [...], ceux qui n'appartiennent pas aux vrais hommes vont “perdre la face” et être traités de “mauviettes”, de “femmelettes”, de “pédés” »⁴⁷². Catherine note l'inégalité des rapports de sexe dans ses cours en soulignant la « domination masculine », certains élèves garçons se pensant plus compétents dans le domaine des activités physiques. Elle constate également une sorte de soumission des filles à l'idée d'infériorité physique « par nature ».

Il semble que ce sont les garçons, les garçons sont difficiles, et parce que je suis une fille, une femme, ils sentent en quelque sorte « oh, nous pouvons nous en tirer avec ça » (Catherine)

⁴⁷² BOURDIEU Pierre, *La Domination masculine*, Paris, Minuit, 1988, p.58

Au-delà du préjugé « elles papotent / ils gigotent »⁴⁷³, la sociologue S. Ayral a montré que le système scolaire français construit une identité masculine au moyen de la sanction. A travers l'analyse des interactions dans le système punitif, elle avance que « l'injonction sociale à la virilité et à l'hétéronormativité pousse les garçons à transgresser les règles et à instrumentaliser les sanctions pour prouver leur virilité. »⁴⁷⁴ Ainsi, les garçons, en répondant à une « parade sexuée masculine »⁴⁷⁵, sont conduits à monopoliser l'espace et le temps du cours, comme l'affirme Catherine. Ils cherchent à enfreindre le règlement intérieur, se faire punir pour permettre d'affirmer leur virilité. En effet, la sanction, même si elle n'est pas recherchée par tous les garçons, apparaît dans les entretiens qu'a menés S. Ayral auprès des élèves, comme valorisante et une source d'excitation. Elle prouve à soi et aux autres qu'on est « un caïd qui n'a pas peur de défier l'autorité, un vrai mec ». Ce qui conduit la sociologue à parler de ces sanctions comme des « médailles de virilité ».

Catherine emploie un adjectif qualificatif anglais qui se forme à partir du nom commun « boy » et porte les qualificatifs stéréotypés des garçons : agités, bruyants, peu concentrés, etc.

Avec le mélange, je pense qu'ils [les garçons avec le mélange] sont agités (« *boisterous* »).
(Catherine).

Elle précise que cela s'applique à une majorité de garçons des classes de 5^e à la seconde. Ce qui la préoccupe est la gestion de la mixité et les réactions « négatives » de la part des garçons qu'elle cherche à contrôler, à canaliser. Au moment de l'entretien, elle avait en charge une classe de garçons de première qu'elle jugeait « facile à gérer » et les comparait aux garçons de 4^e. Catherine donne des exemples : les garçons lancent la balle, n'écoutent pas les explications, bavardent, sont turbulents ('*messing*'), sont « dominateurs », plus « sportifs » et ne font jouer, au cours de matchs, que leurs compagnons, en excluant volontairement les filles. Nous pouvons relever le goût de la performance et le rapport de force impliqués dans ce type d'activités (le tennis, le football gaélique) qui placent les élèves dans les conditions favorables à une affirmation de la masculinité. Le choix des APS contribue à conforter le stéréotype selon lequel les garçons sont « agités » et « plus actifs ».

⁴⁷³ Cette expression, tirée de l'article de DAVISSE Annick (Ville Ecole Intégration n°116 – mars 1999, CNDP 1999), est inspirée de " Elles regardent, ils papotent ", titre d'un article du *Nouvel Observateur* consacré au travail de ZAZZO Bianca : *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*, PUF,1985.

⁴⁷⁴ AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, 2011, PUF, p.6

⁴⁷⁵ AYRAL Sylvie, *ibid.*, p.60

A partir d'un certain âge (notamment à l'adolescence), l'écart de pratique entre les filles et les garçons grandit⁴⁷⁶ et l'apparition de la « puberté » chez les élèves provoque chez les enseignant-e-s des difficultés croissantes⁴⁷⁷. « L'adolescence résiste mal à ce brassage des corps et les signes physiques de la puberté introduisent un malaise à la piscine comme sur les stades [...]. Pourquoi ne pas souligner que la différenciation forcée de la puberté heurte l'évidence de la mixité ? », écrit la philosophe G. Fraisse⁴⁷⁸. Si l'EP est prise, avec d'autres disciplines, dans l'histoire des significations culturelles, la dimension corporelle du rapport au savoir s'y joue sans doute plus manifestement, le corps y étant inévitablement sous le regard de l'autre. La question de la puberté dans les classes mixtes est soulevée par plusieurs enquêtées comme Siobhan et Emma. Certaines enquêtées affirment que les élèves du primaire (jusqu'en 6^e) sont « innocents », ce qui peut être discutable si nous nous appuyons sur la phrase attribuée à S. Freud : « l'enfant qui peut devenir pervers polymorphe ». Siobhan et Emma parlent de « *conscience du corps* » qu'elles situent au moment de la puberté, ce qui peut être nuancé puisque l'acquisition du schéma corporel se fait très tôt par les tous petits⁴⁷⁹. Certaines enseignantes légitiment une naturalisation des comportements sexués par un argument essentialiste qui soutient une « détermination génétique » rendant la maturation hormonale des garçons plus « tardive ».

Les garçons... ne mûrissent pas aussi vite (Siobhan)

Adolescence et puberté sont des constructions historico-sociales. Elles véhiculent des représentations communes aux adultes et aux enfants, acteurs de l'institution scolaire qui reprennent ces catégories pour expliquer les différences sexuées et mettre en avant la « puberté envahissante ». C'est le cas de Siobhan qui évoque des différences au niveau biologique :

Seulement à partir de la 6^e [...] on commencerait à avoir des problèmes simplement plus d'hormones [...] c'est plus qu'ils commencent à se reconnaître et à se regarder d'une manière différente, ils peuvent être un peu bêtes, il peut y avoir des relations [amoureuses] dans la classe et elles peuvent casser comme cela peut se passer à cet âge [...] en CM2, ils

⁴⁷⁶ COMBAZ Gilles, HOIBIAN Olivier, *op.cit.*, p.170

⁴⁷⁷ TERRET Thierry, COGERINO Geneviève, ROGOWSKI (dir.), *Pratiques et représentations de la mixité en EPS, Revue EPS*, 2006

⁴⁷⁸ FRAISSE Geneviève, *La Différence des sexes* repris dans *A côté du genre – Sexe et philosophie de l'égalité*, Ed. Le Bord de l'eau, 2010

⁴⁷⁹ MARCELLI Daniel, COHEN David, *Enfance et psychopathologie*, Elsevier Masson, 2016 (10^e éd.).

Blaise Cendrars écrit : « *L'enfant participe plus sûrement de l'hypocrisie générale et des mensonges et des conventions de ses parents qu'il ne se nourrit de la mamelle de sa mère* », *Bourlinguer*, 1948, p.190

ont tendance à être garçons / filles alors qu'en 6^e, c'est plus mixte [...] comme hier, je faisais cours et un des enfants ne suivait pas et, visiblement, il regardait – relation ou pas – j'ai eu l'impression que c'était cela parce qu'elle allait dire (en prenant la voix d'une fille) « arrête de me regarder » et elle était consciente d'elle-même en faisant le sport, tu sais, l'activité (Siobhan)

Le discours de Siobhan rend compte d'un corps particulier des adolescents au niveau notamment de la construction de l'identité et de l'estime de soi. De plus, le modelage des corps sexués passe, entre autres pour les jeunes, par les pratiques physiques du cours d'EP où le corps se met en scène. Le jeu des apparences, des codes et des représentations construit des relations sociales et en particulier des relations de sexes⁴⁸⁰.

Les deux enquêtées soulèvent l'enjeu des corps qui changent, des émotions, de la maturité des enfants qui ne sont pas tous-toutes égaux face aux changements qui les affectent ; les enseignantes les constatent et les prennent en compte, en essayant de rendre moins ardue la tâche de se retrouver entre filles et garçons et de faire de l'EP⁴⁸¹. Par exemple, pour Emma, il n'existe aucun moyen pour que certaines filles de son ancien établissement mixte fréquentent la piscine avec les garçons (Emma p.9) à cause du regard de l'autre, de l'apprentissage de l'intime et des règles de la pudeur.

4.2.1.3 Etre enseignante d'EP : un rôle sexué

Le rôle sexué des enquêtées se manifeste dans des attitudes diverses qui renvoient aux stéréotypes du féminin et, entre autres, l'aspect maternant ou le *care*, celle qui aide, qui accompagne, celle qui se met en retrait.

Lorsque Vivienne évoque les élèves qui souhaiteraient devenir enseignante d'EP, elle convoque et véhicule dans ses conseils un ensemble de stéréotypes de sexe, notamment le *care*, l'écoute, l'aide ; il n'est pas question d'entraînements ou de compétition :

Je leur dirais de s'engager, d'aider dans leur club de sport, aider le coach ou bien s'habituer à fréquenter les équipes, pas jouer dans une équipe mais voir si elles aiment [...] les encourager et si nous avons besoin d'aide ici à l'heure du repas [pour des activités sportives

⁴⁸⁰ PAGES Michèle, Corporéités sexuées : jeux et enjeux, in BLOSS Thierry, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF, 2001 2e éd., p. 219-238

⁴⁸¹ GEORGE Bernard, *Rôle du mouvement dans la genèse de la conscience de soi*, 2000

extra-scolaires], je les fais venir, qu'elles viennent aider avec nous, [...] beaucoup de filles font une tutelle, elles coachent les équipes les plus jeunes [...]. (Vivienne)

Les expériences corporelles proposées par l'enseignante permettent de faire apparaître ces indicateurs sexués : elles sont vécues à travers la recherche de formes esthétiques et codifiées, offrant des rôles de solidarité et de responsabilité.

Le sociologue P. Bourdieu soutient que la subordination des femmes n'est pas seulement de la responsabilité des hommes mais elle est aussi due aux femmes elles-mêmes parce qu'une part du conditionnement social des femmes et l'une des réussites de la patriarchie est le rôle des femmes dans leur propre subordination. Frances évoque le cas d'enseignantes de primaire qui renoncent à enseigner l'EP parce qu'elles se considèrent peu compétentes, ce qui répond à une assignation aux rôles sexués : « l'EP, ce n'est pas pour moi ».

Cependant, quelquefois, c'est par nécessité parce qu'il a peu d'hommes dans les écoles mais je pense aussi qu'il y a une reconnaissance vis-à-vis des femmes qui peuvent le faire maintenant, mais il y a encore un très grand nombre d'enseignantes qui la (l'EP) délègue aux hommes, « non, je ne peux pas le faire », dans les écoles, tu sais, je pense que c'est significatif, mais c'est notre défi dont j'ai parlé ce matin, c'est ce qui est en train d'arriver, « je ne peux pas le faire », allez, tu peux [...] (Frances)

Dans le cadre du sport extra-scolaire que doivent effectuer certains enseignant-e-s d'EP, Frances évoque le statut de l'enseignant-e peu compétent-e dans des sports de compétition spécifiques et qui se limite à l'apport des éléments « maternels » aux enfants. Le paradoxe des limites de l'EP et du sport réapparaît ici :

Si tu les emmènes au football Gaélique ou au « hurling » ou basketball, tu dois connaître le jeu à ce stade donc je peux comprendre des étudiants dire : « je n'aurais pas ce niveau » mais ce serait magnifique s'ils pouvaient dire : « je ne serais pas là mais si quelqu'un pouvait entraîner, j'aiderais les enfants, je procurerais le « TLC » (« *the tender loving care* »), le soin tendre et aimant lorsqu'un enfant se blesse (Frances)

Emma et Maeve repèrent des stéréotypes sexués à travers deux situations. Lors d'une activité sportive sur la pause du repas de midi, Emma fait le récit du tournoi de badminton, qui se déroule dans l'enceinte de l'établissement et qui attire quasiment tous les élèves du secondaire, participants et public. Les relations complexes qui se tissent dans cette expérience

sportive et sociale reproduisent les rapports de sexe normés mais participent également à leur dépassement.

Il y a eu un grand match où une enseignante d'Anglais a battu l'un des garçons, c'était un peu un sportif, plutôt prétentieux. Il n'était pas très fin à l'époque mais il croyait qu'il allait avoir aucun problème et son enseignante l'a battu, et il ne s'y attendait pas parce qu'elle était enseignante d'Anglais, pourquoi une enseignante d'Anglais... tu sais, ils ont ces idées, donc c'était une grande réussite et cela a changé quelque peu les idées (Emma)

Cet extrait met en avant les préjugés et les stéréotypes de sexe des élèves vis-à-vis des possibilités des uns et des autres en fonction de leur statut ou bien de leur appartenance sexuelle : une femme en robe « ne peut pas » être sportive ; une enseignante d'Anglais « ne peut pas » battre un garçon en badminton. Ce système de représentations et d'inégalités « enserrant » les expériences scolaires des filles et des garçons, des enseignants et des enseignantes. Emma pense que cette expérience était réussie parce que la rencontre sportive a permis de déconstruire (momentanément ?) le système de préjugés en proposant d'autres modèles possibles, indépendants des statuts et de l'appartenance sexuelle.

Quant à Maeve, elle souligne des pratiques sexuellement connotées (le foot c'est pour les garçons) diffusées par les choix pédagogiques et les interventions des enseignant-e-s d'EP du secondaire. Nous pouvons associer sa remarque à la notion de division « socio-sexuée » des savoirs⁴⁸². Elle signale également comment les préjugés entretenus sur un sport sexué sont visibles dans le choix des activités sportives fait par les enseignants du secondaire de l'établissement : Maeve regrette que les filles ne puissent pas poursuivre le football et les garçons le hockey faute de proposition en secondaire alors qu'ils avaient eu le choix de faire les deux en primaire. Dans l'établissement secondaire où Caroline a débuté, elle se rappelle que la classe mixte était dédoublée : elle prenait les filles en netball, un autre enseignant (un homme) prenait les garçons en football ; lorsqu'elle faisait football avec les filles, les garçons faisaient rugby avec un autre enseignant (nous ne lui avons pas demandé de préciser si c'était un homme ou une femme). Cette séparation amène à une catégorisation des activités physiques en EP qui sont d'autant plus marquées par la norme de genre et les stéréotypes de sexe.

Nous retrouvons cette catégorisation dans le discours de Wendy : à partir de constats réalisés sur des « écarts » de comportements entre élèves filles et élèves garçons dans les cours d'EP

⁴⁸² MOSCONI Nicole, *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1994

en secondaire, elle évoque des « stratégies d'enseignement », des modes d'action qu'elle adapte en fonction du public. La différenciation sexuée des pratiques des garçons et des filles en classe d'EP est, ici encore, en liaison avec les modèles dominants de la masculinité et de la féminité et renvoie à l'action et l'énergie chez les garçons, la passivité et la faiblesse chez les filles.

Tableau présentant quelques extraits de verbatims témoignant de la sexuation de la pratique en EP en Irlande et de la naturalisation du genre qui y est associée :

Filles	Garçons
« Enseigner aux filles est probablement plus facile »	« Les garçons sont plus faciles à enseigner, ils sont davantage engagés dans les choses »
« Tu as les filles sportives mais elles ont besoin de bien plus de motivation »	« Beaucoup de garçons sont motivés, ils veulent apprendre plus vite »
« Les filles, tu dois tout leur enseigner, je suppose [...] tu dois aller pas à pas avant qu'elles jouent »	« Les garçons sont davantage dans les jeux »
« Beaucoup de filles ne peuvent pas jouer un match ou un jeu pour plus d'une demie heure peut-être »	« Ils pourraient jouer un match toute la durée du cours »
« Les filles sont plus motivées pour l'enseignement »	« Les garçons passeraient davantage de temps à jouer et à participer qu'à être enseignés »
« Les filles ont besoin d'enseignement [même à partir de la classe de seconde]	« Les garçons sont plus actifs, ils sont davantage versés dans le sport en général »

Ce tableau rend visible deux catégories : celle qui serait scolaire (caractéristique des filles) et celle qui serait ludique (caractéristique des garçons).

La sexuation de la pratique de l'EP ne s'exprime pas seulement par le partage sexué des « rôles », elle est également à considérer sous un angle « symbolique », par « l'acceptation tacite des garçons et des filles d'un ordre de genre qui « interdit » (pour ne pas se confronter aux garçons ou par peur de la pratique elle-même) aux filles de se consacrer aussi

« naturellement » que les garçons à des pratiques physiques et sportives spécifiques »⁴⁸³. Les pratiques physiques et sportives en EP confortent les visions différentes des sexes. Les pratiques et les discours de l'enseignante appuient la conception d'une éducation différente selon le sexe, non mixte, éloignée de l'idée « d'égalité dans la différence »⁴⁸⁴ et qui marquent une certaine impossibilité de s'écarter des normes corporelles. Les croyances à propos des « capacités » différentes selon le sexe sont partagées et renouvelées à travers la pratique de l'EP et les agir et dire des enseignantes.

La distinction de genre faite par les enquêtées trouve ses origines dans l'éducation catholique qui véhicule une image du corps soumis et faible cantonnant les femmes à leurs rôles sexués. Les représentations stéréotypées qui en découlent déterminent chez les enseignantes le regard porté sur leurs élèves. Leur fonction et les missions qu'on leur assigne en tant qu'enseignantes d'EP sont différenciées de celles des hommes. Si les pratiques des enseignantes d'EP semblent véhiculer des stéréotypes et les reconstruire, la mixité pose problème.

4.2.2 Questions de mixité

Les constats d'une mixité imposée par l'organisation scolaire ne semblent pas convenir aux enseignantes d'EP, la mixité « à tout prix » étant remise en question. De quelle manière les enseignantes d'EP mettent-elles en œuvre (ou pas) la mixité ?

La question de la mixité et de ses effets est rendue invisible par l'Etat irlandais puisque les données chiffrées sont rares et les premières publications datent de 1983⁴⁸⁵. L'emprise de l'Eglise catholique sur l'enseignement privé irlandais a freiné l'instauration de la mixité des religions et des sexes. L'Etat irlandais pensait que la coéducation apporterait une certaine égalité entre les filles et les garçons : « la coéducation était également considérée comme ayant potentiellement des effets positifs dans le domaine de l'égalité des sexes : elle permettait de mettre en valeur des performances des filles dans des matières traditionnellement « masculines » et offrait un cadre social plus naturel au développement des

⁴⁸³ GARCIA Marie-Carmen, Représentations « genrées » et sexualisation des pratiques circassiennes en milieu scolaire, *Sociétés & Représentations*, 2007/2 (n.24), p136

⁴⁸⁴ COLLIN Françoise, *Le Différend des sexes*, Nantes, Pleins Feux, 1999

⁴⁸⁵ DA COL RICHERT Marie Jeanne, *op.cit.*, p.121

adolescents. »⁴⁸⁶ Nous allons voir les stratégies mises en œuvre par les enseignantes : la stratégie ensemble et/ou séparés qui met en avant des pratiques de séparation des garçons et des filles dans un cours d'EP mixte et la tentation de « dissoudre » la mixité pour tenter de lutter contre les stéréotypes.

4.2.2.1 Ensemble et/ou séparés : quelle combinaison ?

Il se trouve que « l'école est l'instrument privilégié, du fait de ses fonctionnements, des contenus de savoirs et de formation qu'elle délivre, de reproduction des rapports de domination des hommes sur les femmes »⁴⁸⁷. L'apparition de classes mixtes lors de la création d'établissements secondaires publics en Irlande dans les années 1970 ne s'est pas appuyée sur des réflexions visant à établir l'égalité filles/garçons. L'EP serait-elle un espace privilégié d'édification du genre qui se traduit parfois par la constitution d'espaces de « ségrégation » entre les sexes ?

Dans le cours d'EP où le corps est au centre des interactions et des apprentissages, l'enjeu de la mixité ou de la non mixité revêt une importance particulière dans la déconstruction possible des stéréotypes de sexe. Promouvoir une école mixte où les apprentissages se font ensemble, c'est espérer déconstruire l'asymétrie hommes femmes et penser une organisation sociale fondée sur l'égalité du masculin/féminin. Mais comme le montrent les travaux de chercheurs⁴⁸⁸, la mixité ne répond pas toujours à ces attentes et participerait même d'un renforcement des différences hommes/femmes. Le monde sportif olympique est un observatoire privilégié des processus de construction des différences et de la « valence différentielle des sexes »⁴⁸⁹. C'est ainsi que les corps des compétiteurs sportifs sont assujettis aux principes de catégorisation selon l'un ou l'autre sexe. Aujourd'hui, même si les filles ont accès à toutes les activités physiques et sportives autrefois réservées aux garçons, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques se sont construites comme disciplines dites « féminines » (la gymnastique rythmique, la natation synchronisée...) et d'autres comme masculines (boxe, haltérophilie, etc.) malgré la participation des femmes. De plus, les excès du corps de la sportive dans ses apparences comme dans ses performances engendrent du

⁴⁸⁶ Hannah et al., 1996, cité par DA COL RICHERT Marie Jeanne, id.

⁴⁸⁷ MOSCONI Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994

⁴⁸⁸ R. Rogers, M.J Da Col Richert, N. Mosconi, etc.

⁴⁸⁹ HERITIER Françoise, *Masculin, Féminin*, id.

désordre dans les représentations communes et certaines athlètes sont accusées de ne pas être des femmes « authentiques » mais des hommes déguisés⁴⁹⁰. Le traitement asymétrique des sexes dans le sport est analysé entre autres, par A. Bohuon : elle étudie les contrôles médicaux mis en place dans les années 1960 et ayant pour but de s'assurer que certaines sportives ne possèdent pas de caractéristiques masculines susceptibles de les avantager. Pour la sociologue du sport C. Louveau⁴⁹¹, la « sexuation » des pratiques physiques contribue à l'élaboration des modèles féminins et masculins et entretient un rapport d'homologie avec la sexuation du travail social et domestique. Dans le système scolaire français et, dans une certaine mesure, irlandais, en prenant comme activité culturelle de référence principale le sport, le cours d'EP peut-il bousculer les stéréotypes de l'homme fort et de la femme plus faible ? Ou bien va-t-il favoriser une ségrégation tacite entre les sexes ?

A partir de son étude menée dans la cour d'une école, l'ethnologue J. Delalande a montré une « socialisation sexuée » des enfants dès l'école primaire française⁴⁹². Filles et garçons développent ainsi des compétences physiques différentes et construisent des rapports au corps différenciés⁴⁹³. La société et l'école donnent à voir aux enfants une organisation sociale fondée sur la différence des sexes et leur apprennent à s'identifier à un groupe de référence sexué.

Des recherches anglo-saxonnes ont porté sur l'efficacité de la non-mixité à l'école sur les plans de la réussite scolaire, du climat de classe et sur au niveau social. Ces études n'ont pas abouti à la conclusion commune : la non mixité favorise un meilleur parcours scolaire des filles et des garçons⁴⁹⁴. Il est difficile d'établir des comparaisons entre établissements mixtes et non mixtes étant donné des critères comme le contexte socio-économique des pays concernés (Australie, Nouvelle-Zélande, Irlande) et la sélection des élèves à l'entrée. Une étude menée en Irlande en 2006 auprès d'enseignants intervenant dans des classes de garçons

⁴⁹⁰ BOHUON Anaïs, *Les test de féminités dans les compétitions sportives : une histoire classée X ?* Paris, Ed. iXe, 2012

⁴⁹¹ LOUVEAU Catherine, Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité. *Cahiers du genre*, n° 36, 2004, p. 163-183,

⁴⁹² DELALANDE Julie, La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2003/1 (no 51), p. 73-80

⁴⁹³ AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, Les garçons, la mixité et l'animation, *Agora débats/jeunesses* 2009/1 (N.51), p. 43-58

⁴⁹⁴ SMYTH Emer, Single-sex Education: What Does Research Tell Us?, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, p.47-58

confirme la présence de « comportements agressifs et des résultats scolaires qui ne s'améliorent pas »⁴⁹⁵.

Le témoignage de Catherine montre que les garçons valorisent les activités physiques et notamment les sports compétitifs en classe d'EP parce qu'ils s'identifient aux joueurs professionnels médiatisés et la force du modèle sportif est telle qu'ils acceptent difficilement les formes d'apprentissage proposées en EP comme : jouer en équipes mixtes, faire des exercices, répéter un geste, etc.

Le problème de perception différente des APS selon qu'on est fille ou garçon relève du registre didactique auquel s'ajoutent d'autres problèmes, comme celui de la gestion de groupes mixtes : « car il n'est pas si simple de faire jouer ensemble des jeunes (garçons plutôt) qui semblent jouer leur vie dès qu'apparaît un ballon et d'autres élèves (filles notamment) qui, au mieux, jouent pour rire »⁴⁹⁶. De par leur expérience sportive plus développée et leur éducation genrée, certains garçons donnent l'impression d'être plus « mobiles » que certaines filles, ce qui provoque des décalages, notamment au niveau de l'engagement physique sur le terrain.

Quelquefois, certains jeux que nous jouons avec eux, je pourrais jouer un jeu qui s'appelle « *dodge ball* » [la balle aux prisonniers] les garçons parfois peuvent être plus... enthousiastes ou... plus agressifs (Siobhan)

C'est pourquoi Emma constate :

Je pense, en tant que femme, je m'inquiète pour les filles, je pense que les filles sont celles qui perdent dans les établissements mixtes, je pense que les garçons dominent souvent. [...] parce que nous étions inquiets pour les filles en particulier (Emma)

Cette remarque rappelle certaines études⁴⁹⁷ qui tendent à montrer que la fréquentation de groupes mixtes en EP met en œuvre des inégalités et renforce les stéréotypes de sexe. Cela peut s'expliquer par la nature des activités physiques choisies, la compétition défavorable aux

⁴⁹⁵ BREAU Antoine, LENTILLON-KAESTNER, Vanessa, HAUW Denis, Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et *doing gender*, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, p.123

⁴⁹⁶ DAVISSE Annick, Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes, *Ville École Intégration* n° 116 - mars 1999 © MENRT, CNDP, 1999

⁴⁹⁷ DURU BELLAT Marie, Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 2010/3 (n°114), p.197-212

filles et les interactions enseignant-es / élèves qui favorisent les garçons⁴⁹⁸. Plusieurs enquêtes qualitatives⁴⁹⁹ ont montré que, dans la plupart des séquences d'enseignement observées, la nature des situations pédagogiques proposées contribue à mettre en difficulté une bonne partie des filles, notamment à travers les interactions en classe : en EP, les enseignant-es interagissent davantage avec les garçons et cela peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite des filles⁵⁰⁰.

La mixité suppose une valorisation des garçons aux dépens des filles et pose donc problème. Emma, qui a fait l'expérience des classes mixtes et non mixtes, au cours de sa carrière, constate que l'enseignement mixte implique des enjeux relationnels et pédagogiques différents dont l'enseignant-e d'EP doit prendre conscience :

« Normalement, [les élèves] ont un enseignant pour 30. C'est l'une des grandes difficultés que les autres disciplines n'affrontent pas parce que tu as la préoccupation du genre ; dans les écoles mixtes, quand tu as garçons et filles, cela amène des défis différents que tu n'as pas quand tu as des écoles de filles ou des écoles de garçons et cela exige des ressources différentes et ces ressources ne sont pas reconnues et ne sont pas données donc cela exige plutôt beaucoup d'ingéniosité de la part des enseignants d'EP, dans le but de contourner cela. (Emma)

L'enseignement mixte suppose également la mise en place de situations pédagogiques différentes : Catherine note que les classes à 24 élèves lui paraissent trop lourdes pour gérer des élèves en EP. Pour elle, une séance de tennis ne peut pas se dérouler dans de bonnes conditions si l'effectif d'élèves présents est trop élevé, ce qui suppose des différences de niveaux difficiles à gérer pour l'enseignante.

C'est pourquoi Wendy évoque le lien entre mixité et complexité :

Si tu as autant d'élèves [25], c'est plus facile d'enseigner non mixte. (Wendy)

Cette idée de « facilité » met en œuvre le stéréotype selon lequel les filles sont « calmes » et adoptent une attitude d'écoute. L'homosociabilité évite également les défis de la mixité.

Des recherches françaises en STAPS ont analysé l'impact de la nature des activités physiques proposées dans les cours mixtes d'EPS. Ces travaux révèlent que la situation où l'on propose aux filles de pratiquer des activités traditionnellement masculines (rugby, football) est plus

⁴⁹⁸ Par exemple : Nicole Mosconi, 2001 ; Benoite Trottin, Geneviève Cogérino, 2009.

⁴⁹⁹ Voir notamment : Annick Davaisse et Michel Volondati, 1987 ; Catherine Moreno, 2006

⁵⁰⁰ Les recherches sont celles de Sigolène Couchot-Schiex et Benoite Trottin, 2005 ; Benoite Trottin, 2007

fréquente que celle consistant à offrir aux garçons l'opportunité de pratiquer des activités plutôt « féminines » (fitness, danse, step, etc.)⁵⁰¹. Des enquêtes qualitatives montrent que, dans la plupart des séquences d'enseignement observées, la nature des situations pédagogiques proposées contribue à mettre en difficulté une bonne partie des filles. Au-delà de la nature des activités physiques proposées, il s'agit aussi de considérer les modalités de pratique spécifiques. Les enseignant-e-s d'EPS donnent généralement la priorité à un modèle où prédomine largement une logique d'affrontement propre à la pratique sportive de compétition. Certaines activités physiques sont considérées par une majorité d'enseignant-e-s comme ayant une dimension relativement « universelle » (de par leur rayonnement international : compétitions organisées à l'échelle mondiale, forte présence aux Jeux Olympiques, etc.) et doivent, à ce titre, être proposées, à la plupart des élèves. Or, il s'avère qu'une bonne partie des filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance⁵⁰². Au vu des deux éléments évoqués (la nature des activités physiques proposées et les modalités de pratique privilégiées), certains chercheurs estiment que l'enseignement de l'EPS se caractérise, en définitive, par un « curriculum masculiniste »⁵⁰³. Qu'en est-il dans le contexte de l'EP en Irlande ?

Le tableau ci-dessous résume les différentes activités en classe mixte ou démixée réalisées par les enseignantes questionnées :

⁵⁰¹ Catherine Louveau et Annick Davaisse, 1998 ; Cécile Vigneron, 2005, 2006

⁵⁰² Voir notamment les recherches de BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992

⁵⁰³ TERRET Thierry *et alii* (dir.), *Sport et Genre XIXème et XXème siècles*, Paris, L'Harmattan, 2005

Enseignantes	Primaire / secondaire ; Etablissement mixte / non mixte	Exemples d'activités physiques et sportives réalisées
Emma	Secondaire mixte	Gymnastique, badminton, volley, hockey, rugby, tag rugby, football, natation
Wendy	Secondaire (séances non mixtes) Filles Secondaire (séances mixtes, notamment en classe de seconde)	Athletics, cricket, tennis « Touch rugby », golf
Catherine	Secondaire mixte	Football gaélique, tag rugby, tennis, badminton
Siobhan	Primaire mixte	Handball, hockey, gymnastique, danse, football, volleyball, circuit et fitness (Siobhan p.10)
Vivienne	Secondaire non mixte (filles)	Pilates, danse, aerobic, step aerobic, sports d'équipes

Nous remarquons qu'une majorité des interventions se font en classes mixte. Nous constatons également une grande majorité d'activités sportives en équipes liées à la compétition et la performance. Il semble que le choix de ces activités physiques par les enseignant-e-s d'EP est empruntée à l'espace sportif de compétition et renforce ce que l'historien du sport T. Terret appelle un « curriculum masculiniste »⁵⁰⁴. Quand la classe est démixée et seulement pour les filles, les activités proposées (pilate, danse, aérobic, step, etc) renforcent les stéréotypes de sexe dans la mesure où l'enseignement de l'EP permet de développer des compétences liées à l'apparence d'un corps dit « féminin » c'est-à-dire fin, gracieux et séduisant.

La solution serait-elle de « démixer » les classes d'EP pour contourner la reconstruction des stéréotypes de sexe et favoriser une meilleure participation de tous-toutes ? Que disent les enquêtées à propos de la mixité ? Quels sont ses enjeux et ses conséquences en EP ?

⁵⁰⁴ TERRET Thierry *et alii*, id.

4.2.2.2 « Dissoudre » la mixité ?

Historiquement, les filles et les garçons irlandais ont suivi les cours d'EP séparément. La vision traditionnelle de la place des hommes et des femmes dans la société qui va de pair avec des visées éducatives différentes pour les garçons et les filles est-elle recomposée par les modalités de « démixage » des classes mixtes, notamment en EP ? L'historienne M.J. Da Col Richert montre les moyens utilisés établissant une ségrégation suivant le sexe au niveau des examens officiels, des cours et du programme (*hidden curriculum*). Elle souligne que la norme qui conditionne les comportements genrés (« les filles aiment les lettres, les garçons les sciences et la technique ») est reproduite à l'école et a fortiori en cours d'EP et constate que : « La politique des établissements mixtes dans ce domaine consolide cette norme plutôt qu'elle ne la combat ».

La séparation des filles et des garçons se fait même dans les établissements mixtes. Les enseignantes d'EP questionnées organisent parfois des séances où il y a une séparation filles/garçons. En primaire, les séances non mixtes sont rares, mais Siobhan témoigne des adaptations qui amènent à démixer les classes de primaire en cours d'EP :

S'il pleut ou autre, tu peux le faire une fois, on mixte et un autre jour, on le ferait garçons ou filles parce que les enfants aiment vraiment cela aussi, ils aiment avoir juste les garçons ou juste les filles parce qu'à cet âge, quand ils sont mixés, ils trouvent ? quand tu leur dis : 'ok, nous allons faire garçons aujourd'hui et filles de ce côté', tu sais, ils apprécient vraiment, nous le faisons exceptionnellement mais la plupart du temps, les classes sont mixtes. (Siobhan, p.18-19)

Cette pratique propose une sorte de mixité « à la carte » pour correspondre aux choix des garçons et filles qui apprécient l'homosocialité de la pratique en EP. Eduqués et socialisés sur des modes différents, les enfants ont tendance à se regrouper entre eux. Certains psychologues du sport⁵⁰⁵ ont montré une différenciation dans les « buts motivationnels » des filles et des garçons en fonction des activités physiques et sportives, ce qui pourrait également expliquer ce type de regroupement.

⁵⁰⁵ FAMOSE Jean Pierre, Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre, *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*, sous la direction de J.P Famose, P. Fleurance, Y. Touchard, Paris, Ed. Revue EPS, 1991, p.97-118

En secondaire, les organisations administratives et les ressources, différentes selon les établissements, entraînent des façons de faire spécifiques. Catherine évoque un passé (entre 1990 et 2006 avant la fusion de l'école française (LFI) et de l'école allemande (St Kilian's), pendant lequel les classes d'EP en secondaire ont été démixées : elle enseignait aux filles et son collègue enseignait aux garçons.

La mixité impose le poids des représentations liées aux activités sportives (le football en particulier) qui dominent dans la pratique de l'EP. L'« habitus » et la culture corporelle de l'enseignant-e entrent également en jeu dans sa façon de mener le cours et d'installer ou pas un rapport d'autorité avec les élèves.

J'ai vu des endroits où, notamment lorsque tu travailles avec un autre collègue, s'ils n'ont pas l'intention de suivre leur propre... tu sais, suivre ce qu'il a prévu de faire et les élèves : 'non ! pouvons-nous tous jouer au football !' Maintenant, ils sont entendus et les élèves silencieux qui n'aiment pas le football finissent par souffrir et ils ne participent pas ou ce genre de choses et je m'inquiète pour ces enfants parce qu'ils vont quitter l'école et leur seule expérience du sport c'est les équipes de sport et ils pourraient les détester, il n'y a pas de possibilités de faire du pilates ou du yoga... (Emma)

L'EP se réduit-elle à une réplique des sports compétitifs ? La responsabilité de l'enseignant-e et l'enjeu de la pratique de tous les élèves semblent importants pour construire une EP pour tous-tes. Caroline rencontre une opposition de la part d'élèves garçons lorsqu'elle propose à la classe mixte une activité physique connotée (« sport de filles ») : « « pourquoi devrions-nous faire cela ? » Concernant les compétences des filles ci-dessous l'enseignante fait le constat d'une domination des garçons sur les filles mais ne semble pas remettre en cause cet état de fait.

Souvent, dans les activités mixtes, les garçons ont tendance à dominer, spécialement dans les jeux d'invasion, les activités qui demandent beaucoup de contact, enfin, pas le contact mais davantage... le football ou le rugby, les sports d'équipe, les filles ont tendance à moins jouer (Wendy)

Est-ce pour cette raison qu'il faut affirmer que les élèves filles ont quelque chose à « perdre » lorsqu'elles font de l'EP avec les garçons ?

Les filles travaillent probablement mieux quelquefois entre elles (Caroline)

Les filles profitent mieux d'une EP non mixte (Wendy)

Wendy ajoute ensuite à la catégorie des filles les enfants les moins compétents :

Certains argumentent que, que ce soit le bon moyen ou non, les filles les plus fortes peuvent peut-être tirer meilleur profit d'être avec les garçons mais les enfants les plus faibles, non, définitivement non, ils s'en vont du côté opposé, c'est difficile pour eux de progresser (Wendy)

Dans le même ordre d'idée, peut-on affirmer qu'enseigner aux filles uniquement permet à l'enseignante d'EP de se « débarrasser » de la gestion des stéréotypes de sexe ? Ce propos met en avant que les rapports de sexe dans la classe d'EP sont exacerbés du fait que les corps soient au premier plan et en mouvement, que l'enseignante se sent contrainte, à cause des stéréotypes à l'œuvre en classe, dans ses actions et ses paroles.

Quelquefois, je sens qu'un homme serait mieux d'avoir les garçons parce que je pense qu'ils écouteront plus un homme que moi, une femme, je trouve que les garçons peuvent être assez difficiles dans les jeunes classes [4^e, 3^e] (Catherine)

Dans ses classes mixtes il y a des filles mais Catherine ne les évoque pas. Son discours (et son regard) est accaparé par la présence des garçons et elle ne dit pas en quoi sa présence est positive pour promouvoir l'EP pour tous.

Ces propos sous-tendent l'idée selon laquelle « la féminité et la virilité sont constamment pensées et agies comme opposées »⁵⁰⁶, notamment dans le cours d'EP mixte. Les enseignantes cherchent peut-être en démixant à soustraire le cours d'EP aux normes de performance, de compétition et des rapports de sexes à l'œuvre. Les rapports de sexe dans la classe d'EP sont exacerbés du fait des normes sociales et de la modélisation des corps par le sport. Les interactions avec les élèves garçons sont parfois difficiles du fait des stéréotypes de sexe que la classe met en œuvre, dans ses actions et ses paroles. L'enseignante, considérée par ses élèves comme « moins performante que les hommes » semble banaliser, « normaliser » cette posture et cherche à y remédier non pas en déconstruisant les représentations mais en cherchant à ruser. De plus elle participe du renforcement des stéréotypes en affirmant que les

⁵⁰⁶ LEFEVRE Betty, « Fabriquer du masculin dans les formations en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), 2013

garçons sont plus difficiles, plus agités, ont besoin d'une autorité virile, etc. ce qui contribue à la pérennisation des comportements différenciés filles/garçons.

Dans une étude qui porte sur la perception des inégalités entre les sexes en EPS, la sociologue V. Lentillon (2005) montre que la sensibilité des élèves aux inégalités entre les sexes varie selon leur sexe, leur niveau de scolarité et leur origine sociale⁵⁰⁷ : « Les filles sont conscientes de certaines différences entre les sexes, mais ne les assimilent pas à des injustices. Pour elles, ces différences leur paraissent normales : l'acceptation de la supériorité des garçons dans ce domaine des APSA, connoté « masculin », peut être interprété comme l'intériorisation des stéréotypes de sexe (Lentillon & Cogérino, 2003). Le souci de plaire aux garçons et de ne pas entrer en compétition avec eux renforcerait la tendance des filles à se sous-estimer, à se montrer moins ambitieuses et plus soucieuses de leur apparence physique (Durand-Delvigne, 1996). » Les filles ont d'une certaine manière intériorisé leur statut d'infériorité en EPS et cela les pousse à se montrer plus « discrètes » en EP, moins « battantes » et faire moins remarquer ses performances.

Cette « intériorisation » des stéréotypes de sexe visant à inférioriser les filles et surestimer les garçons en EP est repérable dans tous les entretiens recueillis tant du côté des élèves que des enseignantes. Par exemple Emma insiste sur le renoncement des filles dans certaines pratiques sans notifier que ce comportement se rencontre également chez les garçons (même si c'est moins visible).

Les filles sont à deux doigts de laisser tomber, elles veulent laisser tomber et je pense qu'il faut un petit coup de pouce et un peu d'ingéniosité pour faire en sorte qu'il soit difficile pour elles de laisser tomber sans notifier (Emma)

On peut regretter que ne soit pas précisé par l'enquêtée ni par l'enquêtrice l'âge de ces filles ni leur niveau, ni l'activité, ni le contexte ce qui aurait permis de nuancer le propos d'Emma : renoncer dans une activité à risque n'est pas du même ordre que le renoncement dans une activité de sport de combat par exemple.

Quelquefois, l'enseignante renonce à la nécessité d'une pratique commune, notamment dans les sports compétitifs pour une question de sécurité :

⁵⁰⁷ LENTILLON Vanessa et COGERINO Geneviève, Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens, *Staps* 2005/2 (no 68)

Quand tu joues des jeux compétitifs comme le football, mixant les filles [et les garçons], c'est assez difficile, à moins qu'elles aient un niveau étonnamment bon, elles ont peur, j'aurais peur, certains garçons sont très... ils aiment les défis, donc c'est la seule chose reliée à la sécurité, je dirai (Caroline)

D'ailleurs, pour justifier la non mixité, l'enseignante semble intégrer la division sexuée des sports compétitifs dans l'EP en convoquant le stéréotype des différences de performances entre hommes et femmes :

Dans certains sports, comme le football, les garçons vont trop loin, trop compétitifs et, comme au niveau professionnel, tu n'as pas filles et garçons sur le terrain, ils sont trop différents et ce n'est pas juste donc ils sont filles d'une part [d'un côté] et garçons de l'autre (Caroline)

La mixité semble aussi en prise avec le corps des jeunes qui se modifie. « En début de scolarité de collège (6e/5e), les écarts dans le développement staturo-pondéral et physiologique sont moindres. En 3e, les écarts dans le développement pubertaire occasionnent des écarts dans les ressources beaucoup plus manifestes. » rappelle V. Lentillon (2005). Déjà en 1942, G. Hébert, le père de la méthode naturelle, fait un constat analogue : « jusqu'à l'âge de la puberté, aucune différence de vigueur n'existe entre les garçons et les filles. [...] [L]a fillette se développe et obtient des résultats comparables à ceux de son compagnon. Mais, aux environs de l'âge de quatorze ans, tout change »⁵⁰⁸.

Beaucoup de filles sont conscientes de leur corps, tellement conscientes qu'elles préféreraient faire un sport individuel et une fois de plus, l'école n'a pas la possibilité de faire pratiquer ces sports et cela signifie qu'elles se désengagent (Emma)

Cet extrait laisse à penser que les garçons n'auraient pas de conscience du corps et que seules les filles auraient cette disposition, ce qui supposerait un goût « féminin » pour les pratiques individuelles. Une nouvelle fois en essentialisant les différences, ce propos pérennise les stéréotypes de sexe.

Il semblerait que les filles, à partir d'un certain âge, « préfèrent » ne pas faire d'EP avec les garçons lorsqu'il faut faire du rugby ou du football, sports où peut se manifester la force notamment sous forme brutale et combative. « C'est dans la rencontre entre les contenus et le rapport au savoir des élèves que se joue la possibilité des apprentissages. Si on a une approche

⁵⁰⁸ HEBERT Georges, *L'Education Physique virile et morale par la méthode naturelle*, Tome 1, Paris, Viubert, 1942 (3^e édition), p.110

naïve des contenus, en les croyant neutres, alors, en EPS, on enseigne au masculin et les filles le sentent et elles le savent tout de suite. »⁵⁰⁹

Les différences physiques et sexuelles entraînent des enjeux relationnels particuliers entre élèves mais aussi entre l'enseignante et ses élèves. Les recherches actuelles⁵¹⁰ sur les effets de la mixité font état de nombreuses inégalités en classe⁵¹¹ mais aussi après l'école⁵¹². Les interactions en classe entre les différents acteurs continuent d'être guidées et formatées par un modèle culturel implicite du masculin et du féminin, modèle qui véhicule des manières d'interagir différentes en fonction des deux sexes. C'est notamment par l'intermédiaire de ces différences de traitement entre filles et garçons que les unes et les autres apprennent à se conduire différemment. Les enseignantes questionnées se retrouvent dans ce schéma. Elles témoignent que les filles semblent apprécier d'être séparées. Selon Catherine et Siobhan, les filles peuvent trouver des désavantages à être mêlées à des garçons dans le cours d'EP : elles sont moins sollicitées par les garçons dans les matchs mixtes (ce qui a poussé Catherine à mettre en place une règle qui contraint tous les élèves garçons à faire participer une fille pour qu'un but soit compté).

Et, avec les filles entre elles, elles ont tendance à être plus investies, peut-être qu'elles sont timides ou embarrassées, pas embarrassées mais timides avec les garçons qui jouent [...] je trouve probablement que les filles sont plus faciles à gérer. [...] je peux mieux parler aux filles qu'avec certains garçons et elles me parleraient probablement. (Catherine)

L'enseignante distingue les filles des garçons à partir de stéréotypes que l'expérience empirique renforce. Des différences de développement, d'aptitudes et d'appétence sont ici généralisées en comportements « féminins ».

Catherine pense que les filles et les garçons préfèrent être séparés, qu'ils/elles apprécient mieux le « sport » ainsi. Elle donne l'exemple d'une classe de 3^e particulièrement difficile qui a été segmentée durant tous les cours d'EP, après décision administrative, en trois groupes, dont l'un est exclusivement composé de filles.

Démixer les cours ne semble pas une « solution » pour construire la participation de tous les élèves. Faute de pouvoir séparer les sexes, il se peut que les enseignantes adaptent les activités

⁵⁰⁹DAVISSE Annick, Elles papotent..., id.

⁵¹⁰ BREAU Antoine, LENTILLON-KAESTNER, Vanessa, HAUW Denis, Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et *doing gender*, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, p.116

⁵¹¹ AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, *op.cit.*, p. 45

⁵¹² MOSCONI Nicole, Filles / garçons. Education à l'égalité ou transmission des stéréotypes sexistes ?, *L'Ecole et la ville*, 2010

physiques et sportives au sein d'une classe mixte. L'historienne M.J. Da Col Richert écrit : « la mixité à l'école, instaurée sans qu'il y eut de débat public » a-t-elle entraîné « des effets bénéfiques, [...] contribué à l'élimination des discriminations contre les filles en particulier » ?

4.2.2.3 Vers un idéal de « mixité active » ?

Le choix des activités physiques dépend, en Irlande, de conditions qui dépassent les enseignant-e-s d'EP, en lien avec les ressources spécifiques d'un établissement scolaire, et cela agit sur les modalités d'enseignement de l'EP. La séparation filles/garçons n'est pas considérée comme idéale, notamment pour Emma :

A cause du manque de ressources, l'EP insiste sur les sports d'équipes [...] parce qu'à un niveau pratique, pour enseigner l'EP en sport individuel, si tu essaies d'enseigner quelque chose qui est individuel, c'est très difficile de faire cela quand tu as trente élèves, particulièrement quand tu as [15 garçons et 15 des filles] et tu n'as qu'un seul enseignant et tu ne peux pas dire 'les filles allez ici, les garçons là-bas' [...] (Emma)

Les effectifs dans les classes est un sujet difficile. Elle souligne dans ce propos les liens entre les enjeux de mixité, de ressources et de types de sport / d'activité physique. Selon elle, il peut être intéressant de proposer des activités sportives différentes dans un espace adapté où chaque élève peut travailler en fonction de ses choix. Caroline constate le meilleur fonctionnement de ses classes mixtes en EP dans l'établissement privé de Londres où elle travaille, comparé aux autres établissements où elle a enseigné. Elle remarque que les élèves sont attentifs aux autres, « ils semblent comme une famille », et selon elle, ce serait dû à une communication, à un mode de vie en dehors de l'école.

Je pense que, quelquefois, les garçons et les filles ensemble ça pousse les filles un peu plus et je pense que ça pousse plus les garçons parce qu'ils voient une fille faire mieux, ça les pousse à faire mieux [...] je pense les avantages sont que les garçons peuvent mener, ils peuvent montrer aux filles comment ça se fait alors que si les filles seules font du football, une fois de plus c'est bien parce qu'elles se sentent confortables dans leur peau les filles, quand elles atteignent un certain âge, elles ne veulent pas faire les choses devant les garçons [...] mais je pense qu'ici [au CFBL], il n'y a pas de problème, donc c'est une bonne chose, ça n'arrive même pas, alors que dans une autre école, elles auraient dit : 'non, non, est-ce qu'on peut être séparées ?' (Caroline)

Caroline évoque cette notion de stimulation réciproque entre garçons et filles dans la mesure où elle considère la mixité comme une possibilité pour les élèves de s'impliquer dans un « faire ensemble » qui peut être rapproché d'une sorte de citoyenneté : cette modalité coopérative permet de dépasser les différences sexuées à travers la mise en place de rôles ou de tâches comme arbitre, juge, pareur, aide, etc.

En EP, discipline directement confrontée à la question de la mixité, des enseignant-e-s cherchent une sorte de synthèse entre situations d'enseignement mixées et démixées. Ils-elles développent des stratégies pour un apprentissage adapté au public⁵¹³. La préoccupation de la gestion de la mixité prend des formes différentes comme prendre en compte les dimensions organisationnelles de la mixité (groupes, rotations...) ou choisir une séparation temporaire des filles et des garçons (par exemple pour la pratique de certaines activités physiques d'opposition impliquant des contacts). Ceci s'apparente au « scénario » d'enseignement ci-dessous :

Je mettrais en œuvre la co-éducation mais je proposerai la possibilité pour les garçons et les filles d'être séparés en EP pour qu'ils puissent avoir l'opportunité de travailler avec leur propre genre [...] ce n'est pas forcément garçons/filles mais tu as les ressources pour pouvoir les séparer en deux options, celle plus physique – pas nécessairement les sports d'équipe – et une option de non-contact (Emma)

Emma souhaiterait diversifier les activités afin de ménager les représentations des filles et des garçons dans un cours d'EP mixte. Elle ne considère pas ici plusieurs cheminements d'apprentissage pour tenir compte des différences physiques en visant les mêmes objectifs. La mixité semble ici représenter une épreuve plus qu'un tremplin pour apprendre à faire travailler les filles et les garçons ensemble.

Professeure en Sciences de l'éducation, N. Mosconi insiste sur les discriminations inconscientes exercées par les enseignant-e-s à l'égard des filles. En s'intéressant au regard et aux attitudes des enseignants dans l'animation de la classe, elle a mis en relief des « inégalités de traitement » selon le sexe des élèves. « Par leurs représentations, leurs attentes et leurs manières de faire, dans des processus quotidiens parfois infimes, sans en avoir conscience, les enseignants tendent à positionner différemment filles et garçons. » La séparation des filles et des garçons au sein d'un cours implique un positionnement différent de la part de

⁵¹³ Voir notamment la proposition de Delphine Evain avec l'exemple de la boxe en contexte mixte : Cessons d'enseigner et faisons apprendre : la mixité abordée comme outil pédagogique, *Masculin/féminin : les APSA en question*, Les Cahiers de l'EPS, n°33, 2006, p.45

l'enseignante. Après avoir précisé les conditions de réalisation du cours (une session de trois heures, le climat, le choix de l'activité, « *one hockey push* »), Caroline dit avoir séparé filles et garçons : les garçons ont fait du foot alors que les filles ont commencé le hockey avec l'enseignante.

Les garçons n'avaient jamais fait de hockey avant donc ils ont dit : qu'est-ce que c'est ? c'est un drôle de sport [...] ils ne savaient pas vraiment quoi faire donc, c'était le premier cours, [je voulais] leur donner quelque chose de nouveau, une expérience. Et les filles ont fini par mieux réussir parce que c'était un plus petit groupe.

[...]

Et les garçons étaient en train de jouer au football donc... ils étaient un peu... il étaient assez excités et sont arrivés [décus] donc peut-être la semaine prochaine, les garçons, d'abord le hockey et s'ils réussissent, ils feront football (Caroline)

L'attitude de l'enseignante tend à conforter les normes. Les filles réussissent mieux que les garçons en petit groupe et dans une activité nouvelle pour tous. Elle a laissé les garçons gérer leur match de façon autonome. De plus, il semble qu'elle cherche à excuser la relative mise en échec des garçons par la pratique antérieure d'un match de football. Nous pouvons constater que l'enseignante justifie les comportements des garçons et ne valorise pas la réussite des filles. Ainsi, la connotation sexuée de l'activité football se trouve renforcée et les moindres performances des filles sont excusées. Alternner les temps mixtes et non mixtes présente des écueils : celui d'une ségrégation des savoirs, celui d'un renforcement d'une « socialisation de genre par les contextes d'homosociabilité »⁵¹⁴ et celui d'un enfermement des un-e-s et des autres en termes de pratiques sociales et sportives. Privilégier un « entre-soi » des garçons et des filles c'est prendre le risque des modélisations : pour les garçons le modèle du « plus fort et du plus viril » et pour les filles celui de « la plus docile et la plus gracieuse »⁵¹⁵. Et quelles possibilités reste-t-il aux garçons et aux filles qui ne correspondent pas aux critères sociaux de la masculinité ou de la féminité ?

Si les attentes sexuées des enseignant-e-s renforcent la séparation et la hiérarchie entre garçons et filles, des sociologues⁵¹⁶ observent des modalités pédagogiques atténuant ce

⁵¹⁴ COMBAZ Gilles, HOIBIAN Olivier, *op.cit.*, p.172

⁵¹⁵ AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, *op.cit.*, p. 48

⁵¹⁶ GUERANDEL Carine et BEYRIA Fabien, La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, 170, 2010, p.17-30

phénomène. D'autres chercheurs⁵¹⁷ en Sciences de l'éducation montrent que, confrontées à un même objet d'enseignement et dans un type d'enseignement organisé sous forme de tâches ouvertes, certaines filles tirent profit de la mixité. La gestion de la mixité semble paradoxale dans la mesure où le décalage entre leurs pratiques et leurs représentations est grand : d'une part, les enseignantes reconstruisent des stéréotypes de sexe dans les pratiques physiques mixtes, ce qui « fabrique » des inégalités entre les sexes et, d'autre part, pensent ne pas le faire dans les classes non mixtes.

Par ailleurs, les enquêtées s'attachent à donner du sens à leurs pratiques pour inciter plus particulièrement les filles à s'engager dans les apprentissages. Elles cherchent notamment à recomposer des espaces dans le cours d'EP pour « intéresser » les filles ; elles font appel à une sorte de « motricité adaptée » envers les filles permettant de les valoriser, de construire leur réussite :

Nous avons une chose appelée « *spike ball* », qui est une version du volley qui est réservée aux filles. Nous avons organisé des matchs avec aucun garçon autorisé à jouer. Parce que nous voulions que les filles restent après l'école et restent engagées et elles adorent cette activité, elles apprécient vraiment et c'est super et en fait, quelques anciennes élèves aident tellement il y a de participantes. (Emma)

L'enseignante stimule leur engagement et propose des choix :

C'est ce que tu essaies vraiment de leur donner, une option qu'elles peuvent vraiment choisir (Emma)

Il est aussi question d'autonomiser, habiliter les filles dans les compétences physiques à travers l'EP :

Je suppose que si tu as des filles, tu dois tout leur enseigner, je pense, tu dois leur enseigner des choses pour elles, et tu dois aller pas à pas avant qu'elles jouent, elles ne peuvent pas, en réalité, beaucoup de filles ne peuvent pas jouer un match ou un jeu pour plus d'une demie heure peut-être (Wendy)

Pour éviter un renoncement précoce durant une activité, Wendy semble adopter une posture pédagogique particulière proche de l'un des modes d'intervention que la chercheuse en

⁵¹⁷ VERSCHEURE Ingrid et AMADE-ESCOT Chantal, Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde, *STAPS*, 66, 2004, p.79-97

Sciences de l'éducation C. Patinet⁵¹⁸ a identifiés : « sauver les filles » qui correspond à « repérer leurs appréhensions ou difficultés, faire comprendre, les relancer, les mettre en activité, les encourager, les conseiller ». Ces stratégies permettent à l'enseignante de rendre les situations d'apprentissage plus accessibles aux filles.

A. Davaisse, inspectrice pédagogique régionale en EPS de 1983 à 1998 en France, propose de susciter l'adhésion des filles à la logique compétitive dans le sport pour les préparer aux défis de la vie professionnelle. De plus, de nombreux travaux montrent que l'EP peut préparer les filles non pas à devenir des sportives mais à faire face aux multiples ségrégations du quotidien, à conquérir physiquement leur place⁵¹⁹. Pour Frances, il est important de proposer, en amont, une éducation adaptée :

Je pense que les femmes peuvent faire partie de la scène parce que nous avons réalisé que ce n'est pas à cause d'un manque d'intérêt mais qu'elles n'ont pas eu assez tôt l'opportunité pour développer elles-mêmes ces compétences. (Frances)

Mais cela ne mène-t-il pas à se comporter en fonction du sexe de l'élève, comme s'il se réduisait à cela ? Vivienne, enseignante dans un établissement de filles, précise la nécessité de mettre en avant des approches différentes selon le public.

Je ne pense pas que ce soit un problème qu'ils soient garçons ou filles, tu as différents buts, différents objectifs, cela dépend du type d'élèves que tu as devant toi. (Vivienne)

La mixité en EP est une situation permettant d'interroger ce qui favorise ou pas les relations intersexes. Existe-t-il des activités physiques et sportives qui déconstruiraient la bi-catégorisation de sexe ? Nous pensons à l'ultimate Frisbee (jeu de position utilisant une assiette plate en plastique conçue pour voler) qui est mixte, autoarbitrée et favorise le vis-à-vis filles/filles et garçons/garçons lorsque cela est possible sur les bases du *fair-play*. Pourquoi ne pas mettre en place une activité semblable à celle que Maeve a organisée dans ses cours d'EP en primaire sans gagnant ni perdant⁵²⁰ afin de permettre à tous et toutes de jouer ?

⁵¹⁸ PATINET Catherine et COGERINO Geneviève, Colloque international Equité et efficacité en éducation, novembre 2008

⁵¹⁹ VIGNERON Cécile, Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?, *Revue française de pédagogie* 2006/1 (n° 154)

⁵²⁰ Voir la description du jeu qu'en fait Maeve en annexe.

L'hétérogénéité des niveaux de pratique peut être un levier pour l'enseignant d'EP et en proposant des activités physiques non référencées au monde du sport, il peut déconstruire les clichés attachés au garçon qui joue au football et à la fille qui ne sait pas jouer.

En primaire, dans les établissements mixtes, il n'y a pas de ségrégation des élèves lors des classes d'EP. Il semble que les enseignantes posent l'EP comme représentant un enjeu spécifique. Maeve et Frances évoquent le cas des inégalités de « capital sportif »⁵²¹ entre élèves et, de ce fait, indiquent la nécessité de penser les hétérogénéités, à la manière des pédagogies nouvelles. Elles insistent sur la nécessaire prévoyance et le travail à effectuer de la part de l'enseignant-e afin que tous les élèves, filles et garçons confondus, ceux/celles dits « sportifs » et ceux/celles plus faibles ou moins dégourdi-e-s dans les activités sportives, puissent s'investir à la mesure de leurs compétences et progresser. Ainsi, la démarche de Maeve prend en compte les corps et les possibilités physiques de chaque élève avec un objectif précis et pratique, à contre-courant de ce qui se fait dans les autres établissements : elle a décidé de différencier son enseignement et a cherché des possibilités ou des solutions permettant l'engagement de tous les élèves, quelles que soient leurs compétences de départ.

Je ressentais que ceux qui étaient rapides pour apprendre et qui étaient assez sportifs et ainsi de suite, vous devez leur donner un défi, [...] mais ce que vous deviez faire était d'essayer d'encourager et mettre en avant les plus faibles, ainsi vous pourriez obtenir un meilleur équilibre dans la classe [...] Si vous n'alliez pas au cours de sport ou n'aimiez pas particulièrement le sport, vous avez tendance à être laissé à l'arrière et mon sentiment était que tous les enfants avaient besoin de cela de façon égalitaire et, par conséquent, qu'il ne devrait pas vraiment y avoir beaucoup de compétition, un peu de compétition ne fait pas de mal, c'est un peu de plaisir [...] mais qu'il devrait y avoir des classes de sport pour toute la classe où tout le monde peut en profiter [...] (Maeve)

Dans une classe marquée par des différences de performances et d'aptitudes, l'enseignante met en avant la nécessité d'une réussite collective et individuelle. La compétition serait pour les plus compétent-e-s, les « défis » pour les moins performant-e-s. Maeve soutient l'idée d'une co-implication entre les élèves dans laquelle chacun dépend de l'autre pour réussir. Ce discours met aussi en valeur l'importance des interactions entre élèves qui ne sont plus considérés individuellement et dont le niveau physique et sportif ne compte plus en tant que

⁵²¹ Nous entendons par cette expression, calquée sur celle de P. Bourdieu, les capacités, les possibilités physiques des élèves mais aussi leur vécu sportif qui constituent un « bagage » qui les différencie des autres élèves.

tel, mais qui deviennent un maillon de la chaîne constituant une équipe, maillon dont chaque action est essentielle pour le bon fonctionnement de l'ensemble.

Frances évoque également l'EP comme un espace-temps où les compétences des élèves sont au centre de la réflexion et des contenus d'enseignement :

Nous pensons que c'est une partie très importante de notre travail d'insister sur la différenciation entre les forts et les plus faibles dans tes classes, c'est le message clé. Je pense que nous commençons à être plus confortables maintenant avec l'inclusion (Frances)

Si le sport est le lieu de l'exclusion par excellence, notamment à travers la performance et la compétition, l'EP pourrait être une alternative afin d'inclure tous les élèves ainsi que différentes pratiques physiques, différentes du sport. Ainsi, l'objectif serait la recherche du « plaisir » vécu par l'activité physique.

Dans leur quête de reconnaissance de l'EP par les acteurs scolaires, les enseignantes font de la négociation avec les élèves une alternative pédagogique en faveur d'une mixité réussie. Autrement dit, elles s'attachent à saisir et à comprendre la parole des élèves dans et sur les apprentissages. Une recherche menée en Irlande en 2010⁵²² visait à définir un « programme d'EP négocié » et son impact sur l'engagement physique des filles de 15 à 19 ans dans la pratique de l'EP. Le programme négocié a permis aux filles de relier l'EP aux contextes socio-culturels de leur vie, proposer des opportunités pour évaluer de façon critique leurs expériences passées en EP en relation avec leur vie, leur histoire et leurs valeurs et de considérer les possibilités qu'offre l'EP. Les filles ont participé activement dans la co-construction d'un savoir-faire et d'un savoir qui faisait le lien entre l'EP et leur vie quotidienne. Les activités sélectionnées étaient pour la plupart individuelles, non compétitives et auxquelles les filles pouvaient imaginer participer en dehors de l'école. « Comment, pouvons-nous, par exemple, reconnaître les identités différentes des filles et, en même temps, défier les inégalités constantes qui résultent des structures de genre, de classes, de handicap et de « race » »⁵²³ ? S'engager dans la construction du programme d'EP leur a permis d'« augmenter leur pouvoir » (« *empowering* ») dans un environnement d'apprentissage qui reconnaît leur capacités comme des acteurs sociaux compétents.

Au final, comme le proposent les sociologues français S. Ayrat et Y. Raibaud, il faudrait mettre en place une « mixité active » qui, dans l'esprit des pédagogies nouvelles, consisterait

⁵²² ENRIGHT Eimear & O'SULLIVAN Mary, 'Can I do it in my pyjamas?', *op.cit.*, p.10

⁵²³ A. Flintoff citée par ENRIGHT Eimear & O'SULLIVAN Mary, 'Can I do it in my pyjamas?', *id.*

à « discuter les rôles assignés à chacun en montrant l'arbitraire des situations concrètes dans lesquelles se répartissent généralement les rôles sexués. Outre l'aspect ludique et stimulant de la discussion, chercher les situations inversées peut permettre la mise en valeur du « milieu » du groupe mixte (par exemple les garçons sensibles et les filles décidées) plutôt que les polarités extrêmes du stéréotype de sexe (les garçons hypervirils, les filles ultraféminines) »⁵²⁴. « On est à nouveau dans le risque très grand que la nécessaire mixité – car vraiment, on ne peut pas régresser là-dessus – dans les conditions dans lesquelles on enseigne aujourd'hui nous mettent devant des contradictions extrêmement difficiles. »⁵²⁵

A travers ces trois possibilités de pratique de la mixité dans l'enseignement de l'EP (filles et/ou garçons selon les APS, démixer, mettre en place une « autre mixité »), les enquêtées cherchent à « inventer » un cours d'EP et les possibilités qu'elles évoquent renvoient au « bricolage ». Si faire pratiquer les mêmes APS aux élèves filles et garçons est un facteur d'égalité, il est indispensable de diversifier les modes d'entrée dans l'activité et prendre en compte les représentations des unes et des autres. L'engagement par corps des enseignantes semble être le moyen de transmettre des valeurs particulières.

4.2.3 Usages du corps de l'enseignante d'EP

Si l'EP est un espace fortement soumis aux stéréotypes de sexe, voire les accentue, du fait de l'engagement du corps de l'enseignante et de celui des élèves dans l'espace pédagogique, les enseignantes « ustensilarisent » leur corps pour montrer comment garder la forme dans le respect des règles sociales.

4.2.3.1 Le corps ustensile

Deux stratégies que les enseignantes utilisent au quotidien pour enseigner l'EP dans les classes mixtes sont liées au maintien du corps. Pour gérer les stéréotypes en œuvre en cours

⁵²⁴ AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, *op.cit.*, p. 48

⁵²⁵ DAVISSE Annick, Forum international de l'Éducation physique et du Sport 4-5-6 novembre 2005 Cité Universitaire Internationale de Paris SNEP – Centre EPS et Société, 2005

d'EP mixte, les enseignantes agissent en fonction de valeurs singulières. Elles font alors un usage particulier de leur corps lié à leur vécu sportif.

Il semble que les enquêtées adoptent une attitude spécifique dans les cours mixtes, notamment envers les garçons. Les relations enseignante-élèves garçons s'appuient sur un rapport d'autorité qu'elles n'évoquent pas lorsqu'elles enseignent aux filles ; sans doute parce que, dans leur éducation, les filles développent d'après la sociologue S. Depoilly un « habitus sexué de soumission et de docilité inculqué dès la prime enfance. »⁵²⁶ De plus, dans le cours d'EP où les activités compétitives proposées (une course d'endurance par exemple) imposent l'image de la domination masculine, si les conditions de pratique ne sont pas adaptées, certaines filles peuvent être remarquées par leur manque de participation, leur échec, se sentir exclues et renforcer un rapport au corps mis à mal par la mixité et le choix de l'APS.

L'expertise corporelle de l'enseignante vise à rétablir les interactions enseignante-élève qui pourrait être perturbées par les rapports de sexe stéréotypés (par exemple : la professeure ne peut pas avoir de compétences en rugby). Pour aboutir à la construction de ce rapport d'autorité, des « tactiques », des ruses adressées aux garçons sont mises en place pour démontrer la « fiabilité » ou la « crédibilité » de ses connaissances.

Même si je ne soutiens aucune équipe particulière, j'avais toujours remarqué dans mes classes (?) qui et où étaient les fans et j'ai toujours gardé un œil sur les matchs pendant les weekends, pour leur faire prendre conscience que je ne peux pas nécessairement être capable de jouer avec toi à ce niveau, mais je sais ce dont je parle. Je ne pense pas que les hommes enseignants d'EP doivent travailler si dur que cela, quelques professeurs pourraient le faire mais je pense que les femmes enseignantes d'EP avec les élèves garçons, je pense que tu dois... y penser. Tu pourrais dire qu'un enseignant d'EP pourrait ne pas les intimider mais, indubitablement, une enseignante d'EP interagissant avec des élèves garçons doit penser à cela dans le but d'être prise au sérieux, cela suppose avoir quelques petites histoires ou des tactiques qui les font te prendre au sérieux. (Emma)

Emma souligne le rapport de domination qui peut s'établir entre enseignante et élève garçon. Elle semble adopter volontairement une attitude qui peut contrer les remarques (notamment sexistes) envers elle et les autres élèves. Elle établit une comparaison entre enseignants et enseignantes en montrant que ces dernières devraient s'engager de manière plus stratégique vis-à-vis des garçons alors que ce ne semble pas être le cas envers les filles. Une différence de traitement est implicitement suggérée. De plus, par son expertise en sport collectif (comme

⁵²⁶ DEPOILLY Séverine, L'égalité filles-garçons, *op.cit* ; p.12

c'est le cas pour elle en hockey), nous pouvons imaginer que ses compétences peuvent être transférables au rugby.

Je pense le plus grand défi en tant qu'enseignante d'EP c'est que les garçons te prennent au sérieux [...] ils ne pensent pas nécessairement que tu vas être équipée pour être capable de, ils pensent qu'ils ont le savoir que tu n'as pas et, en plus, le moins évident, une chose pratique, la voix féminine est un énorme désavantage, parce que, sans le savoir, on s'égosille, on monte haut, et les garçons ne réagissent pas très bien à cela ; j'ai une voix légèrement plus profonde que d'autres, en fait, j'ai vu quand tu as un homme, leur voix ont un impact, que la voix féminine n'a pas et avec les femmes, spécialement quand elles sont énervées, si on crie de façon stridente, cela crée la réaction opposée que tu attends des garçons et ils ont tendance à faire les idiots et ils ne te prennent pas au sérieux et tu dois essayer de contrôler ta voix de telle manière que tu gagnes leur attention mais en même temps, ils te prennent au sérieux parce que ton message peut se perdre. (Emma)

Siobhan a pris une voix rauque et forte lorsqu'elle s'est mise à parler, pendant l'entretien, comme si elle s'adressait à ses propres élèves. Les enseignantes d'EP, comme les athlètes, doivent-elles, comme l'écrit la sociologue du sport A. Bohuon « s'approprier des techniques étiquetées masculines » ? La voix se charge d'une symbolique particulière : les enseignantes doivent contourner une disposition physique particulière pour s'imposer auprès des garçons ; par le « contrôle » de leur voix à laquelle elles semblent vouloir donner une « épaisseur masculine », elles cherchent à mobiliser les garçons. La tonalité de la voix est un moyen d'instaurer une autorité que recherche l'enseignante dans son cours. D'ailleurs, elle souligne qu'afficher une maîtrise corporelle devrait influencer la maîtrise de celle des élèves, notamment des « garçons les plus sportifs » :

Je veux dire que je me rappelle, pendant la formation, quelqu'un m'a dit, quand je parle à une personne plus grande que moi, de m'assurer de penser où je me place pour qu'ils te prennent au sérieux, à cette époque, le formateur nous a dit de les faire toujours asseoir [...] particulièrement les garçons les plus sportifs parce que, même s'ils sont enthousiastes vis-à-vis des sports, il est question de maîtriser le vocabulaire et les faire prendre conscience que tu peux les faire progresser (Emma)

En EP comme dans d'autres disciplines, les rapports de pouvoir enseignant-e/élèves se met en place en particulier dans la situation « maître debout (ou sur une estrade) et élèves assis ». L'exercice de la domination de l'enseignant-e sur les élèves se fait à travers le corps.

Le corps de l'enseignante est une articulation essentielle des rapports et des relations enseignante-élève. Le corps détient un rôle et une valeur particuliers, ceux d'établir des interactions spécifiques enseignante-élève dans une relation qui se veut positive en cours d'Education physique.

Parce que dans d'autres sports, dans d'autres écoles, les enseignants n'aiment pas cela mais ils oublient que cela a des conséquences dans la vie, sur le long terme, pas seulement maintenant, le « comment tu te sens », là-haut, et aller courir, etc., combien cela a des bénéfices, et comment je peux les motiver [...] (Caroline)

4.2.3.2 Le corps-portement et l'idéalisation de la pratique

L'idéalisation de l'action des enseignant-e-s participe de la valorisation d'un métier qui ne bénéficie pas des reconnaissances administratives et nationales nécessaires pour être reconnu et pratiqué de façon homogène dans les établissements scolaires. Emma emploie un terme laudatif pour caractériser les enseignants d'EP de l'établissement qu'elle administre : « nos enseignants d'EP sont extraordinaires ». Maeve et Wendy évoquent des versions de cette idéalisation : la première développe longuement l'« efficacité » de son œil « expert » qui décèle les dysfonctionnements des corps de ses élèves, se démarquant du pronostic du médecin et se légitime dans un statut d'enseignante-soignante, attentive au développement physique des enfants.

J'aurais toujours dit aux parents si je sentais que les enfants avaient besoin de quelque chose, quelquefois, je restais et je faisais un peu de travail avec les enfants qui en avaient besoin mais les parents ne comprenaient pas non plus donc j'essayais de l'intégrer en classe, 'tu pratiqueras ces exercices à la maison' et je gardais un œil sur eux. Ils se moquaient de moi à Kilians [...] Nous étions entraînées pour observer ce qui n'allait pas. [...] En tant qu'enseignante de sport, je pense que c'est une chose très utile et j'ai toujours apprécié avoir ce côté remédiation dans ma formation (Maeve)

Tout acteur social dans son action idéale vise à marquer le monde de son empreinte singulière. L'enseignante d'EP justifie son métier comme une mission idéalisée, celle de transmettre aux enfants et aux adolescents des méthodes, une base pour prendre soin de son corps après l'école, pendant la période scolaire et au cours de la vie adulte, autrement dit sur

le long terme. L'idéalisation de son action, en tant qu'enseignante d'EP, participe également de la construction d'une identité professionnelle. Cette identité se construit notamment « par corps », en classe, à travers les interactions sociales et les contenus d'enseignement. Comment les enseignantes gèrent-elles la « tension identitaire » entre un profil sportif et un profil pédagogique ? Les recherches des spécialistes en Sciences de l'éducation, N. Hedjerrasi et de J.M. Bazin⁵²⁷, évoquent la thématique du « malaise identitaire » des professeur-e-s documentalistes en France en s'intéressant à la discipline de référence et/ou d'enseignement, l'un des principaux marqueurs de l'identité enseignante.

Dans une perspective qui touche les niveaux de compétences dans une classe, Wendy pense qu'il est primordial de faire de la « différenciation » en classe, de ne pas avoir de favoris, de les traiter de façon égale et plutôt juste :

Essayer d'être sensible vis-à-vis de ceux/celles qui trouvent des difficultés et motiver ceux/celles qui... la différenciation en classe doit être très bien parce que, dans une activité spéciale comme le tennis, il y a des élèves qui peuvent jouer et d'autres non, tu dois apprendre à faire avec cela. (Wendy)

Wendy revendique une démarche disciplinaire permettant de soutenir son action qui vise à transmettre des connaissances et à développer des compétences pour tous-tous en fonction des niveaux. Cette démarche ne semble pas être l'un des « marqueurs identitaires » spécifique à la discipline EP et ne permet pas de situer le champ disciplinaire de l'EP par rapport à l'ensemble des disciplines enseignées. C'est pourquoi nous pensons qu'il existe une « (con)quête »⁵²⁸ d'une identité professionnelle au cœur de celle d'un statut reconnu de l'EP comme discipline scolaire à part entière en Irlande. « Si ce groupe [d'enseignante-e-s irlandaises d'EP] peine à stabiliser les contours de son identité (en partie par manque, réel ou supposé, d'assise et de reconnaissance de la discipline de référence d'adossement et/ou d'enseignement), cela tient également au statut accordé [à l'EP] dans l'établissement scolaire »⁵²⁹. Il convient de cibler les principaux marqueurs identitaires que les enseignantes reconnaissent propres à spécifier le statut de l'EP et à la différencier des autres disciplines.

⁵²⁷ HEDJERASSI Nassira et BAZIN Jean-Michel, Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ?, *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013

⁵²⁸ HEDJERASSI Nassira et BAZIN Jean-Michel, id.

⁵²⁹ HEDJERASSI Nassira et BAZIN Jean-Michel, id.

Définie comme étant « une totalité dynamique en perpétuelle évolution, qui ne se réduit pas à une simple juxtaposition des appartenances et des rôles sociaux », l'identité sociale « se construit par l'articulation (parfois la tension) permanente entre « l'identité pour soi et l'identité pour autrui. » »⁵³⁰ Comme les enseignantes d'EP appartiennent à un groupe du fait de leurs activités sociale et professionnelle, elles construisent, négocient et redéfinissent leur identité professionnelle en fonction d'une « transaction permanente entre identité réelle et les attentes d'autrui » dans le cas où il désigne la communauté éducative. Les enseignantes d'EP se forment une identité complexe entre injonctions sociales et construction d'un idéal (que le métier mettrait en œuvre) : il pourrait s'agir d'un mode spécifique de « corps-portement » érigé en exemple, en référence pour tous les élèves, garçons et filles. Le « corps-portement » serait la façon dont l'enseignante porte son corps devant les élèves, c'est-à-dire se mettre en scène physiquement dans le choix des vêtements⁵³¹, des postures, mais aussi dans le soin apporté au corps qui représente la notion de santé, fin, musclé, en un mot une « mise en scène de soi » (E. Goffman). En se mettant en scène, les enseignantes d'EP donnent des indicateurs sur le corps, et l'apparence, la santé.

Dans un effort pour garder les filles actives et sportives tout au long de leur vie, Caroline revient paradoxalement à un modèle « féminin »

Je fais ma maman en fitness, nous sommes en train de faire des exercices et si tu peux faire le lien avec 'quand vous porterez de hauts talons, les filles, vous voudrez paraître fortes et jolies, cela va vous aider', le rendre spécifique, réel pour elles, créer des situations (Caroline)

Les propos de Caroline rappellent la description faite par Marcel Mauss de petites filles Maori qui apprennent à marcher en produisant un balancement des hanches, à la fois en imitant les femmes de leur entourage et sous l'effet d'injonction de normes sociales. Ces propos mettent au jour la notion d'« incorporation du genre »⁵³² qui transforme physiquement les corps. L'inscription physique du genre passe par l'acquisition d'habitudes corporelles sexuellement différenciées, des « techniques du corps ». Dès leur plus jeune âge, filles et garçons incorporent des manières différentes de tenir leur corps et d'en user, qui signalent leur

⁵³⁰ HEDJERASSI Nassira et BAZIN Jean-Michel, id.

⁵³¹ Voir en annexe l'extrait de journal de terrain.

⁵³² COURT Martine, Incorporation, in Juliette Rennes, *Encyclopédie critique du genre*, La Découverte « Hors collection Sciences Humaines », 2016, p. 321-330.

appartenance de genre. En favorisant la mise en œuvre de contenus de formation dépendants des caractéristiques genrées, Caroline, à l'instar d'autres enseignants, « favorisent, en partie malgré eux, un différentialisme ségrégatif qui exclut toute forme de libération ou d'intégration. »⁵³³ Est-il donc question de « (re)faire le genre », de « fabriquer » une future femme sportive ?

4.2.3.3 La construction par corps : « to be a role model »

Lorsque les enseignantes s'engagent dans l'enseignement de l'EP, elles font du corps un outil de travail, mais pas seulement. Spécialistes du corps en mouvement, en plaçant le corps au cœur des apprentissages, elles bousculent les habitudes de l'individu scolarisé, le plus souvent immobile et silencieux⁵³⁴. Leur métier n'est pas dénué de références sexuées et elles chargent leur enseignement de connotations « féminines ». Dans cette construction, elles transmettent un certain « modèle » du corps. Nous nous trouvons dans le domaine du symbolique qui touche les acteurs engagés dans une interaction : les uns et les autres chargent leurs actions de sens, de valeurs et de caractéristiques symboliques qui peuvent différer des distributions sociales initiales, voire s'y opposer. Quel « usage » les enseignantes d'EP font-elles de leurs vécus corporels construits en fonction de leurs expériences interactionnelles et des environnements ? L'expression de « corps héritage », tiré du roman d'I. Rossignol⁵³⁵ est intéressante en cela qu'elle synthétise ce qui est propre à une personne, à son groupe d'appartenance sociale, à son éducation et aux interactions avec autrui et l'environnement. Autrement dit, quelles sont les « techniques du corps », les « modalités corporelles », les usages d'un « corps instrument » qu'elles privilégient pour transmettre aux élèves, en fonction du public scolaire, une « culture du corps » ?

L'histoire des femmes⁵³⁶ témoigne de l'ensemble des prohibitions et des prescriptions dont elles font l'objet. Les représentations mentales et sociales liées historiquement à la féminité (la fonction de reproduction, la fonction de gardienne du foyer, la fonction de séduction) conduisent à affecter, de manière exclusive, des pratiques à un sexe et à considérer par

⁵³³ POGGY Marie Paule, « L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive ». *Année sociologique*, vol. 52/2002, p.473

⁵³⁴ DENIS Daniel, Du mouvement dans l'école ... Histoire d'une lutte sourde et implacable, *Tréma*, Hors-série N°1 | 1997

⁵³⁵ ROSSIGNOL Isabelle, *Petites morts*, Editions du Rouergue, Rodez, 1998

⁵³⁶ PERROT Michelle, Histoire des femmes, histoire du genre, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n°31, p. 29-33

exemple, que la gymnastique rythmique, la natation synchronisée, le fitness sont réservés aux femmes. D'après la sociologue du sport A. Bohuon⁵³⁷, les femmes en France sont moins nombreuses à pratiquer un sport de « compétition » (15,8% contre 33,3% pour les hommes). D'après la chercheuse, celles-ci privilégient les activités pour « se détendre », « mincir ou garder sa ligne » ou « entretenir son corps », là où les hommes cherchent davantage à « se dépasser », à « se mesurer aux autres » et à « éprouver des sensations fortes ». D'après ces travaux, on peut avancer que les différenciations hommes/femmes sont potentialisées par le choix des pratiques, les activités d'entretien pour les unes et les activités de compétition pour les autres.

La majorité des enquêtées parlent du corps comme un « objet », fin (« *fit* ») et sportif, qui doit répondre aux exigences personnelles de contrôle de soi. Ce rapport au corps considéré comme une chose (cette réification) est typique des discours sportifs et de l'adhésion à l'idée d'un corps machine qui serait au service des ambitions de performance du sportif (D. Le Breton parle du corps « adversaire » des compétiteurs). Toutes les enseignantes d'EP que nous avons rencontrées étaient soucieuses de leur apparence (une silhouette « fine » des tenues sportives ajustées... etc.). Nous avons mené deux entretiens avec Catherine : pour le premier qui s'est déroulé à son domicile, elle était vêtue d'une tenue de ville (jean) et pour le second entretien chez nous, elle était habillée de sa tenue de vélo.

Les activités physiques pratiquées par Siobhan visent l'entretien du corps. Nous retrouvons dans son discours les prescriptions sociales relatives au corps des femmes qui doit être « beau » et « désirable ».

Je joue au hockey et je cours, donc c'est bien, cela me permet de continuer (rires).

[...]

Je cours pour faire attention à ma ligne

[...]

Je cours et je fais du pilates « reformers palates » [...] c'est très très bon pour tout le corps et tes jambes etc., après avoir eu mon deuxième enfant, j'ai fait cela et je le fais depuis plusieurs années et c'est super (Siobhan)

Ces propos confortent les représentations collectives de pratiques censées préserver le capital séduction des femmes et la nécessité de s'y soumettre pour préserver sa « féminité ». La

⁵³⁷ BOHUON Anaïs, QUIN Grégory, Sport, in RENNES Juliette, *Encyclopédie critique du genre*, La Découverte, 2016, p.26

compétition, à l'inverse, faire courir le risque pour les sportives, de ressembler à un homme (virilisation) ce qui crée du trouble dans le genre.

Wendy insiste sur les attentes sociales concernant la figure typique du professeur d'EP que l'on se représente toujours comme un homme jeune, bronzé, musclé, en adéquations avec les prescriptions sociales de présentation de soi.

[...] C'est bien d'être active toi-même, paraître fine et en bonne santé [...] je pense que c'est important que tu paraisses comme un enseignant-e d'EP qui paraît fin-e et en forme, faire attention à ton code vestimentaire et ne pas être en surpoids et inactif-ve, je pense que cela donnerait la mauvaise impression aux élèves. (Wendy).

Le sport (et la gymnastique) a introduit un rapport au corps différent : il semble que le corps sportif des femmes doit poursuivre la « tradition » hygiéniste du soin, de la conservation de soi et de la reproduction de normes. « Ce qui est attendu d'une femme, c'est une chose très paradoxale, une sorte de disponibilité refusée. Les femmes doivent être constamment disponibles au masculin [...]. La transformation du rapport au corps que permet la gymnastique détermine une sorte de sortie hors du rôle assigné. La femme sportive a un rapport à son corps qui n'est plus le rapport d'offrande refusée, d'attention au regard masculin, et du coup elle paraît masculine et elle se heurte à l'accusation d'être un « garçon manqué » »⁵³⁸. En tant qu'enseignantes d'EP, les femmes investissent un espace masculin à travers la maîtrise de techniques sportives ; en même temps, elles cherchent à montrer qu'elles correspondent aux canons de la définition dominante de la « féminité », autrement dit à « démontr[er] leur appartenance sociale à la catégorie « femme » pour échapper au processus de stigmatisation »⁵³⁹.

L'EP permet de véhiculer et de légitimer une « bonne présence corporelle au monde » : « Les modèles du corps à l'école sont calqués sur une référence culturelle dominante, celle de la logique d'ordre propre à l'Occident. « Toute notre éducation est dans une certaine mesure, la mise en forme de notre corps selon les exigences de la société » avançait Michel Bernard en 1970, ce qui implique à la fois un modelage social du corps mais également par un effet

⁵³⁸ BOURDIEU Pierre, entretien, Agone n°2, 1999

⁵³⁹ MENNESSON Christine, Être une femme dans un sport « masculin ». Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées, *Sociétés contemporaines*, 2004/3 (no 55), p. 69-90

récuratif, une construction du social par les différentes mises en scène du corps. »⁵⁴⁰ Est-ce ce modelage social que Wendy évoque en disant « je suis une enseignante d'EP pour les filles » ? L'enseignante d'EP traduit ses préoccupations en termes d'intervention auprès des élèves filles en EP. En enseignant exclusivement aux filles, il peut s'agir pour elle de présenter un modèle sécurisé, un corps dont les potentialités sont reconnues et maîtrisées par l'enseignante : cherche-t-elle à sécuriser ses élèves en construction identitaire ? Ne risque-t-elle pas d'enfermer les possibilités dans des manières de faire et des activités strictement « féminines » ? Ou alors ce choix lui permet de rassurer les élèves dans leurs sentiments de compétence, de travailler sur leurs compétences et leurs appétences pour telle ou telle APS.

Le corps de l'enseignante d'EP est mis en avant dans les séances et « offert » aux regards des élèves parfois comme exemple. La construction par corps de l'enseignante consiste également à faire de son corps un « modèle ». Wendy souligne clairement l'idée d'une véritable mise en scène du corps de l'enseignante dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait : la façon avec laquelle tu parais (« *the way you look* ») et la façon avec laquelle tu agis (« *the way you act* ») (Wendy, p.12). Le but de Caroline est de montrer aux filles comme aux garçons ce qu'il faut faire pour « apprêter » le corps, le mettre en adéquation avec les attendus sociaux.

Je voudrai être inspiratrice pour les filles, leur montrer combien être en forme et fine est important et leur montrer que faire des exercices a avoir avec toute la personne... je pense que c'est être un modèle pour elles [...] peut-être les garçons aussi, parce que je m'entends très bien avec les garçons pour les motiver, je peux les aider en termes de fitness, s'ils veulent faire certains sports, ce genre, donc oui, c'est être un modèle pour leur montrer immédiatement la bonne direction. (Caroline)

L'emploi de l'expression « la bonne direction » rappelle les « corps dociles »⁵⁴¹ que l'institution scolaire tentent de modeler dans un but disciplinaire. Le modèle que constitue l'enseignante est légitimé par sa conformité aux attentes sociales et ce corps est proposé aux élèves pour « imitation ». A travers le travail sur soi et les démarches employées dans ses cours, Caroline cherche à influencer ou à diriger le travail de l'élève pour faire du corps le centre des attentions et des considérations éducatives. Mais cette centration sur le corps n'est pas innocente en termes de stéréotypes de sexe. En donnant à l'EP un rôle à jouer sur le modelage de la silhouette, elle adhère aux prescriptions sociales du modèle de la féminité (fine, gracieuse, etc.). Il s'agit donc de dresser les corps des élèves, d'en faire plus ou moins

⁵⁴⁰ LEFEVRE Betty, « Corps baroque et éducation physique scolaire », *Corps et Culture*, n°5 / 2000

⁵⁴¹ FOUCAULT Michel, 1975, *op.cit.*, p.16

consciemment « l'instrument » d'un projet éducatif, porteur d'une mission d'éducation à la santé dépassant le cadre strictement scolaire de maîtrise de compétences et de connaissances en Education physique.

Quatre enquêtées emploient le terme de « *role model* » (Emma, Vivienne, Wendy, Frances). Ce mot valise anglais (« *role model* ») permet de joindre « rôle » et « modèle » et signifie un exemple vivant à suivre, nous dirons même une sorte de « mode d'emploi », de façon d'utiliser ce corps instrument. Emma et Wendy considèrent le « *role model* » du corps de l'enseignant-e comme un élément accessible aux élèves :

Ce genre de choses je pense est en fait très puissant pour créer des 'rôles modèles' pour, plus particulièrement, les filles, comme je l'ai dit, mais aussi pour les garçons (Emma)

Donc je pense que c'est très important pour les enseignants d'EP, qu'ils soient hommes ou femmes, d'être un modèle pour les élèves et quelqu'un qu'ils peuvent admirer (Wendy)

Vivienne ne partage pas cette idée que les enseignantes ne peuvent pas à elles seules remplir un rôle de modèle auprès des élèves ; il faut faire appel à d'autres acteurs, comme par exemple les directeurs de programmes télévisuels, qui peuvent enregistrer et retransmettre un plus grand nombre de sports féminins dans les mêmes proportions que les sports masculins, sans attendre les Jeux Olympiques tous les quatre ans. Ces deux arguments se complètent en montrant que l'enseignante peut constituer un modèle pour les élèves tout en faisant appel à d'autres modèles, notamment médiatiques.

Je pense qu'on a besoin de plus de modèles féminins, tu sais, ils ont besoin de voir davantage de sports féminins à la télévision, je pense que cela vient de partout, tu sais... » (Vivienne)

Cela pose le problème du statut d'un modèle corporel et l'injonction à s'y conformer : si une fille (ou un garçon) veut être sportive, faut-il qu'elle soit seulement performante ou qu'elle ressemble d'abord à un mannequin ? L'EP, structurée par ses référents pédagogiques, autorise-t-elle de construire d'autres types de modèles ? « Qu'il s'agisse des contenus culturels ou des modalités de travail et d'évaluation, les modèles proposés portent en eux des traces historiques de leur constitution (des publics scolaires avec et pour qui ils ont été élaborés) qui font obstacle à l'inscription dans la culture et le travail de [celles] qui en furent

historiquement absent[e]s. »⁵⁴² Comme l'analyse le sociologue J.C. Kaufmann⁵⁴³, la présentation du corps est conditionnée par une forte « ritualisation » ajustée au regard des autres. La théorie du corps qu'il développe permet de mettre en évidence les aspects « normalisé » et « esthétique » d'un corps qui est « sexuel ». Celui-ci devient « corps pour les autres »⁵⁴⁴, support de l'identité sociale, livré au regard et aux jugements des autres.

L'expérience du genre est fondamentalement corporelle. L'enseignante peut jouer un rôle en adoptant un rapport au corps particulier. Les enseignantes « et les filles peuvent être parfois plus à l'aise car parler du corps, c'est un peu comme parler du soin, de soi et de la santé. »⁵⁴⁵

C'est fantastique, et c'est aussi très bien parce que, en particulier, je sens que en particulier pour les filles de voir des « femmes à référence inédite » (*female remote*), enseignantes dont elles pensent qu'elles étaient... tu sais... nous sommes vêtues de robes, et nous venons ici travailler tous les jours, elles ne nous imaginent pas comme étant des personnes sportives, tout d'un coup elles voient que nous sommes vêtues de notre jogging à l'heure du repas... et nous gagnons et nous perdons (Emma)

Dans le domaine des activités physiques, Emma témoigne de « l'importance des corps sexués dans la construction de l'image de soi »⁵⁴⁶. Ces femmes sont une « référence unique » dans la mesure où elles tentent de sortir d'une pensée qui persiste à ignorer les filles en ne leur proposant qu'un modèle féminin limité à sa fonction de séduction, de fragilité et de passivité ; « Au nom de la lutte contre ce passé d'enfermement, faut-il devenir aveugle sur l'importance des corps sexués dans la construction de l'image de soi ? »⁵⁴⁷ Cependant, nous pouvons nous demander si la féminité au travail est une « performance imposée »⁵⁴⁸. L'EP est une activité physique vécue corporellement. Elle engage les corps : les enseignantes doivent être suffisamment compétentes pour « gagner » un match ; cependant, elles doivent aussi prouver qu'elles sont des « vraies » femmes – douces, compréhensives, patientes – en adoptant ce que J. Cassell appelle les « justes comportements de genre ». Les enseignantes doivent-elles nécessairement rappeler leur « féminité » en passant par la mise en scène de la différence des

⁵⁴² DAVISSE Annick, « Elles papotent, ils gigotent » L'indésirable différence des sexes, Ville École Intégration n° 116 - mars 1999 © MENRT, CNDP 1999

⁵⁴³ KAUFMANN Jean Claude, *Corps de femmes, regards d'hommes. Sociologie des seins nus*, Paris, Nathan, 1995

⁵⁴⁴ DAGONET François, *Le corps multiple et un*, Les Empêcheurs de tourner en rond, 1992

⁵⁴⁵ AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, *op.cit.*, p. 50

⁵⁴⁶ DAVISSE Annick, *id.*

⁵⁴⁷ DAVISSE Annick, *id.*

⁵⁴⁸ CASSEL Joan, Différence par corps : les chirurgiennes, *Cahiers du genre*, n° 29, 2001, p. 53-81

sexes, par exemple en se mettant en robe, pour pouvoir saisir l'opportunité de « transgresser » ces normes par le sport qu'elles font ?

« Et, après tout, faut-il être sportive ? » Ne peut-on pas accepter les différences d'adhésion à la pratique physique et sportive en EP ? Pour l'inspectrice pédagogique régionale d'EPS A. DAVISSE, l'école a pour mission de « de garantir à tous[tes], et en tout point du territoire, des chances égales de pouvoir vraiment faire ce choix après ou hors le temps de l'école. Cette fonction d'initiation, au sens fort, n'est en rien comparable à ce que font les clubs sportifs ou les conservatoires dont le public est volontaire, adhérent et cotisant. L'école doit donc se colleter la question difficile de faire que des non-volontaires accèdent à un acquis culturel suffisant et partagé, élément d'une vision du monde permettant de vivre ensemble. »⁵⁴⁹

Les enseignantes irlandaises s'engagent « par corps » dans les cours d'EP. Les usages qu'elles en font s'appuient sur une réification de ce corps qui devient un support, un moyen pour transmettre des valeurs mais aussi un écran sur lequel se reflètent les attentes et les représentations d'autrui. Mis en scène dans leurs pratiques d'enseignement, leur corps se déploie dans une tension permanente entre reconstruction et déconstruction des stéréotypes de sexe. C'est à travers ce corps qu'elles s'engagent dans des carrières dont les caractéristiques sont liées à l'originalité socio-historique de l'Irlande. Or, à cause de l'influence de l'Eglise catholique, il est exposé aux normes sociales, en particulier quand il est sportif. L'articulation de ces trois éléments (corps, carrière, cadre socio-historique) imprime à ces parcours professionnels une marque singulière qui s'apparenterait à une ambivalence.

⁵⁴⁹ DAVISSE Annick, id.

4.3 Des carrières ambivalentes : une spécificité irlandaise

Dans un pays comme l'Irlande où l'Eglise catholique a joué un rôle prégnant dans la construction de valeurs notamment à travers le domaine de l'éducation, les carrières d'enseignantes d'Education physique présentent un intérêt particulier. Pris dans le sens sociologique, le concept de carrière permet d'identifier des étapes et de révéler des régularités dans les parcours des enquêtées. Pour ce qui est des enseignantes d'EP irlandaise, nous avons pris appui sur le repérage beckerien. Nous remarquons que, dans un premier temps, ces femmes sont et se disent sportives dès leur jeunesse. Ainsi, elles transgressent les rôles sociaux sexués en tant que sportives. Puis, elles sont reconnues par leurs pairs comme sportives. A ce moment, les formations initiales leur offrent la possibilité de s'engager dans le métier d'enseignante d'EP. De par leurs formations universitaires irlandaises et / ou anglaises, différentes options et débouchés sont disponibles. Un acte d'engagement est nécessaire pour intégrer le groupe des enseignantes d'EP. Les particularités géographiques (l'insularité) et historiques en rapport avec la mise en place de l'Education Physique font que leurs parcours peuvent être redéfinis. Ces parcours s'inscrivent sous le signe de la mobilité.

Le caractère spécifique de l'engagement des femmes questionnées dans le métier d'enseignement de l'EP peut être considéré comme un équilibre entre les données subjectives et objectives : l'environnement et la culture dans lesquels elles se sentent confortables, la « familiarité »⁵⁵⁰ du contexte dans lequel elles travaillent et enfin la satisfaction du « rendement » apporté par leur engagement professionnel⁵⁵¹. L'analyse des verbatims permet de comprendre comment chaque enquêtée passe par ces étapes. Les éléments clés qui guident notre réflexion sont l'engagement et la mobilité. Parfois, les parcours ne sont pas linéaires et des nœuds décisionnels apparaissent pour ajuster la trajectoire professionnelle. Ces

⁵⁵⁰ Nous choisissons ce terme dans la mesure où il évoque à la fois la proximité et la famille.

⁵⁵¹ « Je pense que ce qui te dirige au final c'est ta culture, tu finis par être dans une culture, un environnement dans lequel tu es confortable » ; « cela ne vaut pas la peine de vivre pour le boulot parce qu'en dehors, tu as besoin de quelque chose d'autres sinon tu ne seras jamais heureuse [...] un pays qui pourrait m'offrir le programme extra-curriculum que je cherchais [...] c'était plus familier » (notre traduction) *"I think the thing that drives you in the end is your culture, you end up being in a culture, in an environment that you are comfortable in and the school"*; *"worth living just for the job because outside you need something else or will never be happy [...] a country that could offer me the extracurricular that I was looking for [...] it was more familiar"* entretien avec Wendy N. p.7

ajustements permettent d'aborder un autre aspect du parcours en montrant comment certaines enquêtées sortent du métier d'enseignante d'EP.

L'engagement dans une carrière professionnelle est considéré comme un processus renfermant des étapes. Devenir enseignante d'Education Physique en Irlande suppose un engagement où le corps est particulièrement mis en jeu. La dimension subjective de l'engagement apparaît dans les propos sur l'écoute du corps et le récit de chaque carrière. Une attention particulière est apportée aux paroles des enquêtées afin de les mettre en perspective avec l'histoire sociale de l'Irlande et de les analyser à la lumière des outils conceptuels présentés (la carrière, le corps, le genre, l'engagement).

Nous entendons par l'emploi du terme « ressorts » à la fois les causes qui permettent d'agir, les mobiles plus ou moins apparents d'une action, et les conséquences, la portée d'une décision. Ce terme permet de mettre en avant l'une des causes de l'engagement des enquêtées dans une carrière d'enseignante d'EP à partir d'un trait marquant (être et se dire sportive) d'une part, et, d'autre part, de repérer des types de carrière.

4.3.1 Etre et se dire sportive

Lorsqu'on fait le récit de sa vie, on choisit des éléments remarquables pour insister sur l'originalité d'un parcours et reconstruire ainsi un curriculum qui peut paraître ordinaire. Ces morceaux choisis représentent des jalons, des étapes, des moments nécessaires pour expliquer le statut actuel et pour justifier son cheminement. Chacune des enquêtées apporte des arguments spécifiques, justifiant son engagement comme enseignante d'EP en Irlande. Quels indices extraits de leur discours pourraient nous éclairer sur les décisions de ce devenir enseignante d'EP ? Et quels sont ceux qui justifieraient le fait qu'elles pérennisent cet engagement ? Quand on regarde l'histoire de chacune, on trouve des indices sur les racines de l'engagement. Le passé des enseignantes interrogées informe sur leurs représentations et leur héritage (« *background* ») familial, social et culturel. Nous présentons dans cette partie les expériences sportives vécues durant l'enfance et comment celles-ci définissent les enquêtées. L'intérêt pour la pratique physique naît dans un cadre particulier, qu'il soit familial, amical ou scolaire. L'expérience sportive s'inscrit dans la durée, depuis l'enfance ou l'adolescence. L'enfant grandit dans un milieu social particulier, influencé par des adultes et il construit son

« histoire »⁵⁵² qui détermine des rapports particuliers au corps et aux pratiques. Nous avons déterminé quatre types de sportives à partir de l'analyse des entretiens : la pratiquante professionnelle, l'autodidacte, l'héritière et l'élue. Nous tenterons de montrer comment ces types se construisent et soutiennent l'engagement de ces femmes dans l'enseignement de l'EP.

4.3.1.1 La pratiquante professionnelle

Dans le cadre de l'analyse de la carrière comme manifestation subjective qui détermine en partie des choix et des orientations personnels, nous pouvons déceler dans le discours des enquêtées des éléments ayant trait à l'engagement des jeunes filles dans l'enseignement de l'EP. Nous pouvons remarquer combien le lien entre sport et EP est fort et correspond tant à l'influence familiale et scolaire qu'à celle de l'Irlande comme nation qui se démarque par ses sports nationaux. Nous avons déterminé le type « pratiquante professionnelle » à partir des discours de Siobhan, de Caroline et de Frances. La première est footballeuse, l'autre danseuse et la dernière athlète. Siobhan a été membre de l'équipe féminine nationale irlandaise de hockey (moins de 18 puis moins de 21 ans) puis a intégré l'équipe de football Arsenal à Londres à 21 ans. Caroline a fait partie pendant quatre ans d'une troupe de danse irlandaise.

Equipe nationale irlandaise de football (21 ans) ; *Arsenal ladies premiere football team* ;
équipe nationale irlandaise de hockey (28 ans) (Siobhan)

Je suis allée en tournée comme danseuse dans un spectacle. (Caroline)

A travers d'autres parcours (Emma, Frances, Vivienne), nous retrouvons la trace de l'engagement professionnel sportif conduisant à l'enseignement de l'EP : Emma joue au hockey depuis le niveau secondaire et a concouru dans les matchs entre provinces. Elle participe à des courses à pied depuis ses 15-16 ans et poursuit ses entraînements dans les deux sports au moment de l'entretien. Frances a joué dans des matchs tous niveaux confondus et notamment avec son équipe à Croke Park. Vivienne a été membre de l'équipe de hockey (moins de 21 ans) de Leinster.

J'étais complètement sur la scène athlétique, professionnellement (Frances)

⁵⁵² « Je vais te raconter mon histoire en termes de pourquoi j'ai voulu devenir enseignante d'EP » Caroline.

Je jouais beaucoup au hockey quand j'étais jeune, [dans le championnat d'Irlande moins de 21 à Leinster mais je me suis blessée au dos et j'ai arrêté de jouer. (Vivienne)

Nous pouvons compléter ce modèle à partir de l'expérience de Maeve qui n'a pas été pratiquante professionnelle et qui avance pourtant un lien entre enseigner l'EP et avoir fait des activités physiques dans sa jeunesse en club (hockey)

J'étais à l'école à P... Road et nous avions hockey à S... c'était une assez longue distance à parcourir à pied mais en vélo, c'était faisable (Maeve)

Mais aussi à travers l'usage quotidien du vélo :

Ayant fait autant de vélo [pendant ma jeunesse, aller-retour quatre fois par jour], je suppose que j'avais acquis une certaine force.

Maeve repère un ensemble de dispositions pour le sport considérées comme une étape possible pour s'engager dans l'enseignement de l'EP.

A 11-12 ans, Maeve se désigne avec des adjectifs qui s'opposent aux attitudes socialement attendues de la jeune fille (calme et posée) :

Mary et moi étions plutôt sauvages [...] aventureuses, dirions-nous. Mary était à l'arrière de mon vélo. Un jour, nous étions 4 sur le même vélo.

Maeve semble rompre avec les stéréotypes de la jeune fille irlandaise des années 1950 prise dans l'étau de l'éducation religieuse. Ce « comportement de genre » enfantin constitue ici un élément important pour expliquer, en partie, la construction de dispositions sexuées désignées comme « masculines ». Dans ce cadre, le cas de Siobhan est intéressant puisqu'elle se désigne dans sa jeunesse (dans les années 1980) comme un « garçon manqué » :

J'étais juste dehors dans la rue jouant tout le temps au football et jouer à des choses avec des amis, avec qui que ce soit, avec les garçons, j'étais beaucoup un garçon manqué ... [...] C'est essentiellement une fille qui ferait beaucoup de sport, mais pas nécessairement beaucoup de sport, mais être capable de jouer avec les garçons. J'appréciais de jouer avec les garçons ... parce que j'étais très bonne en sport, le sport était, est mon talent donc j'étais capable de bien jouer avec les garçons tout le temps, j'avais naturellement joué avec eux et joué au football et ils me voulaient toujours dans leur équipe aussi parce que j'étais capable de jouer. (Siobhan)

Elle fait référence au temps de l'enfance où les compétences garçons/filles tendent à être indifférenciées, elle ne prête pas d'attention particulière aux marquages des corps et à la division des activités entre filles et garçons. Bien qu'elle affirme jouer « naturellement » au

foot avec les garçons, cette participation est loin d'être « naturelle » mais se construit par l'histoire de Siobhan. Nous pouvons considérer que Siobhan s'est appropriée les caractéristiques physiques d'un garçon afin de pouvoir s'engager dans un environnement sexuellement connoté (la rue et le football). Le groupe de pairs qui autorise sa participation permet une socialisation spécifique caractérisée par la « construction de dispositions inversées »⁵⁵³ ou des formes de mises en jeu « masculines ». Ce comportement a priori contraire à son sexe amène Siobhan à se définir mais aussi à être désignée comme un garçon manqué : « l'acquisition de dispositions sexuées particulières au cours d'itinéraires de socialisation spécifiques en termes de rapport aux pratiques sportives et de statut dans les interactions enfantines détermine l'entrée dans le monde du football [...] »⁵⁵⁴. Nous pouvons souligner cette désignation comme une marque spécifique expliquant en partie son engagement sportif dans le football professionnel. Mais cela n'est valable que pour Siobhan.

Le type de la pratiquante professionnelle se distingue dès le plus jeune âge parce qu'elle se consacre à une ou plusieurs activités. Souvent engagée dans une pratique professionnelle (danse ou sport), elle n'envisage pas immédiatement l'EP. Elle est mobile géographiquement pour les besoins de son métier de pratiquante professionnelle. L'engagement dans le sport est corrélé à la recherche d'une « liberté » et son engagement dans la pratique lui permet d'échapper aux prescriptions sociales et religieuses liées aux rôles sexués.

4.3.1.2 L'autodidacte

Les moments de sortie de l'internat sont considérés comme « magiques » pour les jeunes filles qui peuvent « s'échapper » de l'emprise de la règle. Pratiquer du sport correspondrait pour les enquêtées à une sorte de « libération » du corps dans un domaine d'activité plutôt interdit aux femmes en Irlande. Ce vécu est-il prolongé dans le fait de devenir enseignante d'EP ? Le deuxième type proposé est celui de l'autodidacte. Elle développe ses compétences physiques dans un cadre scolaire et familial plutôt favorable à sa pratique mais elle semble organiser de façon indépendante son expérience sportive.

Maeve et Frances ont été élèves en Irlande entre les années 1940 et 1980. Nous n'avons recueilli que peu d'informations sur leur parcours scolaire et sur la place de l'EP dans les

⁵⁵³ MENNESSON Christine, Être une femme dans un sport « masculin ». Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées, *Sociétés contemporaines*, 2004/3 (no 55), p.6

⁵⁵⁴ MENNESSON Christine, id., p.9

établissements scolaires fréquentés. La recherche serait à approfondir pour savoir notamment si leur première enseignante a été une religieuse, quelles étaient les règles à respecter, les sanctions, le rapport dans le cadre d'une éducation catholique. Cependant, le témoignage de Frances évoque l'enseignement de l'EP dans une institution religieuse.

C'était en 1971, j'avais 11-12 ans je me rappelle bien d'une enseignante aussi vieille que je le suis maintenant qui enseignait la gymnastique et nous étions 50 en classe, elle n'avait aucune formation [...] je me rappelle précisément le petit hall où nous étions et c'était une école de filles. Avant cela, je ne pense pas avoir eu d'éducation physique [...] dehors dans la cour, quelques jeux (*tag games*) (Frances)

Ces propos mettent en avant la pratique de la gymnastique selon la méthode Ling dans les écoles primaires irlandaises telle qu'elle a été préconisée dans les programmes de 1971. L'école de Frances est non mixte et catholique, ce qui suppose que l'EP réalisée permet un rapport au corps exclusivement relié à l'entretien physique et à la santé.

Nous avons une enseignante d'éducation physique compétente en termes de jeux, elle était diplômée de l'une des premières promotions de Limerick [...] nous avons EP une fois par semaine, pendant une heure, et nous jouions au basketball, au ping pong, nous n'avions pas de gymnase, donc nous étions à l'extérieur [...] nous avons eu une expérience des jeux en EP, presque une expérience de sport [...] (Frances)

L'établissement secondaire où Frances se trouve dans les années 1970-1980 lui permet de découvrir la pratique de sports d'équipes. La position des administratrices (notamment des sœurs, comme nous le remarquons ci-dessous) est plutôt avant-gardiste dans la mesure où les filles ont accès à ces sports et bouleversent le rapport au corps traditionnel de l'époque. Frances se trouve également être une jeune fille qui pratique des sports extra-scolaires et conforte ainsi l'idée selon laquelle l'éducation aux activités sportives autorise la construction d'un rapport au corps plutôt « libéré » par rapport aux habitudes éducatives d'autres établissements scolaires.

Nous allions à nos matchs, nous les organisions, seules, les parents nous accompagnaient. [...] Si nous voyagions hors de Dublin, la Mère Révérente demandait à un enseignant de nous accompagner à bord du bus et, une ou deux fois, nous n'avions aucun enseignant, nous avions un ancien élève [...] si nous avions des sessions d'entraînement le soir, nous allions au parc du quartier et nous nous entraînions au *camogie*, il n'y avait pas d'enseignant. (Frances)

Dans cet extrait il est fait référence à une religieuse. Cette organisation se fait certes en « autonomie » mais avec l'approbation de la Mère révérente.

Maeve et Frances ont pratiqué des sports de loisir ou de compétition soit en club (hockey de loisir pour Maeve), soit dans le cadre de pratiques extra-scolaires (*camogie* en compétition, basketball) avec le soutien de la hiérarchie scolaire, ce qui peut sembler étonnant à l'époque (1950-1970).

Le cas d'Emma est celui qu'on peut considérer comme typique de l'autodidacte en sports. La famille dans laquelle elle a grandi n'était pas « sportive ». Emma a bénéficié d'un cadre scolaire favorable aux sports à travers l'organisation d'activités extra-scolaires mais la « configuration familiale » n'a pas directement influencé la construction de dispositions sportives :

Je viens d'une famille très peu sportive. Ils pensent que je suis bizarre et étrange d'être intéressée par le sport et ils ne savent pas d'où je viens. [...] Jusqu'à 12 ans [en primaire], j'étais investie dans tout [tous les sports extra-scolaires], mais je n'y allais pas, étant dans une famille qui n'était pas...tu devrais aller t'entraîner, tu devrais aller faire ceci et cela... J'ai été très peu investie dans les clubs [sportifs]. Quand je suis allée en école secondaire, parce que c'était une école avec un internat, j'étais au paradis, parce que chaque après-midi, il y avait quelque chose [une activité sportive différente]. (Emma)

Si Emma ne considère pas explicitement avoir été freinée par ses parents dans son enthousiasme sportif, nous pouvons constater qu'elle n'a pas reçu le soutien attendu pour s'adonner aux activités physiques (être accompagnée aux matchs, lui permettre d'avoir une participation soutenue, etc.) tout au long de son parcours scolaire en primaire. Et elle a trouvé dans la toute relative « liberté » que lui offrait l'internat de l'établissement secondaire une occasion pour réaliser sa « sportivité » restée « en veille » durant les années du primaire, attendant de meilleures conditions pour se révéler. Dans ce cas, Emma a attendu le moment propice pour accomplir son projet sportif et ce moment a été autorisé par le choix de l'établissement scolaire. Ainsi, Emma et Frances mènent leur expérience sportive de façon indépendante même si leurs pratiques sportives est favorisée par le contexte familial et/ou scolaire.

Le type de l'autodidacte représente les femmes qui construisent un vécu sportif à partir de dispositions pour les sports au moyen de pratiques variées.

4.3.1.3 L'héritière

La personnalité et le goût des activités se construisent au sein de la famille et en fréquentant les adultes responsables de l'éducation, dans le cadre scolaire. Parents, frères et sœurs, pairs et enseignant-e-s sont des « autres significatifs »⁵⁵⁵ parce qu'ils valident des attitudes, des actes et participent dans le processus de construction de l'identité. La configuration familiale est susceptible de renseigner la logique des choix et intervient dans la disposition des jeunes filles à être sportives. La famille peut constituer un frein à l'engagement sportif de la jeune fille ou bien un tremplin pour réaliser son « potentiel » sportif. Frances et Catherine disent venir d'une « famille sportive », c'est-à-dire de parents sportifs qui s'intéressent aux retransmissions télévisées ou radiophonique des compétitions et des championnats sportifs, qui suivent les résultats. Catherine pense que l'intérêt de son père pour le sport lui est donné en héritage et a été déterminant dans son choix de devenir sportive.

Je suppose que mon père était intéressé par le rugby... Je l'ai eu probablement de lui, un petit peu aussi, cet intérêt pour le sport. (Catherine)

Nous ne disposons pas d'informations supplémentaires pour comprendre de quelle manière le père de Catherine a transmis son goût (et/ou sa pratique) du sport mais nous pouvons avancer qu'elle a appris auprès de lui les caractéristiques techniques de l'activité. Le rôle du père est donc important dans l'engagement de Catherine dans le sport dans la mesure où elle lui accorde dans le discours une « responsabilité » dans son éducation sportive⁵⁵⁶.

Pour Frances, il s'agit aussi d'héritage familial : son intérêt pour les sports gaéliques vient de celui que sa famille portait à ces sports (*hurling*, football gaélique et le rugby).

Je m'intéressais beaucoup aux jeux gaéliques, ma famille s'intéressait d'abord au *hurling*, rugby, football gaélique donc je suis allée là-bas [enseigner dans l'école primaire de garçons] en connaissant et en comprenant [ces sports] et du point de vue des enfants, je pense qu'ils pensaient : « Mon Dieu, c'est différent mais elle en sait quelque chose... » [...] (Frances)

Dans ce discours, nous pouvons relever l'idée d'atout sportif permettant de marquer la différence avec une autre enseignante par exemple. Par sa pratique soutenue des sports,

⁵⁵⁵ DE SINGLY François, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan Essais et Recherches, 1996

⁵⁵⁶ JARTHON Jeanne-Maud et DURAND Christophe, *op.cit.*, p.13

Frances ajoute à la catégorie « enseignante de primaire » une spécificité sportive qui peut être interprétée comme un moyen d'engagement dans l'enseignement.

L'initiation sportive commence généralement dans l'espace familial et peut prendre de multiples formes. Les parents de la jeune fille sont, en partie, ses modèles et l'influencent dans le choix de son métier. C'est le cas de Maeve.

Je viens d'un contexte familial d'enseignants et je n'allais certainement pas enseigner une discipline académique donc je pense que le sport était... (Maeve)

Nous pourrions nous demander dans quelle mesure avoir ou pas au moins un parent enseignant contribue à développer ou à freiner les aspirations professionnelles à devenir soi-même enseignant. L'attractivité du métier d'enseignant dépend-elle d'une transmission familiale qui tend à être une reproduction ? Une récente enquête française montre que les filles *a priori* intéressées par les concours de l'enseignement sont majoritaires⁵⁵⁷. L'intérêt des étudiant-e-s enquêté-e-s pour un master MEEF ne semble pas relié à la présence ou non de parents enseignants, qu'il s'agisse du père, de la mère ou des deux. Il conviendrait de trouver des chiffres qui portent sur l'orientation des jeunes filles en Irlande dans les années 1960.

Ma mère disait qu'elle aurait toujours aimé être prof de sport donc j'ai dit : est-ce que cela signifie que je dois être une prof de sport ? Cela lui tenait vraiment à cœur, mon père était heureux que j'avais quelque chose que j'appréciais, auquel je m'intéressais [...] (Maeve)

Cet extrait de verbatim prolonge l'idée de reproduction et questionne la relation entre le désir des parents de voir leur enfant réaliser le projet professionnel qu'ils n'ont pas pu mener ou bien qu'ils lui destinent. L'engagement dans l'enseignement s'inscrit dans un contexte familial dont il s'inspire. Selon la sociologue M. Duru-Bellat⁵⁵⁸, le poids des familles dans le processus d'orientation est variable, notamment en raison d'un accès peu démocratique à l'information concernant les enjeux, les débouchés et les compétences scolaires. D'un point de vue historique, les pères au pouvoir ont cherché à contrôler la formation des filles et la famille est censée préparer ses garçons et filles à jouer leurs rôles de sexe. Mais ce type de socialisation ne prend pas en compte les visées sociales des familles. Il est donc difficile d'affirmer que le choix des études de Maeve repose sur une incarnation du désir de la mère qu'elle n'a pas réalisé.

⁵⁵⁷ Sur la base des différentes licences enquêtées, près d'une étudiante sur deux et plus du tiers des hommes se destinent à un master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). « Attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives », Rapport scientifique, Conseil National d'Evaluation du système scolaire, novembre 2016, p.63

⁵⁵⁸ DURU-BELLAT Marie, La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et sociétés* 2008/1 (N° 19), p. 131-149

Ces témoignages laissent transparaître que l'orientation vers le métier d'enseignante d'EP est en partie influencée par la famille, qu'elle soit sportive ou bien enseignante. La jeune fille évolue dans un contexte dont elle incorpore les dispositions spécifiques, soutenue dans ses activités sportives par des parents qui ont déjà plus ou moins d'expérience dans le domaine sportif en général.

Une autre forme d'héritage transparaît dans les discours des enquêtées, celui des enseignantes qui apparaissent comme une autre catégorie des « autres significatifs ». Dans le cadre scolaire, les enseignant-e-s, à travers leur pratique et leur mission d'enseignement, donnent à voir aux élèves un « exemplaire », un spécimen de ce que peut représenter la profession. Ils permettent aussi aux jeunes, dans une certaine mesure, de se projeter, de s'identifier ou, au contraire, de se démarquer de l'image qu'ils-elles donnent. Cet adulte est « privilégié » parce qu'il est choisi par le jeune qui trouve en lui « une image de soi très valorisée. »⁵⁵⁹ L'approbation de cet autre significatif a une influence positive sur le jeune. Nous citerons trois enquêtées (Caroline, Frances et Maeve) qui ont évoqué des enseignantes rencontrées au cours de leur scolarité et de leur formation professionnelle. Même si la situation d'identification n'est pas évidente dans les trois cas, il nous a semblé intéressant de montrer comment ces adultes participent, dans une mesure plus ou moins importante, aux choix ou à l'orientation du parcours professionnel. A travers ces trois extraits, nous pouvons observer divers degrés d'adhésion des enquêtées (alors élèves ou étudiantes) à la pratique de leur enseignante d'EP (c'est le cas de Maeve).

Pour Caroline, l'identification à une enseignante « exceptionnelle » est l'une des raisons pour lesquelles elle dit avoir choisi son métier actuel.

Mon professeur d'éducation physique à l'école était brillante et je l'admirais (Caroline)

Cette même admiration se retrouve dans une moindre mesure dans l'entretien avec Frances qui choisit de spécifier le domaine où se démarque son enseignante. Frances reconnaît l'apport, la transmission, l'héritage que l'enseignante a diffusés afin que des élèves filles (pas toutes), dont faisait partie Frances, construisent une « expérience sportive ».

Nous avions une enseignante d'EP forte en jeux, elle était diplômée de la première cohorte de Limerick, si je me rappelle bien... Nous avions éducation physique une fois par semaine [...] Quand je dis « bonne », c'est relatif à l'époque, etc. (Frances)

⁵⁵⁹ RODRIGUEZ-TOME Henri. Rodriguez-Tomé, Le rôle des « adultes significatifs privilégiés » dans l'adolescence. In: *Enfance*, tome 18, n°5, 1965, pp. 603-612

Ces propos participent de la construction de l'identité des jeunes qui s'appuie notamment sur des processus comme l'identification, l'imitation de figures d'adultes.

Quant à Maeve, elle évoque deux enseignantes observées lors de son séjour en Allemagne à la suite de son diplôme obtenu à Dublin. Ce choix oppose de façon très marquée deux enseignantes d'EP et permet de comprendre l'expérience et le ressenti des jeunes filles. Les enquêtées se nourrissent de rencontres positives mais aussi négatives et ce qu'on pense avoir reçu n'est pas homogène (la mémoire n'étant pas toujours fidèle). Contrairement aux deux enquêtées ci-dessus, Maeve n'emploie aucun qualificatif laudatif dans la narration de ses souvenirs d'observation de la première enseignante. En revanche, elle souligne combien cette expérience, qui lui avait alors semblé négative, a un impact sur son expérience d'enseignante d'EP qui vieillit. Maeve montre que, pour se construire un héritage, on puise dans les expériences vécues, qu'elles soient heureuses ou décevantes.

Une enseignante qui était responsable des écoles dans ce quartier, elle était aussi enseignante dans une école de filles, [...] elle avait quelques étudiants qui faisaient quelque chose comme une thèse et je pouvais assister à ses classes et voir comment elle menait ses classes, elle était aussi jury de certaines écoles locales ou bien des *college* de formation et j'ai pu voir de quoi avaient besoin pour leurs examens ses élèves qui étaient jeunes

[...]

J'ai travaillé un moment dans une école primaire, les élèves avaient entre 11 et 12 ans, mais cela ne s'est pas très bien passé, les élèves avaient une enseignante âgée qui enseignait le sport et l'économie domestique, elle était devenue grincheuse, elle n'avait plus envie de faire du sport... l'atmosphère était vraiment mauvaise entre l'enseignante et... et quand je suis allée là-bas, les élèves n'étaient pas intéressés par le sport (?) donc j'ai trouvé très difficile d'essayer et de les rendre enthousiastes, ils avaient déjà décidé de ne pas faire sport avant que je n'arrive, donc... (Maeve)

L'héritage se transmet par l'intermédiaire de nombreuses configurations comme la famille et l'école. Les enquêtées sportives développent un rapport au corps particulier en lien avec des influences de proximité (famille, pairs, enseignantes) et des influences extérieures plus ou moins intégrées. Le type de l'héritière permet d'avancer qu'elle se trouve dans la « reproduction », faisant ce qu'on attend d'elle, notamment s'engager dans le sport ou l'enseignement de l'EP à l'instar d'une (ou de plusieurs) personne(s) de son entourage. C'est un engagement spécifique qui ne correspond pas aux attentes sociales irlandaises à l'égard des

femmes. Mais l'engagement dans l'enseignement de l'EP semble aussi se fonder sur une représentation particulière de soi pendant l'enfance.

4.3.1.4 L'élue

Le dernier type de sportive que nous proposons est celui de l'élue : elle occupe une position entre-deux : d'une part, elle s'oppose à la pratiquante professionnelle dans la mesure où elle ne s'engage pas dans la pratique d'un seul sport à haut niveau ; d'autre part, elle s'en rapproche à travers la pratique de divers sports de compétition ou de loisir depuis son enfance. Le poids de l'« expérience sportive » semble important dans le choix d'un engagement dans l'enseignement de l'EP.

L'enfance apparaît comme un moment clé dans lequel les enquêtées puisent des souvenirs pour identifier les fondements de leur orientation puis de leur engagement dans une profession particulière. Il faut ajouter à cela la dimension importante de l'immersion de la personne dans un milieu sportif qui permet de construire des dispositions particulières dans le domaine. C'est le cas de Caroline qui considère ses deux pratiques physiques de prédilection comme de véritables compagnons d'enfance, semblables à un animal de compagnie auquel on s'attache émotionnellement. Pratiquer la gymnastique (ou un autre sport), s'entraîner régulièrement n'est pas anodin : c'est un mode de vie, où non seulement le corps est en jeu mais où sont partagées une vision du monde et des valeurs spécifiques.

J'ai grandi avec la gymnastique, quand j'étais petite et la danse irlandaise. (Caroline)

Lorsqu'elle analyse les éléments qui l'ont poussée à faire ce métier, Caroline dit être « tombée assez facilement » dans le monde de l'enseignement de l'EP. Caroline se trouvait déjà dans un milieu propice au développement de capacités physiques précises et cela lui a permis de construire une identité spécifique liée au milieu du sport.

L'immersion dans le monde du sport dès l'enfance amène cette affirmation de la part de deux enquêtées :

J'ai toujours voulu être professeur d'EP, [...] depuis que je peux me souvenir, étant enfant, je disais toujours que je voulais être professeur d'éducation physique [...]. (Siobhan)

J'ai dit à tout le monde que je voulais faire, ma maman disait que, depuis que j'étais haute

comme cela je voulais être professeur d'éducation physique. (Vivienne)

Ces verbatims mettent en valeur la volonté « prophétique » de leur discours renforcée par leurs dispositions physiques. Un « appel » qui remonte à l'enfance permet de justifier le recours au terme « élue ».

Dans l'entretien, Catherine installe une continuité de son intérêt pour le sport à travers l'emploi répété de l'adverbe « toujours » :

J'ai toujours aimé, j'ai toujours apprécié les sports à l'école, j'ai toujours joué au hockey à l'école, j'ai toujours joué au tennis, j'ai juste aimé les sports... juste... J'ai juste aimé en jouer, je suppose... C'est juste ainsi que cela est venu. (Catherine)

Catherine définit son engagement dans les sports par une pratique soutenue de ces derniers. C'est aussi le cas de quatre autres enquêtées dont le discours met en avant un rapport au corps construit par une pratique soutenue et durable de différents sports depuis l'enfance. Un certain « confort » du corps dans le sport aurait été acquis à travers la pratique sportive et permettrait de la poursuivre.

Nous retrouvons dans le cas de Vivienne, l'idée d'immersion dans le sport ; le sien est quasi-total avec l'emploi répété de « tout-e » qui souligne une sorte d'amplification de son expérience sportive durant sa jeunesse : le sport (et le jeu) a occupé une place essentielle et est un jalon important sur le chemin de la construction d'une manière d'être spécifique.

J'ai passé toute ma jeunesse, c'est tout ce que j'ai fait, chaque jour, chaque weekend, j'ai juste fait du sport, tout le temps (Vivienne).

C'est ce dont se rappelle Vivienne mais, avec des traces mémorielles disparates, elle semble reconstituer un passé imaginaire dans lequel le sport occupe une place démesurée.

J'ai joué... j'ai fait tous les sports en classe [EP] et j'ai joué au *camogie* quand j'étais plus jeune en extra-scolaire.

[...]

Et j'ai joué au tennis parce que c'était dans mon quartier et, autour de mes 16 ans, ils me demandaient constamment d'intégrer l'équipe de hockey de l'école

[...]

Et puis j'ai pris hockey à l'école (à 16 ans)

(Siobhan)

Dans leur jeunesse, Catherine, Siobhan ou Vivienne attribuent aux activités sportives une importance que le discours permet de rendre totale. Il est nécessaire de questionner la fiabilité de ce « tout sport » notamment à travers la problématique de l'embellissement de la mémoire.

Néanmoins, il nous semble important de noter que le « tout sport » se retrouve en partie dans la pratique pédagogique des enseignantes, le *coaching*. Emma fait le récit de son expérience de coach en rugby d'une équipe de garçons dans son établissement secondaire, Caroline a suivi des cours de « *coaching* » en gymnastique sous l'influence de son enseignante, et a atteint le niveau 2 (comme Catherine), ce qui représente un niveau élevé d'expertise. Catherine était entraîneur des équipes d'adultes au hockey ainsi que des équipes en athlétisme avant de devenir enseignante d'EP. Cette expérience, parallèle à leur métier d'enseignante d'EP, se déroule dans les activités sportives hors programme, adressées aux élèves de leur établissement. Leurs dispositions sportives leur ont permis de s'engager en tant qu'enseignantes d'EP et de prolonger l'apprentissage de pratiques spécifiques aux élèves à travers des cours spécifiques.

Je coachais l'équipe de hockey après l'école [...] deux jours par semaines et les matchs sont le mercredi après-midi et le samedi matin [...] et je fais tennis en ce moment après l'école (Wendy)

Je coachais jusqu'à l'année dernière [2012-2013] [...] le hockey. (Catherine)

Je fais trois après-midi de coaching, hockey et football (Siobhan)

Tu coaches toujours les après-midi ?

Oui, je suis enthousiaste. (Caroline)

Cette expérience de « *coaching* » dans ses constituants en termes d'organisation, d'accompagnement, de performance et de démonstration rapproche celles qui la tentent de l'enseignement de l'EP.

Tu te demandes d'où ton leadership et ta passion viennent et je pense qu'il y a quelque chose comme cela qui a commencé là. (Frances)

Frances souligne la probable relation entre le métier d'enseignement (notamment dans la formation universitaire) et l'expérience d'encadrement. Les responsabilités de cette expérience semblent « préparer » l'individu à s'engager dans une voie qui s'en approche.

Caroline repère également un lien entre la pratique du coaching et l'enseignement de l'EP :

C'est facile parce que je connaissais la base.

Cela m'a probablement aidée à me sentir à l'aise avec le rôle d'enseignante parce que je l'avais toujours fait. J'ai juste suivi les pas vers l'enseignement (Caroline)

Ces exemples illustrent le lien possible entre activité sportive soutenue, organisée et disposition individuelle sportive.

La pratique sportive comme disposition spécifique semble être un vecteur largement évoqué par les enquêtées dans leur engagement dans l'enseignement de l'EP. Pour autant, l'engagement de ces femmes dans l'enseignement de l'EP ne s'explique pas uniquement par leur imprégnation sportive. Si l'argument de l'obtention du diplôme en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (*Physical Education and Sport Science degree* ainsi que le *Qualified Teacher Status*), est pour la plupart déterminant dans leur engagement de l'enseignement de l'EP (puisque nécessaire à ce métier), on peut relever d'autres indicateurs, dans l'enseignement de l'EP. A la question de départ « Comment êtes-vous devenue enseignante d'EP ? », cinq enquêtées évoquent leur parcours de formation ou bien le diplôme acquis comme première raison qui justifierait leur engagement dans l'enseignement de l'EP : Maeve, Catherine, Frances, Siobhan, Wendy, Vivienne. Emma et Caroline évoquent des « autres significatifs » qui ont joué un rôle dans leur décision de devenir enseignante d'EP. Et, dans une autre mesure, pour ne pas dire dans un deuxième temps parce que dans certains cas, formation et dispositions sportives sont évoquées simultanément, il est question du sport. Dans ce tableau, nous avons tenté de synthétiser les éléments relatifs à trois aspects de l'engagement dans l'enseignement de l'EP en Irlande : la formation, les personnes incitatrices et la permanence d'une pratique physique :

Typologie	Formations	Autrui significatifs	Permanence de la pratique
Pratiquante professionnelle	Diplôme d'enseignement en 4 ans en Angleterre	Famille ou enseignante	Evoque des pratiques d'entretien
Autodidacte		Aucun ou famille	Pratiques de loisir intensives
Héritière	Diplôme d'enseignement ou formation de coach	Famille	Pratiques de loisir intensives et d'entretien
Elue		Famille ou enseignante	Evoque des pratiques d'entretien

Les modalités corporelles de l'engagement des enquêtées dans une carrière d'enseignantes d'EP sont liées à leur attachement au sport. Elles sont toutes sportives, elles se désignent ainsi et racontent leurs vécus sportifs variés qui se pérennisent. C'est dans leur pratique physique – à savoir la pratique personnelle (sport) ou celle réalisée dans le cadre scolaire (EP) – que nous repérons une ambivalence.

S'engager en tant qu'enseignantes dans l'éducation physique et le sport hors programme permet de nombreux avantages pour ces femmes : dans un pays catholique où le corps est le lieu de tous les péchés, elles peuvent s'émanciper par corps, transmettre une / des pratique(s) physique(s) qu'elles exercent, initier de jeunes élèves à une éducation corporelle, agir sur leurs motricités, leur énergie, leur engagement, etc. Nous pensons que c'est dans ce cadre qu'elles mettent en place un « modèle féminin » d'engagement dans le métier dans la mesure où elles se saisissent des sports en occultant certains codes (comme la mise en concurrence) afin de transmettre leur pratique aux élèves. L'EP, dans son versant éducatif, est un espace dans lequel les manières d'être et de penser sont en adéquation avec des éléments communément considérés comme constitutifs des rôles sociaux prescrits aux femmes : être « proches » des enfants et établir avec eux des rapports particuliers. En revanche, en investissant le monde du sport et en enseignant une éducation corporelle, les enquêtées à l'inverse, s'éloignent de la « féminité traditionnelle ». En cela les enseignantes d'EP en Irlande mettent en scène des fonctions paradoxales ou ambivalentes qui appartiennent à la fois au féminin (se conformer aux attentes en termes de *care*) et au masculin (se présenter comme des femmes sportives, performantes, combattives). Défendre la pratique de l'EP est donc un moyen de préserver cet « espace » pour transmettre, selon des modalités spécifiques, une culture du corps. C'est dans ce cadre que les enquêtées évoquent l'EP comme discipline particulière à enseigner. Les mots employés sont mélioratifs et il semble que, selon les enquêtées, l'EP présente de nombreux avantages que les autres disciplines n'ont pas. Ce portrait laudatif du métier d'enseignante d'EP est paradoxal avec le statut de la discipline encore en chantier en Irlande et dont la légitimité reste tributaire des choix des administrateurs-trices des établissements. Mais il participe d'une action « féministe » des enseignantes qui cherchent à valoriser une pratique physique spécifique qu'elles définissent en fonction de leurs valeurs. C'est pourquoi elles insistent sur la qualité des interactions avec leurs élèves comme élément pour pérenniser la pratique de l'EP et leur engagement dans le métier d'enseignante d'EP. Etant une discipline « pratique » qui s'appuie sur des interactions spécifiques avec les élèves, il faut l'organiser différemment d'une autre discipline ou du sport. Siobhan nous dit : « les enfants jouent une grande part, visiblement » dans son attachement à

ce métier ; Vivienne renchérit : « je pense que cela fait la différence dans ton travail ». Catherine « essaie de faire que les enfants, les élèves, aiment autant [qu'elle] » les sports. Vivienne et Wendy ont constaté des différences notables de relations entre les élèves qui suivent les entraînements extra-scolaires et ceux des cours d'EP. Ainsi, Wendy raconte la « très grande différence » entre les élèves qu'elle a appris à connaître pendant ces temps d'activités hors programme et qui permet des rapports de bien meilleure qualité. Quant à Vivienne, elle s'appuie sur des élèves de son établissement de filles qu'elle entraîne après les cours pour faire son cours d'EP. Elle « parie » que ces élèves lui seront utiles et seront des « facilitateurs » d'enseignement.

Par ailleurs, on pourrait penser que les enquêtées développent une possible « sportivité féminine ». Elles seraient tendues entre le monde sportif de compétition et une sportivité dans laquelle trouver son équilibre consiste à maintenir le contact avec des amis et des pairs⁵⁶⁰. Elles s'inventent un espace sportif « féminin ». Elles ne sont pas comme les footballeuses de haut-niveau étudiées par C. Mennesson qui adoptent des comportements dits « masculins » pour s'intégrer dans le monde du football masculin. Nous ne pouvons pas non plus les comparer aux boxeuses poings-pieds « soft » de haut niveau puisque celles-ci sont entrées dans l'activité vers vingt ans et « leurs dispositions sexuées sont également plus conformes » à la norme féminine⁵⁶¹. Emma pourrait se situer entre ces deux types et souligner l'impact particulier que le sport continue d'avoir dans leur vie. Elle évoque les entraînements sportifs de hockey comme des moments où des liens s'établissent, le club de hockey où le sport devient une sorte de « famille substitutive » qui soutient et encourage.

Le club de hockey a été comme une famille pour moi au cours de tous les hauts et les bas de ma vie ; mes meilleurs amis, certains sont du hockey, ils sont ma famille, nous avons eu de bons et de mauvais moments ; je me suis séparée de mon mari, quand cela s'est produit, ils étaient là et ils ont pris soin de moi, c'est l'amitié et la relation que tu développes par le sport [...]

Mes amis me disent : « reviens à toi et sois toi-même », fais attention à toi, tu n'es pas seulement une mère, tu es une personne à part entière, [...] tu peux être toi-même avec eux et tu peux être la même personne que celle que tu étais à 18 ans, tu peux t'entraîner et faire partie de quelque chose, tu restes un individu avec ton droit, et tu ne te perds pas avec la famille dans la vie quotidienne et la carrière (Emma)

⁵⁶⁰ W. Mackey Jones et J. McKenna, 2002 cités par GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, *op.cit.*, p.602

⁵⁶¹ MENNESSON Christine, *ibid.*

Travailler implique d'accorder moins de temps à la famille et provoque des ajustements particuliers entre le travail et la vie privée. Dans un métier où le corps est impliqué, mis en avant, exposé, les rôles attribués traditionnellement aux femmes par une société, catholique de surcroît, vont être perturbés. Les raisons de l'engagement des enquêtées dans une carrière d'enseignante d'EP ne suffisent pas pour expliquer leur comportement engagé, qu'il soit individuel ou collectif⁵⁶². Plusieurs éléments entrent en jeu dans la pérennité de l'engagement dans l'enseignement de l'EP : ces éléments peuvent être créés par les façons d'être et les actes de l'enseignante d'EP. « La reconnaissance par l'individu de l'intérêt créé par ses propres actions antérieures est une composante nécessaire de l'engagement car même s'il agit effectivement d'un de ses intérêts, il n'agira pas en faveur de son accomplissement [...] sauf s'il se rend compte que c'est nécessaire. »⁵⁶³ Dans cette perspective, nous essaierons de déceler, à travers les discours, la marge de manœuvre dont les enquêtées disposent pour composer avec les prescriptions sociales irlandaises. A partir de l'interprétation de leurs discours, se dessinent des modalités plurielles d'engagement qui renseignent sur les processus de justification individuelle en rapport avec les prescriptions sociales.

4.3.2 Trois types de carrière

Des systèmes de valeurs imprègnent une société entière. Les individus obéissent aux règles sociales qu'ils ont intégrées et qui contraignent leurs comportements. Selon Becker, il y aurait une « intériorisation d'un autrui généralisé, témoin invisible qui nous force à appliquer les règles. »⁵⁶⁴ La carrière professionnelle n'est pas construite par les individus en dehors de toute influence sociale. La sociologue M. Duru-Bellat⁵⁶⁵ invite à penser les filles non pas comme soumises aux modèles traditionnels inculqués, intériorisés mais comme des « acteurs stratégiques », adaptées à une certaine réalité du monde social. Leur orientation vers des filières désignées comme moins « rentables » relèverait de choix rationnels, d'une mise en œuvre de mécanismes d'auto-sélection ou d'exclusion issus d'une anticipation de difficultés à s'insérer dans certaines filières professionnelles. Si l'auteur n'associe pas les filles à la

⁵⁶² BECKER Howard S., « Notes sur le concept d'engagement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* Traduit de l'anglais par Camille Debras et Anton Perdoncin (ENS LSH), [En ligne], 11 | 2006

⁵⁶³ BECKER Howard S., id.

⁵⁶⁴ BECKER Howard S., id.

⁵⁶⁵ DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990

soumission et la docilité mais à l'adaptation, il s'agit aussi d'attribuer aux filles comme aux garçons des types de comportements et d'attitudes stéréotypées qui prennent valeur d'explication au maintien des inégalités entre les filles et les garçons à l'école.

Dans le cas des enseignantes d'EP en Irlande, il s'agit de mener sa carrière professionnelle en fonction des prescriptions et des attentes sociales issues d'une société historiquement catholique et patriarcale. En Irlande, jusqu'en 1973, il était interdit aux femmes mariées de travailler dans le secteur public. Le rôle et les univers traditionnels des hommes (« *breadwinner* ») et des femmes (« *homemaker* »)⁵⁶⁶, cantonnées à leur rôle de mères au foyer, étaient distincts. Depuis, les mères et pères qui choisissent de combiner carrière professionnelle et vie de famille sont aidés, que ce soit financièrement à travers le congé parental ou bien à travers les lois d'équité au travail. L'accent est mis sur les femmes parce que les études irlandaises montrent que ce sont elles qui sont en premier lieu concernées par la garde des enfants et qu'elles expérimentent cela différemment des hommes⁵⁶⁷. Les mères qui travaillent sont une catégorie définie de la sorte : des mères qui conservent leur emploi, voire développent leur carrière, pendant la période durant laquelle elles élèvent leurs enfants. L'équilibre travail-vie privée est défini comme un « processus de réconciliation du travail, de la famille et des exigences personnelles »⁵⁶⁸. Cet équilibre travail-vie privée prend appui sur cette articulation : « alors que le travail est important pour tous-toutes et pour la société, l'accomplissement et le bonheur dans la vie de tous les jours sont essentiels pour le bien-être de l'humain et de la société »⁵⁶⁹. Nous verrons comment les enseignantes d'EP intègrent ces valeurs à leur parcours, de quelles manières elles s'ajustent aux prescriptions sociales et culturelles pour rentrer dans une carrière d'enseignante d'EP.

Dans leur parcours professionnel, les individus ajustent de façon continue leurs engagements sociaux et font évoluer leur système de représentations personnelles. Ils agencent leurs rôles sociaux entre les contraintes institutionnelles et sociales d'une part et leurs aspirations et perceptions personnelles d'autre part. Nous tenterons de mettre au jour les « ajustements

⁵⁶⁶ CLARK Campbell, "Work/family border theory: a new theory of work/family balance", *Human Relations*, Vol. 53 No. 6, 2000, pp. 747-70.

⁵⁶⁷ Drew et al., 2003; Fine-Davis et al., 2004; Drew and Murtagh, 2005, cités par GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, "Work-life integration: experiences of mid-career professional working mothers", Ireland, Galway, *Journal of Managerial Psychology* Vol. 23 No. 5, 2008 pp. 599-622

⁵⁶⁸ GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, id. Notre traduction : « a process for reconciliation of work, family and individual self-demands and time »

⁵⁶⁹ Joshi et al. cités par GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, ibid. Notre traduction : « work-life balance is based on the belief that while work is important to all of us and to society, achievement and enjoyment in everyday life is essential to human and societal well-being »

individuels » (H.S. Becker) que les enseignantes d'EP fabriquent par rapport aux attentes culturelles, au système de valeurs de la société irlandaise et au métier qu'elles font. C'est dans ce cadre que sont rendus possibles les « paris subsidiaires », définis par H.S. Becker comme étant des actions réalisées dans un « processus de conformation aux exigences d'une position sociale »⁵⁷⁰ qui suppose des contraintes. Les « paris » sont ce qui engage l'individu à agir dans une situation particulière, de façon cohérente. Ils sont « subsidiaires » dans la mesure où ils sont donnés de façon préalable à l'action et constituent un « appui à l'action »⁵⁷¹. En Irlande, l'engagement d'une enseignante dans la discipline de l'éducation physique engendre des « paris subsidiaires », imposant ainsi une contrainte à ses activités. Ceux que nous avons repérés dans les parcours de nos enquêtées seront présentés dans notre analyse.

Dans cette partie, nous pouvons repérer trois types de carrière des enquêtées. Ces types semblent se déterminer au niveau de l'étape formation / décision d'entrer dans le métier. Le premier type représente les enquêtées qui décident de se former pour enseigner l'EP. Le deuxième désigne celles qui s'engagent dans un sport professionnel puis « bifurquent » vers l'enseignement de l'EP. Le troisième semble plus complexe parce que le métier d'enseignante d'EP est envisagé comme un passage.

4.3.2.1 Le type « stable »

Le premier type est celui des enquêtées qui se forment pour devenir enseignante d'EP. Elles se sont fixé l'objectif précis de s'engager dans ce métier. Le parcours prévu semble rectiligne.

Je suis allée à l'université en Angleterre, j'ai fait un QTS en 4 ans [...] je suis revenue et je travaille [dans cet établissement depuis]. (Vivienne)

J'ai décidé [...] que je voulais être enseignante d'EP donc je suis allée en Angleterre [...] et j'ai fait un diplôme de 4 ans [...] J'ai décidé de faire enseignante à la place [de coach], pour avoir une carrière. (Wendy)

Wendy emploie le terme de « carrière » dans le sens commun et considère que l'engagement dans l'enseignement de l'EP en Irlande permet de construire une « carrière » stable. Elles ont

⁵⁷⁰ BECKER Howard S., « Notes sur le concept d'engagement », id.

⁵⁷¹ Id., note des traducteurs p.183

toutes les deux entre treize et quinze ans d'ancienneté dans leur poste : leur parcours est « sécurisé », il se déroule selon ce qu'elles ont prévu lors de leur formation à l'université.

Ce parcours rectiligne instaure une stabilité qui est renforcée par la pratique quotidienne du métier. Wendy souligne l'unicité de l'établissement secondaire dans lequel elle travaille et justifie qu'elle veuille y rester.

J'aime ici, la façon avec laquelle l'école évolue, c'est une très bonne école, il y a un très bon programme d'EP en place et de très bonnes activités aussi, ce que veut un prof d'EP (Wendy)

Cette présentation (idéalisée ?) d'un établissement scolaire offrant des possibilités et des ressources dont rêve tout-e enseignant-e d'EP est à mettre en perspective avec les constats sociologiques et historiques du développement difficile de l'EP en Irlande. Une autre caractéristique entre en ligne de compte dans la décision de pérenniser sa présence dans un établissement est le type de poste : Wendy et Vivienne occupent un poste de « fonctionnaire » ou « *Department paid* ». Ces postes attribués et financés par le Ministère irlandais de l'Education nationale se constituent à partir d'un nombre d'heures minimal (entre 18 et 22 heures) ainsi que d'autres avantages.

En tant que fonctionnaire, tu es mieux protégé et tu as le droit de demander une année sabbatique, l'école doit te permettre de la prendre [...] tu as aussi des droits à la retraite, ce qui est très important. Tu ne quittes pas un poste de fonctionnaire à plein temps à moins que tu en ais un autre, ce qui est très rare (Wendy)

Wendy évoque la rareté de ce type de poste, notamment en EP, ce qui renforce le choix de conserver le poste sur le long terme.

Vivienne mentionne également l'avantage d'enseigner l'EP, contrairement à ses collègues qui font des compléments de service dans d'autres disciplines comme l'anglais.

Mon poste est plein, j'ai un peu d'éducation civique (*Civics Social and Political Education*), cinq périodes [...] J'aime mon travail, je n'en ferais pas un autre (Vivienne)

Les caractéristiques du poste de fonctionnaire impliquent un engagement affirmé dans le discours des enquêtées.

Les carrières professionnelles des femmes, contrairement à celles des hommes, sont davantage « relationnelles » dans le sens où les femmes prennent des décisions dans leur carrière après avoir considéré l'impact de ces décisions sur les autres, notamment sur leur

famille⁵⁷². S'engager dans l'enseignement de l'EP et dans un poste stable semble apporter une sécurité optimale aux enquêtées. Cela correspond aussi à ce que recherchent les enseignantes mères de famille : avoir du temps pour s'occuper de leurs enfants. « Lorsque l'arrivée d'un enfant dans une famille doit avoir une influence sur les carrières professionnelles de l'un ou l'autre des parents, dans une très large majorité, ce sont les mères qui quittent ou réduisent leur activité professionnelle. »⁵⁷³ Siobhan est l'enquêtée qui évoque à plusieurs reprises que ses enfants sont « sa priorité ».

Je veux dire, ma vie actuelle, je ne l'échangerai pour rien donc... j'ai de beaux enfants donc pour moi, c'est ma priorité [...] (Siobhan)

J'aimerais davantage de défi mais cela me convient au vu de l'emploi du temps, du travail et de ma vie de famille. Tout s'équilibre bien, tu sais, c'est bien. Je ne pourrais espérer un meilleur travail au regard de, en fonction de ma famille.

Siobhan semble avoir trouvé dans l'enseignement un compromis pour répondre à l'attente sociale qui consiste à concilier la responsabilité de la garde des enfants et le travail professionnel. D'autres ajustements sont possibles, autorisés par le métier et, dans le cas de Wendy, par le type de poste (fonctionnaire) :

Pour le moment, je n'ai pas envie de changer. C'est que c'est à proximité de la maison, il n'y a pas de réelle opportunité de changer de toute façon. Je pense que pour le moment, il semble que je vais rester ici.

Quand j'ai eu mes enfants, je n'ai pas fait hockey après les cours pendant 6 ans, j'ai juste fait mes heures d'EP [...] je suis au plus bas des heures réglementaires (Wendy)

Ces possibilités sont considérées comme des « avantages » dont il faut savoir bénéficier en fonction de ses buts. Siobhan évoque son changement de poste :

Il y avait un poste de disponible et je venais de me marier et j'ai pensé : bien, à Mandela [l'ancien poste], j'aurais travaillé jusqu'à dix-huit heures trente tous les jours et les samedis matins de huit heures trente à treize heures donc c'était de nombreuses heures et tu avais une petite pause au milieu de la journée [...] j'avais remplacé quelqu'un absent pendant six ans et je n'avais pas de poste de fonctionnaire donc chaque année je devais renouveler mon contrat [...] et j'ai dit, d'accord, je vais essayer (Siobhan)

Son raisonnement procède par comparaison des deux postes : il semble que ce soit les horaires de travail et le type de contrat qui ont déterminé le changement. Travailler moins tard et

⁵⁷² GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, Work-life integration: experiences of mid-career professional working mothers, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 23 Issue: 5, 2008, p.599-622

⁵⁷³ PENIN Nicolas, *op.cit.*, p.201

s'assurer un métier stable sont des dispositions particulières d'une jeune femme mariée. Nous pouvons lire en creux le projet d'avoir des enfants et de se conformer aux attentes sociales en organisant sa vie professionnelle en fonction d'eux. En choisissant un poste d'enseignant d'EP en primaire qui lui correspond moins bien⁵⁷⁴, elle a privilégié dans son système de valeurs le désir de l'« objet conventionnel », celui de fonder une famille et de s'en occuper et a fait le « pari » que ce poste lui permettrait de réaliser cette « mission » sociale.

Il y aurait un « avant » et un « après » dans la vie de l'enquêtée qui devient mère de famille. D'abord, une période caractérisée par des activités comme le coaching (pour les élèves ou les adultes) qui suppose des horaires de pratique peu adaptés à la garde des enfants ; ensuite, une période pendant laquelle des adaptations sont nécessaires pour la vie de famille :

En 1990, j'avais déjà trois enfants [sur 5]. [...] Avec mes deux filles les plus âgées, je n'ai pas travaillé quand elles étaient enfants. En 1989, j'enseignais seulement le hockey le vendredi après-midi (Catherine)

Je les avais entraînés il y a 6 ou 7 ans, avant d'avoir les enfants [...]

Nous pouvons constater que les enquêtées semblent être « porteuses d'un autre rapport au temps »⁵⁷⁵ que leur conjoint ou bien des femmes sans enfant dans la mesure où elles peuvent développer des stratégies pour se rendre « disponibles » et concilier vie de famille / travail.

C'est aussi la flexibilité que cherchent les enquêtées en s'engageant dans le métier d'enseignante. Le temps partiel est plus répandu chez les femmes et souligne la répartition sexuée du travail domestique : le « travail à temps réduit pour raisons familiales est davantage une norme chez les femmes que chez les hommes et est donc doté de plus de légitimité, ce qui le rend relativement plus accessible aux yeux de celles qui travaillent à temps complet. »⁵⁷⁶ Le temps partiel est plutôt subi parce qu'il correspond à une répartition des rôles sexués : les femmes s'adaptent (et adaptent leurs conditions de travail à travers le temps partiel) aux contraintes de la vie de famille parce que cette tâche est une prescription sociale.

Je suis contente d'avoir décidé de partager mon poste (« *job share* »), si j'avais travaillé à plein temps, j'aurais sans doute été soumise à plus de stress et de pression, donc non, je ne le veux pas ».

⁵⁷⁴ «J'apprécie [mon travail] mais je préférerais enseigner des élèves de secondaire »

⁵⁷⁵ LAUFER Jacqueline et POHIC Sophie, *Carrières au féminin et au masculin*, in KARVAR Anousheh et ROUBAN Luc (dir.), *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, La Découverte, 2004, p.155

⁵⁷⁶ ULRICH Valérie, « 9. Logiques d'emplois à temps partiel et trajectoires professionnelles des femmes », in Ariane Pailhé et Anne Solaz, *Entre famille et travail*, La Découverte « Recherches », 2009, p.6

Ils ont tous les deux 4 et 6 ans maintenant, peut-être encore 5 et 6 ans je pense que je reviendrai probablement à plein temps, ils n'auront pas vraiment autant besoin de moi. [...] C'est juste que je veux passer plus de temps avec [mes enfants] » (Vivienne)

J'ai toujours travaillé à temps partiel [à St Kilian's, à partir de 1990]. Et c'était le plus souvent les après-midis que je travaillais. (Catherine)

Cette flexibilité peut être « choisie » par rapport au métier du mari. Seule Vivienne évoque celui de son mari. Ils sont dans le même établissement scolaire. Selon E.R. Auster⁵⁷⁷, la flexibilité ou les possibilités de travail flexible sont un des facteurs-clés au niveau organisationnel qui est pris en considération par les femmes qui travaillent.

Et mon mari est enseignant et il est responsable d'un niveau de classe (*Year head*). [...] Mais il reste [dans l'établissement] bien plus longtemps. Il est ici jusqu'à tard le soir parce qu'il a des responsabilités supplémentaires. Donc ça se fait facilement parce que je peux faire la maison et il fait ici et il n'y a pas de problème. (Vivienne)

Nous retrouvons dans le discours de l'enquêtée deux éléments du système social qui participent de l'inégalité hommes/femmes : le partage des tâches familiales et la hiérarchie des métiers. Les sociologues Y. Guichard-Claudic et D. Kergoat⁵⁷⁸ rappellent que la différence des corps sexués est le fondement d'une conception différentialiste des métiers, basée sur la division sexuelle du travail. L'attribution de la garde des enfants à la mère répond aux représentations genrées et aux injonctions de la tradition catholique irlandaise. L'asymétrie des métiers est considérée par Vivienne comme une complémentarité mais nous y voyons la réalisation d'une norme sociale qui valorise un type de travail plutôt qu'un autre et instaure des enjeux de pouvoir⁵⁷⁹. Cette analyse renvoie à la lente évolution de la « condition féminine » dans le domaine de la promotion sociale et des postes à responsabilité qui peuvent sembler hors d'atteinte parce qu'incompatibles, lorsqu'il est question de gérer la famille (le foyer) et un métier, autrement dit, faire son « métier de femme »⁵⁸⁰. On reconnaît

⁵⁷⁷ GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, 2008, *op.cit*, p.604

⁵⁷⁸ GUICHARD-CLAUDIC Yvonne et KERGOAT Danièle, Le corps aux prises avec l'avancée en mixité, *Cahiers du genre*, vol. 1, n° 42, 2007, p. 5-18

⁵⁷⁹ DAUNE-RICHARD Anne-Marie, « 10. La qualification dans la sociologie française : en quête des femmes », in Jacqueline Laufer *et al.*, *Le travail du genre*, La Découverte « Recherches », 2003, p. 138-150

⁵⁸⁰ Formule inspirée du titre du livre de Ménie Grégoire publié chez Plon en 1965 (cité par LAOT Françoise F., La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960, *Le Mouvement Social* 2010/3 (n.232), p.31) est un ouvrage militant pour l'égalité dans le couple et la contraception.

aux femmes un rôle dans la réussite ou l'échec de la promotion sociale de leur époux : « L'effort de promotion [du mari] est plus ou moins compris et soutenu par l'épouse »⁵⁸¹.

En résumé, le fait de pouvoir s'occuper de ses enfants et de travailler fait de l'enseignement de l'EP une carrière « idéale » pour les enquêtées qui veulent faire leur « métier de femmes », c'est-à-dire répondre aux prescriptions sociales (mère de famille et préposée aux soins, au *care*). Ces enquêtées font le pari suivant : si elles s'engagent dans le métier d'enseignante d'EP, elles ont des avantages qui leur permettent de dégager du temps pour l'éducation des enfants. Les femmes typiques « stables » font le choix, dès la formation universitaire, de s'engager dans le métier d'enseignante d'EP parce qu'il peut être concilié avec le « métier de femme ». Mais, d'autres enquêtées, qui décident plus tard de s'engager dans le métier d'enseignante d'EP (après un parcours de pratiquante professionnelle notamment), font les mêmes paris subsidiaires de concilier carrière d'enseignante d'EP et mère de famille.

4.3.2.2 Le type « en rupture »

Construire sa carrière revient à avoir accès et à saisir des occasions réalisables, c'est une modalité de l'action. Le type « en rupture » qui s'engage dans la pratique d'un sport de haut niveau ou dans une pratique sportive professionnelle n'envisage pas tout d'abord de devenir enseignante d'EP. En tant que pratiquantes professionnelles, Siobhan et Caroline (footballeuse et danseuse professionnelles, *coach* à haut niveau en gymnastique et en hockey) « transgressent » les normes, puisque le sport est « le lieu de convocation d'une masculinité standard ou hégémonique »⁵⁸². Elles deviennent des femmes spécialistes du corps, elles entrent dans un système compétitif où il faut être « plus forte que... meilleure que... » ; or, ces caractéristiques sont établies dans les représentations communes comme plutôt « réservées » aux hommes. Elles prennent donc le risque de se faire désigner comme hors norme, comme « déviantes », notamment lorsqu'on est footballeuse : « les pratiquantes transgressent les représentations dominantes de la femme sportive en s'engageant dans l'apprentissage de techniques corporelles historiquement et symboliquement

⁵⁸¹ Guy Thuillier cité par LAOT Françoise, *ibid.*, p.33

⁵⁸² LEFEVRE Betty, Fabriquer du masculin dans les formations en STAPS ?, in *Actes du colloque International Ecole, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons*, CNRS, CUB de Bordeaux 13 et 14 mai 2013 et R.W. Connell, *Masculinities*, Berkeley and Los Angeles, CA, The University of California Press, 1995

« masculines » »⁵⁸³. Cette désignation revêt un intérêt social : au moment où les pratiquantes professionnelles deviennent enseignantes d'EP, la société leur reconnaît un « intérêt public » : leur rôle a un intérêt public parce que leurs compétences sont utiles à la société, notamment dans l'éducation des enfants. Elles sont donc intégrées dans le groupe organisé des enseignant-e-s. Une fois qu'elles abandonnent la caractéristique « pratiquante professionnelle », elles entrent dans un modèle social toléré. Elles passent alors d'un espace, celui des pratiques sportives professionnelles, lieu d'adoption d'attitudes « masculines », à l'autre dans lequel les manières d'être et de penser restent proches de la « féminité traditionnelle ». C'est dans ce cadre que nous pouvons considérer notamment les rapports des enquêtées à la stabilité, au type de métier et / ou à la maternité. Caroline et Siobhan tiennent des discours proches à propos de leur parcours qu'elles modifient :

Après mon diplôme, je n'étais pas sûre de ce que je voulais faire et j'ai eu l'opportunité d'entrer dans une troupe de danse, d'aller en tournée, et puis j'ai pensé, j'ai besoin de revenir pour avoir un vrai, concret, j'ai besoin d'un vrai métier et si j'ai besoin de repartir en tournée, je le pourrais, donc c'était une sorte de filet de sécurité. (Caroline)

Ce discours appuie un système de valeurs qui ferait de la danse professionnelle un métier instable par rapport à celui d'enseignante d'EP. Caroline se recentre sur un métier traditionnel qui permet une sécurité de l'emploi qui n'existe pas dans le monde de la création artistique. Celui-ci repose sur un autre paradigme : la « cotation du talent » et l'« innovation ». Comme il est difficile de définir ce que renferme le terme de « talent », le critère de légitimité artistique s'appuie sur la « capacité individuelle de l'artiste à faire fonctionner un réseau d'interrelations professionnelles »⁵⁸⁴ qui suscite des inégalités entre les acteurs-rices de ce domaine. Le métier d'enseignant est une sécurité et autorise une certaine stabilité que semblent chercher les enquêtées sportives professionnelles. Siobhan évoque dans l'extrait ci-dessous le diplôme (*Physical Education and Sports Science*) qui lui permet d'enseigner.

Je voulais avoir mon diplôme (Siobhan) ; je voulais me concentrer sur ma carrière.

Puis j'ai décidé de faire enseignante d'EP à la place, d'avoir une carrière (Wendy)

Ces deux extraits mettent en avant le besoin de pouvoir s'assurer une « carrière ». L'emploi du terme est ici proche de l'expression « faire carrière », développer ses compétences professionnelles et faire évoluer son statut professionnel. L'idée première de faire du sport le

⁵⁸³ MENNESSON Christine, *op.cit.*, p.4

⁵⁸⁴ ALCALDE Maxence, Portrait de l'artiste en travailleur, *Marges* [En ligne], 02 | 2004 ; MENER Pierre-Michel, *Métamorphoses du capitalisme*, Paris, La République des idées/Seuil, 2002

cœur de son engagement professionnel est remplacée par une reconsidération de l'orientation initiale de la carrière professionnelle, qui survient quelques années après et qui répond à une sorte de « responsabilisation » de la part de ces trois enquêtées, prescrite ou incitée par l'éducation et les attentes économiques et sociales. « Les univers professionnel et privé ne sont pas étanches »⁵⁸⁵, des « empiétements » de l'un sur l'autre impliquent des ajustements. Il semblerait qu'il y ait, de la part de ces deux enquêtées, une volonté, consciente ou non, de répondre aux prescriptions sociales irlandaises : l'engagement dans le sport professionnel nécessite du temps, des absences répétées, supposent un détachement avec la famille et le pays, etc. qui sont a priori incompatibles avec les attentes sociales.

D'autres raisons, avancées par Siobhan pour expliquer le changement de métier, révèlent un système de valeurs en rapport avec des représentations communes : gérer un centre sportif n'offre pas les valeurs symboliques (et économiques) attendues par Siobhan ni par la société.

Le « *leisure management* » [« management de loisirs »] n'a pas vraiment... c'était seulement quelque chose à faire pour moi pendant que je jouais encore au sport [de haut niveau] et quand j'ai eu 21 ans, j'ai décidé que j'avais besoin d'avoir une profession plutôt que de faire ce que je faisais. (Siobhan)

Nous pouvons interpréter ces dires en termes de « valeur » : il existe un système de catégorisation implicite au sujet des métiers. Or, la notion d'authenticité « n'est pas une qualité substantielle appartenant à l'objet mais un effet de regard porté sur l'objet »⁵⁸⁶. Siobhan étiquète le métier de « manager de loisirs » comme inauthentique, contrairement à celui d'enseignante d'EP. De ce fait, en reconnaissant l'authenticité de ce dernier, elle la crée.

Dans le cadre de la reconnaissance du métier d'enseignante d'EP comme gage de sécurité et de stabilité, Siobhan utilise les verbes « devoir » / « décider » qui peuvent souligner l'idée d'une prise de conscience « sérieuse », posée, qu'elle pense adaptée à son âge (21 ans) et à un mode de vie qu'elle veut plus régulier :

Je serais revenue tous les weekends pour m'entraîner et c'était juste impossible et dans ma tête j'ai pensé que je devais... je voulais [...] devenir enseignante d'EP (Siobhan)

En choisissant une profession conforme aux attendus sociaux, les trois enquêtées se seraient « ajustées » en aménageant une « sécurisation » de leur parcours professionnel. Selon elles, il

⁵⁸⁵ PAILHE Ariane et SOLAZ Anne, « Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? », *Travail, genre et sociétés* 2010/2 (n.24), p. 29-46

⁵⁸⁶ HEINICH Nathalie, Art contemporain et fabrication de l'inauthentique, *Terrain* [En ligne], 33 | septembre 1999

serait important de pouvoir « se fixer » et elles pensent que la carrière professionnelle d'enseignante d'EP le permet. Il est ici question du sens que les enquêtées donnent aux situations qu'elles vivent et aux paris subsidiaires qu'elles font. Le sens est construit, il « s'élabore en fonction d'une expérience, d'une histoire, à partir de tel ou tel projet, de tel ou tel événement, auxquels l'individu attribue une signification. Certes, le sens ne dépend pas que de la subjectivité personnelle puisque s'entrecroisent et se jouent, dans sa construction même, des représentations, des valeurs, des attentes qui peuvent venir de la famille, du groupe social, des pairs, des médias, de l'école »⁵⁸⁷. Les valeurs et le sens attribués à certaines situations et aux ajustements que ces dernières impliquent, amènent également à des renoncements. Après son retour en Irlande et durant ses débuts d'enseignante d'EP en secondaire, Siobhan devient membre de l'équipe nationale irlandaise de hockey, mais les exigences d'entraînement lui imposent de s'absenter de son travail, ce qu'elle refuse : « cela n'aurait pas paru bien si je m'absentais trois mois ». Elle abandonne aussi la fonction de « *coach* » dans un club puisque ce statut est exigeant en termes de temps (« c'est un engagement important »). Il s'agit d'entraîner les jeunes au moins deux fois par semaine en plus des weekends. Il semble qu'elle ait trouvé, au moment de l'entretien, une sorte d'équilibre entre travail et activités sportives au niveau de la province (divisions 2 et 3) : « c'est bien, cela me permet de continuer » ; « j'apprécie de venir au travail tous les jours ». Ajuster son parcours professionnel en fonction de ses besoins et de ses attentes revient à se satisfaire d'un poste particulier, à se fabriquer une « zone de confort » dans laquelle il est possible de réaliser certains types de projets, comme la maternité.

Les prescriptions sociales et culturelles soumettent les femmes à de multiples abandons (abandonner sa pratique sportive quand on a des enfants, abandonner une promotion pour s'occuper de la famille, abandonner des études, abandonner un métier choisi...etc.). Dans la vie d'une femme, l'expérience de la maternité bouscule bien des choses : le rapport au travail, le rapport au temps libre, le rapport aux autres...etc. Les temps de disponibilité pour soi sont également profondément modifiés par la présence des enfants. Il se trouve aussi que « les femmes qui connaissent un changement professionnel autour de la naissance l'associent plus facilement à cet événement que les hommes »⁵⁸⁸. Siobhan résume cette condition des femmes

⁵⁸⁷ HEDJERASSI Nassira, RAZAFINDRAZAKA Franck, SVE : mobilité et construction de soi, *Agora débats/jeunesses* 2008/4 (N.50), p.46

⁵⁸⁸ PAILHE Ariane et SOLAZ Anne, Inflexions des trajectoires professionnelles des hommes et des femmes après la naissance d'enfants. In: *Recherches et Prévisions*, n°90, 2007. p.5-16

en termes de disponibilité (quand les enfants sont couchés), de renoncement (fin de la compétition sportive), d'apparence « féminine » obligatoire (faire attention à sa ligne) :

J'étais très compétitive et je l'étais quand j'étais plus jeune, mais maintenant, je joue, je prends plaisir, c'est de l'exercice et cela me permet de faire attention à ma ligne et c'est suffisant. (Siobhan)

Nous pouvons retrouver l'assignation à « redevenir » femme après s'être détournée du football de haut niveau, du sport professionnel et intégré le groupe des enseignantes d'EP. Ces « transitions professionnelles » (changer d'emploi, diminuer son temps de travail), au même titre que les « interruptions d'activité professionnelle » sont plus fréquentes chez les femmes que les hommes⁵⁸⁹. Même si les enquêtées travaillent davantage que leurs aînées, les ajustements, la recherche d'une flexibilité de fonctionnement famille/travail continuent de reposer sur elles et la tendance (qui devra être confirmée par de plus amples recherches) ne semble pas aller vers un équilibre des rôles sexués en Irlande.

4.3.2.3 Le type « progressif »

Le troisième type de carrière dans l'enseignement de l'EP permet de repérer que l'engagement dans une carrière d'enseignante n'est pas une fin en soi ni réalisé dès le début de la formation universitaire (comme le premier type « stable ») ; il n'est pas non plus envisagé comme bifurcation dans le parcours, constituant un nœud dans la carrière (à l'instar du deuxième type « en rupture »). La décision de s'engager dans l'enseignement de l'EP dépend du type de formation et de ses conséquences possibles sur le parcours. Plusieurs formations sont suivies par les enquêtées pour évoluer et cela leur permet d'« entrer » dans l'EP et d'en « sortir ». L'enseignement de l'EP est considéré comme un passage dans une trajectoire plus large : il est donc un « tremplin » pour un autre devenir.

L'analyse du parcours des enquêtées comme Emma et Frances permet d'en souligner la dynamique. A un moment de ce parcours, elles font le choix de « rebondir » et s'engagent dans une autre voie. « Un individu fera preuve de cohérence en choisissant, dans n'importe quelle situation, l'alternative qui lui permet d'exprimer ses valeurs. »⁵⁹⁰

⁵⁸⁹ PAILHE Ariane et SOLAZ Anne, id.

⁵⁹⁰ BECKER Howard S., « Notes sur le concept d'engagement », id.

Le type « progressif » se manifeste dans un parcours constitué d'étapes ayant favorisé sa progression dans le domaine professionnel. La formation, les expériences d'enseignement, d'entraînement des élèves ou de conseil, liées ou pas à la mobilité, sont des tremplins et font de l'enseignement de l'EP une étape dans la carrière. Les parcours professionnels d'Emma et de Frances représentent ce type.

Ce n'était pas vraiment une décision de quitter l'EP, c'est davantage une évolution (Emma)

J'ai été très chanceuse d'avoir pu faire un pas de côté et prendre une route différente (Frances)

Cette année [de formation] a été une charnière pour moi [...] une autre charnière a été de prendre la décision de quitter l'école où je travaillais [...].

Les mots choisis par les enquêtées pour exprimer l'ensemble des bifurcations de leur parcours (« évolution », « charnières ») marquent un dynamisme peu présent dans les autres types de carrière. Le « voyage professionnel » (Frances) qu'elles vivent et réalisent participe de la construction d'une carrière singulière dans laquelle l'EP est un fil rouge. Ce cheminement professionnel est caractérisé par la mobilité (internationale et inter-établissements) et autorise un autre devenir : au moment de l'entretien, Frances nous raconte : « je me rends à un entretien pour un poste de promotion ».

La singularité de ce type de carrière est soulignée par la « différence » au niveau des expériences spécifiques (comme enseigner dans une école primaire de garçons et les emmener s'entraîner au football après les cours) : « j'ai totalement été différente », « j'avais certainement une très grande confiance en moi » et se démarquer des enseignants d'EP. « C'était quelque chose de vraiment nouveau et différent » de voir une enseignante prendre l'EP au sérieux. « Je pense avoir développé quelque chose de très différent et de nouveau », ce qui ouvre la voie à d'autres possibilités, comme la formation. Cette différence détermine la voie « à part » que Frances pense avoir prise.

Même s'il apparaissait que je n'aurais jamais pu me concentrer sur ma passion qui était l'EP et le sport, j'ai fini par faire cela, presque exclusivement. Je suis vraiment unique dans cette situation parce que les enseignants du primaire restent dans l'enseignement du primaire donc j'étais très chanceuse d'avoir pu prendre un chemin à part et prendre une route différente (Frances)

Se désignant comme un individu « unique », l'enquêtée fait le choix d'ouvrir une parenthèse dans son parcours d'enseignante et poursuivre sa formation à l'université. « L'individu

choisira les alternatives qui sont cohérentes avec une telle posture axiologique basique et logiquement déductibles de celles-ci. »⁵⁹¹ Bien qu'elle ait dû renoncer, dans un premier temps, à suivre la formation proposée à l'Université de Limerick à cause de la situation financière de sa famille, Frances considère avoir accompli tout de même son « rêve », faire de l'EP et du sport, à travers le métier de formateur d'enseignant-e-s en primaire, en empruntant un parcours différent de celui qui semblait être déjà tracé.

En réalité, j'avais un choix à faire : j'étais intéressée par la pharmacie ce qui est impossible, j'étais intéressée par l'enseignement en primaire et j'étais intéressée par l'Education physique. Donc, pour être plutôt honnête, mon premier intérêt était d'aller à Limerick et faire Education physique mais il y avait sept enfants dans la famille et nous étions tous en même temps à l'université, vivant à Dublin, donc on n'avait pas droit à une aide financière parce que mon père avait un bon revenu donc il n'y avait pas d'aide, mais, pour éduquer sept enfants, et il y avait des frais de scolarité à l'époque donc je n'avais aucune possibilité d'assumer les frais de la vie à Limerick qui était le seul endroit pour aller (me former en EP), je l'ai fait, j'ai postulé et j'ai eu un entretien mais je n'y suis pas allée parce que je savais qu'à ce point mon rêve était perdu mais, comme je le dis à tout le monde, où ai-je abouti ? En Education physique, complètement ! (Frances)

Les directions prises lui permettent à la fois de rencontrer l'EP et de s'en écarter. Des trois choix initiaux qu'elle a fait après le *Leaving Certificate*, Frances se forme à *St Patrick's College* à Dublin et enseigne en primaire pendant quatre ans. Cette première étape semble l'éloigner de l'EP. A partir de besoins qui surgissent (« j'aimerais faire en sorte de faciliter les choses en éducation physique, être dans une position [...] [de] quelqu'un là-bas qui mènerait les enseignant-e-s ») elle trouve « une opportunité pour devenir des apprenants indépendants » à travers la formation en Angleterre (*post-graduate diploma*) qui offre « de la théorie et de la pratique au sujet de l'éducation physique ». Forte de ce diplôme, elle renonce à l'école « traditionnelle » où elle enseignait et prend une autre direction. Elle postule dans une école récemment ouverte et devient la personne « référente » en EP, celle qui construit le programme de l'école, soutient la pratique des collègues ; elle fonde avec trois autres personnes une formation professionnelle pour enseignant-e-s de primaire (« *professional development for teachers, evening and summer courses* »). La portée de son travail prend de l'ampleur lorsqu'elle est officiellement chargée (par le *National Council for Curriculum and Assessment*) de mettre en place le programme d'EP en primaire. Cette visibilité lui permet

⁵⁹¹ BECKER Howard S., id.

enfin de « revenir » à *St Patrick's College* et d'intégrer le groupe de formateurs en EP des futur-e-s enseignant-e-s de primaire.

Emma suit une orientation semblable. Au retour de sa formation initiale en Angleterre (*Physical Education and Science Degree*) qui lui permet d'enseigner l'EP, la biologie et les sciences en secondaire, Emma enseigne aux classes d'examens (14-15 ans et 17-18 ans). Elle intègre dans l'emploi du temps des élèves l'« EP comme discipline académique » dans laquelle on enseigne l'anatomie, la physiologie, la psychologie et la sociologie. Etant engagée dans les entraînements sportifs extra-scolaires, elle établit avec les élèves du secondaire de « très bonnes relations » et ils-elles ont cherché auprès d'elle des conseils d'orientation vers les universités du Royaume- Uni, « à cause du fait qu'ils étaient proches de la frontière [...], ils pensaient toujours à ce pays » et qu'elle en était diplômée. Elle prend alors un congé sabbatique afin de se former au diplôme de « *career guidance and guidance counseling* » et enseigne dans une école de Dublin « les sciences, la biologie, l'EP » en remplissant le nouveau rôle de conseillère d'orientation. Après une autre expérience semblable dans un autre établissement, elle devient proviseure adjointe dans l'établissement où elle nous rencontre pour l'entretien. Elle y poursuit sa mission d'orientation (deux périodes par semaine), assure le remplacement des enseignant-e-s d'EP (elle est tenue de remplacer les enseignant-e-s d'EP absent-e-s : « hier, j'ai dû enseigner l'EP seulement parce que l'enseignant était parti »).

Ainsi, le type de parcours de Frances et d'Emma est marqué par des évolutions occasionnées par des goûts mêlés à des éléments de la personnalité, des expériences singulières, des opportunités réalisées permettant de développer des « compétences » et de progresser professionnellement. La carrière de l'enseignement de l'EP est un « tremplin » pour d'autres emplois.

A travers les exemples de Caroline et de Siobhan, nous pouvons également repérer une volonté de changement. Caroline explique avoir quitté son ancien poste d'enseignante pour fuir les habitudes qui s'installent, semblables à une anesthésie :

Je n'appréciais plus, tu entres dans une routine, tu deviens paresseux pour étendre tes ailes [...] me sortir de là sinon je serais restée 10, 11, 12 ans (Caroline)
--

Le métier est présenté ici comme une routine plutôt sclérosante de laquelle il est nécessaire de s'extraire. Ce discours est à relativiser puisque Caroline enseignait alors à Londres où les postes en EP sont nombreux. Siobhan se donne le « défi » de reprendre des activités différentes, comme se lancer dans des études ou de retrouver les jeunes à entraîner en club.

Quand ce sera le moment, je referai des études. Je referai des études encore, je l'espère dans quelques années, je souhaiterais reprendre des études et faire psychologie. (Siobhan)

Cette projection permet, en partie, de mettre à distance le risque de « stagnation » qui menace certains parcours. Mais elle permet également de questionner le caractère singulier de ce type d'enquêtée proche de la figure de la « rebelle » qui ne se suffit pas d'un seul type de poste ou de métier, qui se projette, qui cherche à sortir de sa zone de confort. Les propos de M. O'Sullivan, *Teacher Educator* à l'Université de Limerick abondent dans ce sens. Elle avance que l'enseignement de l'EP est une profession « très féminisée ». Selon les chiffres établis par des statistiques irlandaises de 2000, en 1998, « le nombre d'enseignantes a doublé »⁵⁹² :

Je reconnais que les femmes universitaires sont plutôt mises au défi d'être capables d'être promues et d'être capables d'avoir un équilibre entre travail et vie personnelle. (M.O'Sullivan)

Ce « défi » est particulier aux femmes qui travaillent et qui continuent de porter l'essentiel de la charge des ajustements entre emploi et vie de famille. Il serait intéressant de savoir le pourcentage des enseignantes d'EP irlandaises qui ont changé pour un poste avec davantage de responsabilités. La conciliation familiale semble être une condition *sine qua non* dans la prise en compte de changements possibles dans la carrière.

J'aimerais être capable de le faire [suivre des études] donc je pourrais travailler de la maison, voir comment cela pourrait marcher, faire mes heures pour que cela convienne à ma famille et à mes enfants [...] nous verrons dans trois ou quatre ans.

[...]

Dans trois ou quatre ans, [mon fils] sera plus âgé et s'il devait jouer dans une équipe, je pourrais m'engager dans l'entraînement (Siobhan)

Cette remarque souligne le caractère socialement construit de la trajectoire et renferme une certaine conformité aux normes et aux attendus sociaux qui séparent hommes et femmes dans le milieu professionnel, notamment lorsqu'il est question de « faire carrière », d'être ambitieux-se. « Je pense que pour les femmes, cette responsabilité civile de faire carrière les met dans une situation difficile puisqu'on n'arrête pas de dire que les femmes devraient se mettre davantage en avant mais lorsqu'elles le font, ce n'est pas très apprécié par le groupe, ce n'est pas vu comme la chose à faire. [...] nous savons cela à partir de l'enquête, le mot « ambition » semble être une très bonne chose pour les hommes mais lorsque les femmes sont

⁵⁹² «En 1950, il y avait 4200 enseignants et 8700 enseignantes. En 1998, le nombre d'enseignants a peu changé. [...] 12700 enseignant-e-s en 1998. » That was then, This is now 1949-1999: 50 years of Irish statistics, 2000, p.45

considérées comme ambitieuses, cela donne l'impression qu'elles sont arrivistes, qu'elles font du « rentre dedans » et que c'est vilain, donc les femmes sont dans une position difficile lorsqu'elles ne peuvent pas bien savoir comment se mettre en avant de manière appropriée. »⁵⁹³ Le discours de Vivienne fait apparaître en négatif le fait que la mobilité professionnelle est nécessaire si les femmes cherchent à progresser, à occuper des postes de hiérarchie.

Si tu veux aller plus loin, une position de « *year head* » ou bien... il est possible que tu doives bouger [...] il se peut qu'on s'en aille pour quelques années et enseigner à l'étranger, nous pensons à cela, donc je ne suis pas sûre (Vivienne)

Les projets semblent flous dans son discours au regard d'un présent décrit comme épanouissant. Un changement, une mobilité prévus peuvent mettre à mal une organisation familiale et professionnelle ainsi qu'une image de soi⁵⁹⁴.

Siobhan se trouve dans une situation semblable à propos de son projet d'études : son discours est centré sur l'idée de changement.

J'ai déjà fait un diplôme de psychologie il y a quelques années et si j'y revenais, je préférerais psychologie du sport ou bien je ferais psychologie de l'éducation mais je le ferais général, peut-être un ou deux ans pour voir puis je me spécialiserais [...]
Pour moi, c'est juste pour avoir quelque chose de plus académique, ne pas être dans une salle me manque [...] j'aimerais apprendre aussi (Siobhan)

Cette projection correspond à une étape de carrière où les femmes considèrent un autre type de carrière professionnelle mettant davantage en avant des options personnelles comme devenir son propre employeur, changer de métier ou bien reprendre des études⁵⁹⁵.

Dans cette partie, nous avons tenté de repérer trois types de carrière dans l'enseignement de l'EP. Le premier, « stable » en apparence, concerne les enquêtées qui décident de se former pour enseigner l'EP. La formation débouche (quasi) directement sur un poste d'enseignement. La carrière semble rectiligne. Le deuxième type de carrière désigne celles qui s'engagent dans un sport professionnel puis « bifurquent » vers l'enseignement de l'EP. Dans les deux cas, ce métier est choisi pour des raisons de stabilité qui correspondent aux valeurs et aux attentes.

⁵⁹³ Entretien avec Dame Barbara Stocking.

⁵⁹⁴ Il est notamment question de « choc culturel » : HEDJERASSI Nassira, RAZAFINDRAZAKA Franck, *op.cit.*, p.47

⁵⁹⁵ Mainiero and Sullivan, 2005; Sullivan and Mainiero, 2007, cités par GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, *op.cit.*, p.605

Nous avons montré comment les enquêtées cherchent à concilier divers rôles sociaux : femme, enseignante d'EP et mère de famille (« *work-life integration* » ou « *balance* »⁵⁹⁶). Le troisième type propose l'idée de parcours progressif : l'engagement dans le métier d'enseignante d'EP est envisagé mais l'étape qu'il peut constituer est passagère et mène vers d'autres possibilités.

Les femmes enquêtées recherchent également un sens à leur travail. La formulation anglaise (« *meaningful work and meaning in work* »⁵⁹⁷), que nous traduisons par « travail sensé » et « sens dans le travail », suppose un lien entre l'individu et l'organisation professionnelle. Répondant à leurs besoins personnels, les enquêtées décrivent essentiellement les aspects positifs qu'offre leur métier. Nous sommes consciente de la part d'idéalisation du métier et des conditions de travail contenue dans ces entretiens.

Il semblerait pourtant que, quel que soit le type de carrière, l'engagement dans l'enseignement de l'EP en Irlande est un acte militant : de Maeve en 1968 à Siobhan ou Vivienne dans les années 2000, s'engager dans une carrière d'enseignante d'EP au vu du statut de cette discipline, de celui des femmes et de leurs conditions de travail dans une société catholique, sous-tend une volonté (équilibre vie de famille et vie professionnelle, donner du sens à son travail) et une disposition particulière (être désignée sportive).

Nous proposons de croiser la typologie établie ici avec les résultats d'une enquête qualitative menée en Irlande auprès de dix-huit participantes professionnelles et mères de famille, âgées entre 37 et 55 ans avec au moins un enfant de moins de 18 ans⁵⁹⁸. Deux chercheuses en ressources humaines ont conclu qu'une relation complexe établie entre la dynamique professionnelle et des facteurs personnels façonnait la vie de ces femmes, en déterminait les priorités ainsi que le sens qu'elles donnent à cet équilibre. Cette enquête souligne l'intérêt porté aux mères de famille (au-delà du métier occupé) qui travaillent et montre qu'en Irlande, leur parcours professionnel s'articule avec leur « métier de femme ». Selon les auteures, trois catégories de mères et professionnelles en milieu de carrière émergent de l'étude : la première, qui concerne 20% des participantes, représente celles qui occupent des positions professionnelles élevées. Nous pourrions la rapprocher du type de carrière « progressif » dans la mesure où les postes occupés permettent des étapes pour progresser dans son parcours professionnel. La deuxième (10%) inclut les femmes qui ont atteint un degré d'expertise dans

⁵⁹⁶ GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, id.

⁵⁹⁷ CHALOFKY Neal, An emerging construct for meaningful work, *Human Resource Management International*, Vol. 6 No. 1, 2003, pp. 69-83

⁵⁹⁸ GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, *op.cit.*, p.615-616

le travail qu'elles occupent. Elle semblerait proche du type de carrière « stable » dans lequel l'individu pérennise sa pratique professionnelle et développe des habiletés. La troisième (70%) représente les femmes ayant accompli quelques promotions durant leur carrière mais qui décident de ne pas poursuivre le mouvement ascendant pour plusieurs raisons. Cette catégorie peut être mise en parallèle avec le type « en rupture » mais elle ne met pas en avant une bifurcation, un passage d'un métier « instable » à un autre plus « stable ». La carrière d'enseignante d'EP s'inscrit pour une part dans cette enquête globale mais présente des spécificités comme le type de carrière « en rupture » et crée un décalage à approfondir. Lorsque les femmes s'engagent dans une carrière d'enseignante d'EP, font-elles comme toutes les autres femmes qui travaillent ? Le type de carrière « en rupture » permet d'ouvrir des possibilités de recherches.

Les ressorts de l'engagement des enquêtées dans l'enseignement de l'EP s'appuient sur les diverses modalités de pratiques sportives depuis l'enfance, pour certaines, et qui se pérennisent. Elles sont toutes des sportives polyvalentes et quatre types émergent : la pratiquante professionnelle, l'autodidacte, l'héritière et l'élue. Nous avons également pu dégager trois types de carrière d'enseignante d'EP qui déterminent des parcours différents, contenant (ou pas) des bifurcations : le type « stable », le type « en rupture » et le type « progressif ». Les formations possibles et les opportunités de travail, conditionnées par la spécificité géographique de l'Irlande, imposent aux enquêtées des adaptations.

4.3.3 Insularité et mobilité nécessaire

Travailler en Irlande impose des contraintes géographiques dues à des enjeux relatifs à l'île : la taille, la démographie⁵⁹⁹, les possibilités de développement des structures d'éducation (établissements scolaires et universitaires) et le statut de l'Education physique à l'école. Les raisons de la mobilité des étudiant-e-s qui se destinent à être enseignant-e-s d'EP ainsi que ceux-celles qui le sont devenus reposent en partie sur une série de causes relatives à l'insularité et aux choix des politiques d'éducation. Le parcours de Maeve, la plus âgée des

⁵⁹⁹ La République d'Irlande s'étend sur 70273 km² et est habitée par 4.8 millions d'habitants en 2016.

enquêtées, est un exemple des difficultés rencontrées et des adaptations à effectuer afin de se construire « une carrière » dans le sens de parcours professionnel cohérent en EP en Irlande. Avant la mise en place, à l'Université de Limerick, du tout premier cursus réservé à l'apprentissage du métier d'enseignant d'EP en 1972-1973, seules les jeunes filles pouvaient se former à l'enseignement de l'EP (*Ling Physical Training College* et *St Raphaels' College*), les jeunes hommes partaient en Grande-Bretagne. Les diplômés n'ont pas toujours bénéficié des reconnaissances officielles de l'Etat irlandais ; des « agents », personnes désignées pour faire fonction d'enseignant-e-s d'EP en dehors de toute certification, étaient embauchés par des établissements. Aujourd'hui, les universités irlandaises qui forment au professorat d'EP ont des places limitées et sélectionnent les étudiant-e-s en fonction de leurs résultats à l'équivalent du baccalauréat (*Leaving Certificate*). Selon M. O'Sullivan, *Teacher Educator*, les étudiants et les étudiantes qui se destinent à être enseignants et enseignantes d'EP en se formant à l'Université de Limerick ont obtenu les meilleurs scores au « *Leaving certificate* »⁶⁰⁰. Cette excellence suppose une mise en concurrence des candidats souhaitant préparer ce diplôme. Lorsqu'un-e étudiant-e n'a pas les points nécessaires, ce n'est pas à l'Université de Limerick qu'il-elle peut aller et, avant l'ouverture des départements équivalents à l'Université de Cork et à *Dublin City University*, il faut s'exiler en Grande-Bretagne, et plus précisément à Londres, pour se former. Cette contrainte peut, pour certains, être un choix volontaire. Quatre des enquêtées qui ont entre 35 et 45 ans, se sont exilées à Londres pour se former pendant quatre années. Aujourd'hui, le nombre des postes est limité en fonction des régions (« *county* ») et de la densité de population qui y vit. J. Issartel, évoque le « stress de devoir partir, parce que l'Irlandais reste très attaché à son île et il ne veut pas vraiment partir loin ». Il avance que 15 à 20% des étudiant-e-s de *Dublin City University* s'expatrient en Angleterre du fait du besoin important d'enseignants « dans les villes ou les quartiers difficiles ». Certains choisissent de voyager (dans des pays comme Dubaï, le Qatar et l'Arabie Saoudite qui attirent les diplômés), d'autres poursuivent leurs études. Depuis 2013, il constate qu'« il n'y a plus vraiment de nécessité pour les étudiants de partir, le boulot se trouve ici, ils ont tous des boulots quand ils sortent », les diplômé-e-s trouvant sur le territoire irlandais des possibilités professionnelles plus importantes que dans les années précédentes.

⁶⁰⁰ J. Issartel évoque également que les places limitées dans la section EP permettent d'opérer une sélection des étudiant-e-s. A titre d'exemple, les scores de l'année scolaire 2017-18 pour entrer à l'Université de Cork se former en *Sport Studies and Physical Education BEd* : 477 ; à l'Université de Limerick (*Science in Physical Education*) : 498.

4.3.3.1 Mobilité géographique

En Irlande, une tension entre rester ou partir se pose lorsqu'il est question d'entrer sur le marché du travail. Il est question de pouvoir / devoir rester que ce soit pour reprendre l'entreprise paternelle ou pour aller travailler dans la capitale où les opportunités de travail sont relativement plus nombreuses. On envisage également de partir, s'expatrier dans les pays anglophones mais on s'inquiète de perdre les liens de socialisation avec la famille, les amis, etc. Comment rester relié-e malgré la distance ? Lorsqu'on revient dans son île et dans son village, a-t-on gardé les mêmes valeurs, le même langage ? Et si l'on revient, trouvera-t-on des opportunités de travail⁶⁰¹ ?

Les enquêtées parties suivre leur formation initiale et/ou continue à l'étranger (en Angleterre pour Siobhan, Vivienne, Wendy, Emma et Frances ; en Allemagne pour Maeve) sont revenues en Irlande et ont trouvé un poste d'enseignante d'EP en évoquant brièvement la difficulté de leur situation au moment de la recherche d'emploi. Cette difficulté se décline en trois temps : l'absence d'alternatives de formation dans son pays d'origine⁶⁰², la rareté des postes disponibles en Irlande et donc la nécessité de se déplacer sur le territoire (Emma et Maeve) ; enfin, devoir compter sur des occasions. Cette spécificité impose à leur parcours des « nœuds ». Dans une étude sur la mobilité professionnelle de 1986⁶⁰³, les auteurs constatent une association forte entre origine sociale et orientation professionnelle. Les Irlandaises sont peu mobiles et, lorsqu'elles changent, c'est pour occuper un métier du même type. Dans un rapport de 2006⁶⁰⁴, il est précisé que la mobilité professionnelle des enseignant-e-s dans le système scolaire irlandais est limité du fait des avantages que donne l'ancienneté dans un même établissement.

Des statistiques éditées par l'institution *Higher Education Authority* montrent que la très grande majorité des enseignant-e-s nouvellement diplômé-e-s en 2000 occupent des postes de remplacement, en temps partiel et en contrat à durée déterminée (*substitute, part-time, temporary*).

⁶⁰¹ Nous trouverons en annexe une carte d'Irlande avec les déplacements de Maeve et d'Emma.

⁶⁰² La situation a changé depuis la création de nouvelles sections EP à Cork et à Dublin.

⁶⁰³ HOUT Michael & JACKSON John A., Dimensions of occupational mobility in the Republic of Ireland, *European Sociological Review*, vol.2, n°2, sept 1986

⁶⁰⁴ COOLAHAN John, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Country Background Report for Ireland, National Co-ordinators: E. Egan, I. Murphy, DES, 2006, p.10

First Destinations Year 2000	
Permanent Teaching in Ireland	4.7%
Part-time, Temporary, Substitute Teaching in Ireland	74.3%
Teaching Abroad	5.0%
Further Study	4.9%
Other Work	7.6%
Not Available for Employment	2.5%
Seeking Employment	1.0%

Source: Higher Education Authority: First Destination of Graduates, 2000

Nous constatons qu'il y a environ autant de nouveaux diplômé-e-s qui obtiennent un poste permanent dans un établissement scolaire irlandais (*Department paid*) que d'enseignant-e-s qui s'exilent pour travailler. Cette particularité oblige à penser son parcours professionnel en tant qu'enseignant-e comme une succession d'opportunités saisies. Nous ne disposons pas d'informations en matière de débouchés professionnels en Irlande aujourd'hui, mais il serait intéressant de comparer la situation des enquêtées à celles d'enseignantes qui débutent en ce moment leur parcours professionnel.

A travers l'histoire et par leur proximité géographique, l'Irlande et l'Angleterre tissent des liens importants à tous les niveaux, notamment éducatifs. Frances le souligne ainsi :

L'université où nous étions [à Londres] [...] a un lien fort avec l'Irlande et dans ce sens, nous étions très bien traités et on nous a donné beaucoup d'opportunités.

Même si Frances suit sa formation initiale à Dublin, c'est à Londres qu'elle s'inscrit pour une formation continue. Pour les autres enquêtées, il est nécessaire de choisir l'exil afin de se former au professorat de l'EP, notamment en secondaire. Chacune des quatre enquêtées (Emma, Siobhan, Vivienne et Wendy) a suivi sa formation initiale à Londres, dans la même université dont parle Frances (*St Mary's University*). Chacune justifie son exil de manière différente. Siobhan dit avec humour ne pas aimer la ville de Limerick et, de façon plus sérieuse, elle prétend à la fois que les places étaient limitées et ne pas pouvoir atteindre le nombre de points requis au « *Leaving Certificate* » pour être acceptée à l'Université de Limerick.

Il y avait seulement 20 places dans le cours et j'aurais pu être acceptée par mon niveau sportif mais les points étaient extrêmement élevés donc j'ai décidé, j'ai pensé que ce serait bien d'aller en Angleterre et de jouer au football (Siobhan)

La double possibilité de se former en Angleterre et de poursuivre le sport à haut niveau décide Siobhan à partir. Le nombre de points élevés était également l'obstacle de Wendy : « je n'ai

pas eu les points pour aller là-bas ». Quant à Vivienne qui a suivi le même parcours de formation à Londres, elle avance que l'Université de Limerick était la seule possibilité pour devenir enseignante d'EP ; « donc, j'ai dû partir ».

Fille d'Irlandais, née et ayant grandi en Angleterre, Caroline se forme et travaille à Londres sans chercher à revenir en Irlande. Elle évoque les 5% des enseignant-e-s qui s'exilent pour travailler.

J'aimerais aller en Irlande pour enseigner mais les postes sont très difficiles à avoir et si tu as un poste, tu es là-bas pour un long moment, c'est difficile de les faire bouger de poste donc pour quelqu'un d'autre, notamment une enseignante anglaise avec un « background » irlandais, c'est très difficile ; donc c'est plus facile, beaucoup d'Irlandais-e-s viennent ici pour avoir du travail [...] (Caroline)

Il est intéressant de mettre son discours en perspective avec celui des autres enquêtées au sujet des raisons de revenir travailler en Irlande.

La difficulté de trouver un emploi en Irlande implique des contraintes et des stratégies. Dans le rapport national de l'inspecteur en EP, Michael McDonough, sur le statut de l'EP en Irlande en 1965, on trouve : « les enseignantes de St Raphael College (*Sion Hill*) ont eu de grandes difficultés à obtenir des emplois. Ces filles sont les seules inscrites comme enseignantes d'EP pour les établissements secondaires et les *vocational schools* (établissements gérés par l'Etat). La plupart doivent soit travailler après l'école ou bien aller d'école en école pour faire suffisamment d'heures afin d'être inscrites. » Autrement dit, avant 1972, il y avait des enseignantes d'EP disponibles dans l'enseignement public et privé mais elles n'étaient pas affectées dans un établissement. Elles étaient des « enseignantes itinérantes » intervenant dans plusieurs établissements. L'expérience de Maeve dans ce poste, en 1968, est à relever :

J'ai regardé dans les alentours de Dublin et je n'ai pu avoir... si j'étais restée plus longtemps, j'aurais peut-être pu [avoir un plein temps] mais il n'y avait pas beaucoup de postes disponibles [...]. Dans le journal, il y avait une annonce pour le *county* Sligo pour les écoles techniques [...] qui cherchait un enseignant [ou] une enseignante pour faire 6 écoles dans le *county* (Maeve)

La difficulté de ce premier poste qu'occupe Maeve relève de l'exigence d'une grande mobilité. Mais elle est limitée : même si la nécessité de trouver du travail l'a poussée à quitter Dublin, il semble qu'elle n'ait pas choisi le *county* Sligo au hasard : elle précise qu'elle y est liée par une partie de sa famille (sa tante et sa grand-mère).

Quand je suis revenue en 1968, les chances d'avoir un emploi à plein temps étaient très faibles, je veux dire qu'il n'y avait pas de sports enseignés dans les écoles mais il y avait un tel nombre d'enseignants qui [...] avaient quelques heures par-ci par-là. (Maeve)

Une quarantaine d'années plus tard, les préoccupations concernant les débouchés professionnels en Irlande restent d'actualité. En effet, les enseignant-e-s récemment diplômé-e-s vivent souvent une période « excessivement longue »⁶⁰⁵ d'emploi à temps partiel dans plusieurs établissements avant d'obtenir un poste permanent. Ces contraintes imposent aux enquêtées de penser leur parcours professionnel d'une manière particulière. Maeve et Emma choisissent d'enseigner à Sligo ou à Dundalk faute de possibilités à Dublin. Pour expliquer cette difficulté qui implique une relative mobilité des enseignant-e-s d'EP irlandaises, nous empruntons à J. Issartel (*DCU*) la formule « être là au bon moment » ; il évoque des éléments relatifs au « hasard » et à la communication personnelle qui interviennent dans la recherche d'un emploi :

Souvent, ce qui se passe c'est qu'ils sont très attachés à leur comté d'origine et ils repartent là où ils étaient, retrouver leur famille et leurs amis d'enfance, parce qu'ils ont des contacts sur place et comme ils cherchent un boulot, ils contactent leurs anciennes écoles, leurs anciens profs, c'est vraiment du bouche à oreille, d'être là au bon moment, il y a un gros côté chance qui se joue, sur l'économie irlandaise, c'est quand même pas mal comme ça, les gens qui postulent sur un poste et qui l'ont, en général, c'est 30% des étudiants, les autres c'est parce qu'ils ont fait un stage là où ils connaissent quelqu'un qui connaît quelqu'un. Il y a 30% de la population de l'Irlande qui habite à Dublin et autour de Dublin, donc il y a plus de postes à Dublin qu'ailleurs.

Revenues de leur formation diplomante anglaise, Vivienne et Wendy trouvent plutôt rapidement selon elles (entre deux et quatre ans), un poste permanent de fonctionnaire. Siobhan évoque l'instabilité de l'un de ses postes en contrat déterminé à renouveler chaque année. Emma, Wendy, Siobhan évoquent toutes « la chance » et l'opportunité « d'être là au bon moment », c'est-à-dire de se trouver disponibles et au courant du poste qui est à prendre. A la fin des années 1990, Emma se rappelle :

Je n'attendais pas à réussir [à avoir un poste] mais j'ai été très chanceuse, fortunée... j'ai postulé au bon endroit au bon moment et j'ai eu une proposition [...] (Emma)

⁶⁰⁵ COOLAHAN John, *op.cit.*, p.39

Elle évoque la « chance » de trouver ce poste sans doute parce qu'il correspondait à son profil : elle est spécialiste de hockey (et pratiquante professionnelle, p.20) et son diplôme universitaire porte la mention « biologie et sciences ».

On retrouve dans trois des entretiens (Wendy, Vivienne, Emma) l'idée que l'obtention du métier d'enseignant n'est pas en lien avec un nombre de poste mis au concours chaque année (comme en France) mais le résultat d'une démarche personnelle (candidatures) en fonction des opportunités. Si on peut expliquer historiquement que les postes étaient « rares » en Irlande, il est difficile de penser qu'avoir un poste dépend, aujourd'hui, uniquement de la chance. Si Emma est revenue en Irlande pour enseigner à Dundalk, située à une heure au nord de Dublin, c'est grâce à la concordance d'infimes opportunités.

[...] Mes parents voulaient vraiment que je retourne en Irlande donc j'ai présenté ma candidature sur quelques postes en Irlande. A l'époque, il y avait très peu de postes, en Irlande [...].

Après deux ans en tant qu'« enseignante itinérante », Maeve décide de retourner à Dublin

Parce que je trouvais que faire ces différentes écoles... et l'école allemande, St Kilian's, mon père en était l'un des fondateurs et mes jeunes frère et sœur y avaient été scolarisés et ils cherchaient un enseignant d'EP à temps partiel alors, j'ai décidé. (Maeve)

Nous pouvons considérer que l'une des difficultés du métier d'enseignante d'EP en Irlande est soit provoquée (dans le cas d'Emma) soit amenuisée par des possibilités proposées par les proches : pour Maeve, on est sur le métier grâce à un lien direct. C'est une forme d'intronisation familiale qui lui permet d'accéder à un poste.

L'expérience des enquêtées est temporellement située : les possibilités de se former à l'enseignement de l'EP en secondaire sont limitées à une seule université jusque dans les années 2000, avant la création de *Dublin City University* et de l'Université de Cork. Il serait intéressant de développer la recherche pour recueillir le témoignage d'enseignantes de la même génération. La mobilité se manifeste également dans les possibilités d'expatriation que souhaite Vivienne, par exemple :

[Mon mari et moi] avons tous les deux beaucoup voyagé avant d'avoir les enfants et [...] partir quelque part d'autre, nous enseignerons n'importe où [...] peut-être le Canada, le Canada serait bien. Pas l'Europe. (Vivienne)

Dans une autre mesure, Vivienne et Siobhan font le récit de leurs voyages (durant une année sabbatique) avant de revenir s'installer et travailler en Irlande.

Si l'espace géographique et les opportunités de travail imposent une mobilité à certaines enquêtées, une autre forme de mobilité les contraint dans la pratique professionnelle.

4.3.3.2 Interdisciplinarité

Un autre type de mobilité s'impose à certaines enseignantes d'EP qui ont participé à la recherche, même si elles occupent un poste de fonctionnaire de l'Education nationale. Cette mobilité consiste à enseigner une autre discipline que l'EP. M. O'Sullivan, *Teacher Educator*, précise que les universités irlandaises, Limerick en tête, ont formé et forment aujourd'hui encore des futur-e-s enseignant-e-s d'EP jumelée à une autre matière académique pour la raison évidente que les établissements scolaires ne proposent pas suffisamment d'heures d'enseignement d'EP. Ainsi, forts d'un double diplôme, l'université leur assure à la fois la possibilité d'enseigner l'EP en Irlande mais aussi d'entrer dans des écoles en tant qu'enseignant d'une autre discipline. « Une vaste majorité d'établissements secondaires en Irlande sont assez petits, donc, si vous avez une matière qui est l'EP les élèves auraient une ou deux séances par semaine, ce n'est pas possible d'avoir assez d'heures. Donc, cela paraît logique du point de vue organisation, de dire que les enseignant-e-s d'EP devraient aussi avoir une seconde matière, et cela était fondamentalement la raison pour laquelle ils/elles pourraient être plus employables, ils apportaient un degré de flexibilité aux principaux [...] » (M. O'Sullivan).

La place de l'EP n'est pas la même selon les établissements scolaires, en particulier privés. Dans le cas de l'école allemande, St Kilian's, le nombre d'heures d'EP permet à Siobhan d'enseigner à plein temps l'EP en primaire :

Nous sommes très chanceux d'avoir du sport autant que l'on veut, pour les enfants, pour nous, pour notre métier, c'est bien pour eux [...]. (Siobhan)

Catherine enseigne également en secondaire et en primaire à plein temps. Maeve enseignait également à plein temps dès les premières années d'emploi à St Kilian's. Dans son établissement-internat, Wendy occupe un poste à plein temps.

Dans le contexte irlandais de l'enseignement de l'EP, il est plutôt rare de rencontrer des enseignant-e-s qui n'enseignent pas l'autre matière dans laquelle ils-elles ont été formé-e-s en parallèle de l'EP. Ce sont des enseignant-e-s bivalent-e-s. C'est effectivement l'exemple de

l'établissement où travaille Vivienne. Elle y enseigne l'EP avec cinq de ses collègues qui n'ont qu'une partie de leurs heures consacrées à l'enseignement de l'EP :

Nous avons... beaucoup d'enseignants d'EP qui enseignent d'autres disciplines : il enseigne l'anglais et l'EP, elle enseigne 75% d'anglais, 25% d'EP donc, nous avons probablement un, mon poste en doublette (*job share*), deux, trois, quatre, cinq [enseignants]. Je suis avec ma doublette, c'en est un, il y a une autre fille qui fait EP et géographie, [une autre qui enseigne] EP et anglais, [une autre qui enseigne] EP et anglais. »

Son poste est également partagé entre deux disciplines, mais dans une moindre proportion :

Mon poste est entièrement consacré à l'enseignement de l'EP, j'ai un peu de « CSPE », civisme, [...] sur mon emploi du temps, c'est probablement 5 périodes, le reste est de l'EP. Donc le mien est entier, les autres enseignants ont la moitié, je dirai. (Vivienne)

Emma précise que le profil du poste qu'elle a obtenu en Irlande était particulier dans la mesure où l'enseignement de la biologie, des sciences et la pratique du « *coaching* » en hockey dominant. Pour Emma, diplômée en EP, biologie et science, elle a enseigné dans un premier établissement à une heure de Dublin où elle ne faisait que très peu d'EP. Partager les heures d'enseignement d'Education physique apparaît donc comme une « tradition » ou une habitude dans les établissements scolaires d'Irlande, qu'ils soient privés ou publics.

M. O'Sullivan affirme que les enseignant-e-s se disent et se reconnaissent d'abord professeur-e-s d'EP :

Leur deuxième sujet est secondaire. Cela change au fur et à mesure de leur carrière [...] je pense que leur identité comme diplômés est fortement axée sur l'enseignant-e d'EP [...] et si vous leur parlez, ils se verront comme enseignant-e-s d'EP ayant une autre discipline académique.

Cette double « identité professionnelle » ne semble pas problématique aux yeux des enquêtées mais les caractéristiques de leur poste leur permettent de se considérer en priorité enseignantes d'EP. Pourtant, J. Issartel met en doute la possibilité d'apprendre deux disciplines à la fois en quatre ans ; il parle d'une sorte de « schizophrénie » qui peut s'installer puisque la double formation exige un investissement égal dans deux spécialisations différentes.

C'est un peu schizophrénique parce que demander à des étudiants d'être profs de deux matières et tout ça en quatre ans, c'est de la folie pure, nous c'est sur quatre ans mais tu es prof d'une langue ou d'une matière quoi donc un prof de maths qui se fait tout le contenu des

maths plus le contenu de l'EPS en même temps en quatre ans, du coup ils ont augmenté, ils essaient de tout faire passer à cinq ans, c'est pas encore passé, c'est en train de bouger tout doucement, pas à pas, du coup on a augmenté le nombre de crédits que les étudiants ont voulu avoir à la fin du « *bachelor* » donc on a eu soixante crédits.

Cependant, cette bivalence permettrait à certain-e-s enseignant-e-s de contourner l'enjeu du corps vieillissant. En envisageant l'avenir, cette problématique essentielle se pose lorsqu'on exerce un métier où le corps est engagé. « Plus ils-elles sont âgé-e-s, plus ils-elles tendent à enseigner davantage dans leur second domaine de spécialité et moins de temps d'enseignement en EP parce que c'est physiquement exigeant. » (M. O'Sullivan). Etre enseignante d'EP en Irlande suppose une mobilité interdisciplinaire nécessaire à cause de la sénescence. Au sujet de la retraite, Maeve évoque des enseignantes de primaire privant leurs élèves d'EP pour des raisons diverses. On peut supposer que le vieillissement de l'enseignant peut nuire à son image auprès des élèves mais aussi diminuer son énergie et ses compétences physiques. Le métier d'enseignant d'EP engendre une grande fatigue physique difficilement gérable avec le temps qui passe. Les représentations stéréotypées de la vieillesse sont dévalorisantes et la personne âgée tend à se conformer à l'image qu'on lui renvoie. Maeve a enseigné 37 ans dans un établissement scolaire (primaire) :

Puis le « truc » [l'enjeu] de l'âge était : est-ce que je serai capable de le faire encore à 60 ans, maintenant que j'avais vu cette vieille enseignante en Allemagne qui est devenue un désastre et elle était très amère et ses élèves étaient impossibles et elle était engagée dans un vrai cul-de-sac, à mon avis (Maeve)

Maeve questionne la perte de performance liée à la vieillesse. Les « stigmates » de la vieillesse sont négativement perçus, notamment à travers le souvenir de cette enseignante allemande. Catherine a enseigné vingt-quatre ans dans le même établissement (secondaire et primaire) au moment de l'entretien.

Je ne veux pas travailler jusqu'à 65-66 ans et courir autour des terrains [...]
Je deviens vieille. (Catherine)

Le corps étant outil de travail, son affaiblissement dérange l'enseignante. Pourtant, Catherine pratique régulièrement plusieurs sports durant son temps libre (tennis, vélo, natation). Il semble que ce soit la représentation qu'elle se fait de la vieillesse en termes de présentation de soi et de normes de beauté qui opère une gêne. Nous pouvons rapprocher ce témoignage à ce que J.-M. Jarthon appelle « la déchéance professionnelle » : elle évoque l'une de ses enquêtées : « Celle qui est professeure d'EPS évoque des collègues qui, selon elle, se sont

laissées aller et ne sont plus représentatives de sa profession, incapables aujourd'hui de faire des démonstrations physiques aux élèves »⁶⁰⁶. En tant qu'enseignante d'EP, les effets physiques de la vieillesse impliqueraient-ils de mettre à mal son intégrité et de « perdre la face »⁶⁰⁷ ? Le corps vieillissant des femmes « pèse » dans le parcours professionnel de l'enseignante d'EP. La perte progressive de performance et de possibilités inquiète les enseignants. Dans le domaine des représentations du corps sportif – et plus particulièrement du corps féminin – l'asymétrie entre les hommes et les femmes est tangible. Les femmes, dont une des fonctions sociales attendues est la séduction ne sont pas « autorisées » à vieillir parce qu'elles perturbent l'objet de désir qu'elles doivent être. Selon D. Le Breton, les femmes vieillissantes ne sont pas socialement valorisées par rapport aux hommes au même âge : « jugé sur ses œuvres, l'homme est affranchi de ce souci, son vieillissement ne porte pas ombrage à son charme »⁶⁰⁸. Les hommes s'efforcent de travailler jusqu'à la retraite. Dans l'entretien mené avec l'enseignant d'EP Connaill, collègue de Catherine, il n'est ni question de vieillesse ni question de capacités physiques déclinantes, bien qu'il soit imprudent de marquer cette différence en s'appuyant sur un seul entretien et d'avancer que les enseignants d'EP ne l'évoquent pas, nous soulignons cette absence.

Pourtant, dans les discours de Catherine et de Maeve s'entend une sorte de tiraillement qui n'est pas de même nature, ce qui est sans doute dû aux différences d'âge et d'expérience des deux enquêtées. Le tableau ci-dessous met en perspective leurs propos pour tenter de faire émerger la dimension symbolique du corps qui recèle sens et valeur ; il est « le lieu et le temps où le monde se fait homme immergé dans la singularité de son histoire personnelle, dans un terreau social et culturel où il puise la symbolique de sa relation aux autres et au monde »⁶⁰⁹.

⁶⁰⁶ JARTHON Jeanne-Maud et DURAND Christophe, *op.cit.*, p.16

⁶⁰⁷ GOFFMAN Erwin, *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973

⁶⁰⁸ LE BRETON David, *op.cit.*, p.11

⁶⁰⁹ LE BRETON David, *op.cit.*, p.36-44

	Catherine (58 ans)	Maeve (71 ans)
Rapports au temps	Du goût au dégoût Ennui, saturation Apologie de la jeunesse (des enseignant-e-s d'EP)	Arrêter de travailler Retraite lointaine Fatigue, savoir s'arrêter au bon moment.
Rapports à la retraite	Désir de changer de public et de type d'enseignement (vieilles personnes) Rapport au temps qui sépare de la retraite Rapport économique à la retraite	Mettre en place d'autres activités

L'embellissement de la mémoire provoque la nostalgie d'un passé « heureux ». Maeve met en scène une rupture avec l'école et les enfants. Le problème du vieillissement n'est abordé ni par Frances ni par Emma durant leur entretien. Nous pouvons considérer que Siobhan s'est déjà posé la question en arrêtant sa carrière de footballeuse professionnelle et en projetant de reprendre des études pour enseigner une matière académique. Le poids des représentations du corps vieillissant est donc important.

Nous avons tenté de montrer la diversité des modalités de l'engagement des enquêtées dans des carrières d'enseignantes d'EP en Irlande en prenant en compte la dimension subjective des carrières (considérées comme parcours professionnels constitués d'étapes objectives) et leur inscription dans un cadre géographique et historique particulier. La diversité des aspirations de ces femmes, le sens qu'elles donnent aux choix qu'elles effectuent, les opportunités qu'elles ont saisies, en fonction de la prégnance du religieux et de l'insularité, mettent en avant une ambivalence dans la construction de leurs carrières. Depuis leur enfance, elles sont et se disent sportives. Les valeurs sportives qu'elles partagent dans cette pratique les éloignent du modèle féminin prescrit par la société traditionnelle irlandaise. Comme l'enseignement de l'EP s'accommode au « métier de femme », elles y entrent au moyen de leur sportivité. Elles doivent également composer avec l'insularité qui imprime à leurs parcours une spécificité : les choix, les « bifurcations », les changements réalisés ou projetés sont tributaires d'une mobilité et d'adaptations nécessaires dues à plusieurs critères, plus ou moins reliés au statut de l'EP en Irlande. L'engagement dans une carrière d'enseignante d'EP permet aux femmes sportives de « ruser » avec ces contraintes et de se faire une place qui leur convient. Cette ambivalence semble souligner, au regard de cette recherche, une spécificité irlandaise.

Conclusion

Ce travail se situe au croisement de recherches françaises, anglo-saxonnes et irlandaises au sujet de l'Éducation physique (*Physical Education*), des enseignantes et de leurs carrières. Ces trois éléments s'appuient sur des concepts plus généraux, à savoir le corps et le genre qui sous-tendent des inégalités hommes / femmes, filles / garçons, dans des domaines divers (notamment éducatif, professionnel, social, etc.)

Nous avons cherché à contribuer à la réflexion sur les carrières de femmes dans l'enseignement de l'EP et sur les modalités de leur engagement. L'histoire « des EP », sur laquelle se fonde l'EPS française⁶¹⁰, est un sujet abondamment traité⁶¹¹, tout comme la place des femmes dans la société⁶¹² et dans le sport⁶¹³ ainsi que les enjeux de la mixité dans le contexte scolaire⁶¹⁴. Le numéro thématique de la revue STAPS à paraître, coordonné par L. Szerdahelyi et L. Robène⁶¹⁵, montre l'actualité du thème de la recherche dans lequel nous nous situons.

Nous nous proposons de revenir sur les principaux résultats identifiés et d'en présenter les prolongements possibles.

Étant donné le cadre particulier de la recherche dans lequel s'ancrent les histoires des enquêtées, il est apparu nécessaire d'en préciser les spécificités historiques et sociales : terre de conflits entre colonisateurs et colonisés, l'Irlande se construit en État indépendant avec une Église catholique prédominante. La tradition d'une éducation catholique contribue largement aux résistances quant à l'émancipation corporelle des jeunes filles et les prescriptions qui en découlent mettent à mal le processus de mixité sociale et sexuelle des jeunes irlandais. C'est

⁶¹⁰ SZERDAHELYI Loïc, L'Éducation Physique et Sportive entre sport et mixité durant les années 68, *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 29 | 2009

⁶¹¹ KENNARD J. A., *The History of Physical Education*, Signs, vol.2, n°4, summer 1977 aux États-Unis, la thèse de DUFFY Patrick, State policy on school physical education in Ireland, with special reference to the period 1960-1996 (1997), K. Mäkelä, P. R. Whipp, Career intentions of Australian physical education teachers, *European Physical Education Review*, 1-17, 2015

⁶¹² *Les gender studies*, C. Guillaumin, S. Agacinski, F. Héritier, F. Thébaud, M. Zancarini-Fournel, M. Fournier, A.M. Daune-Richard et M.C. Hurtig, R. Rogers, etc.

⁶¹³ T. Terret, C. Mennesson, D. Joannin, C. Louveau, M. Maruani, G. Vieille-Marchiset, etc.

⁶¹⁴ N. Mosconi, R. Rogers, M.J. Da Col Richert, S. Ayrat, M. Cacouault-Bitaud, G. Cogérino, A. Davaisse, M. Duru-Bellat, etc.

⁶¹⁵ « Les femmes, actrices de l'EPS (Éducation physique et sportive) », Appel à contribution, *Calenda*, Publié le vendredi 14 avril 2017, <http://calenda.org/401931>

également la mainmise de l'Église qui façonne le statut des femmes dans la société, notamment à travers certaines lois qui agissent comme des moyens de contrôle du corps féminin (l'avortement est interdit) et des freins à l'indépendance financière des femmes (le travail hors du foyer est considéré comme accessoire). Dans ce contexte, la pratique du sport, qui suppose un rapport au corps particulier, tend à potentialiser l'idée d'une émancipation des femmes. Par ailleurs, la construction et l'installation de l'EP comme discipline scolaire se font difficilement. En raison des influences étrangères (anglaise, allemande, suédoise) et de la pratique répandue des sports d'équipes irlandais (portée par la *Gaelic Athletics Association*) ou bien des sports de compétition extra-scolaires organisée dans l'enceinte des établissements scolaires, les instances décisionnelles ne considèrent pas l'EP comme une priorité. Sa pratique est reliée (voire subordonnée) à la santé et on lui attribue une responsabilité dans la construction d'une « habitude » sportive à poursuivre, à entretenir tout au long de la vie. A cela s'ajoutent le peu d'enseignant-e-s spécialisé-e-s en EP et une certaine réserve de l'Éducation nationale (*Department of Education*) à faire de l'EP une discipline à part entière. Au-delà des programmes existants, les acteurs-actrices de l'EP soutiennent depuis quelques années la proposition d'en faire une discipline aux examens officiels irlandais, étape qu'ils considèrent comme importante dans son instauration durable.

L'interprétation des données recueillies sur les carrières des enseignantes d'EP en Irlande, en s'attachant aux problématiques du genre a permis de dégager une ambivalence qui se révèle dans l'articulation entre la construction de la discipline et les pratiques d'enseignement mises en œuvre. Cette ambiguïté détermine une spécificité des parcours professionnels. Les types d'engagement dans une carrière liée à l'EP sont caractérisés par leur attachement (compris comme relation spécifique) au corps (le leur mais aussi celui des autres). Les enseignantes d'EP mobilisent leur corps et leur vécu sportif, s'en servent comme support pour construire un « modèle » et transmettre des valeurs. C'est par leurs modalités de pratique qu'elles soutiennent une EP peu légitimée dans l'espace scolaire. Nous avons tenté de montrer, dans une perspective diachronique et synchronique, comment ces femmes s'y prennent pour « faire l'EP » et l'enseigner dans des conditions matérielles et institutionnelles plutôt difficiles, celles-ci évoluant lentement. Elles « fabriquent » une EP en cohérence avec les programmes et des contraintes diverses, en particulier liées aux résistances des représentations collectives. Elles fondent en partie leurs objectifs sur ce que la discipline peut apporter dans le domaine de la santé des élèves. Elles tendent à faire de l'EP une pratique physique particulière accessible à tous les élèves, filles et garçons, mais leurs discours révèlent certains stéréotypes

sexués reproduits dans la gestion de la mixité. Le recours fréquent au démixage, surtout proposé au niveau des classes du secondaire, participe d'une mise à distance des représentations implicites ou explicites sur le genre. L'EP non mixte serait une manière de prendre en compte les différences entre garçons et filles, de faciliter l'expression de ces dernières, de soutenir leur pratique physique. Mais, l'homosocialité ainsi créée pousse à faire des choix d'activités qui tendent à renforcer les stéréotypes (proposer le fitness uniquement pour les filles et pour rester fine, par exemple). Les enseignantes d'EP, en démixant leur cours, construisent une motricité genrée.

Cette recherche a également été l'occasion de construire une typologie des carrières de ces enquêtées. Trois types ont été repérés : stable, en rupture, progressif. Certaines s'engagent pour l'attrait d'un métier « stable » qui permet de répondre à la fonction assignée par la société de concilier vie de famille et vie professionnelle ; d'autres, après avoir été pratiquantes professionnelles, font rupture et deviennent enseignantes par raison et/ou par défaut, d'autres enfin font de l'enseignement de l'EP un tremplin pour évoluer dans leur parcours, dans le cadre contraignant de l'insularité et du statut fragile de l'EP irlandaise. Les modalités de leur engagement sportif dans une carrière d'enseignante d'EP sont visibles et ont fait également l'objet d'une typologie. Elles sont et se désignent comme des sportives « polyvalentes » dans lesquelles se repèrent la pratiquante professionnelle, l'autodidacte, l'élue et/ou l'héritière. Dès lors, nous pouvons avancer que si la pratique sportive les écarte des prescriptions sociales liées à leur sexe, en intégrant le métier d'enseignante, elles évitent, en partie, les risques de stigmatisation.

Cette recherche permet aussi de rendre compte de l'articulation complexe entre le contexte socio-historique, géographique et religieux irlandais, le sport et les représentations sur les femmes sportives. De plus, nous avons pu constater que l'engagement dans le métier d'enseignantes d'EP s'apparente à une forme de féminisme entendue comme une posture militante et humaniste visant à l'égalité entre les hommes et les femmes.

Dans le prolongement de cette recherche, d'autres axes et questionnements pourraient faire l'objet de travaux ultérieurs. Dans le sillage des travaux réalisés par M.P. Moreau⁶¹⁶ sur les différences entre les enseignant-e-s en France et en Angleterre, il pourrait être intéressant de procéder de la même façon pour les enseignantes d'Education physique en Irlande et en France afin de saisir, ce qui, dans les différences et les similitudes, relève de dynamiques

⁶¹⁶ MOREAU Marie Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, PUF, Education et Société, 2011

structurelles et culturelles propres aux pays considérés, de spécificités liées à l'organisation et aux modes d'engagement dans la carrière d'enseignante dans ces deux pays et des représentations sociales liées au genre.

Un autre prolongement de ce travail pourrait être de réaliser une monographie en observant les modalités d'enseignement et de pratiques de l'EP/EPS dans l'établissement bilingue où nous travaillons actuellement. Le projet pédagogique en œuvre cette année consiste à attribuer aux classes de collège différent-e-s enseignant-e-s en fonction des APS. L'observation régulière (sur deux ou trois ans) des pratiques des élèves en fonction du sexe de l'enseignant, de leur engagement corporel respectif filles et/ou garçons selon les activités pourrait être heuristique et permettre de repérer comment s'opère ou pas la déconstruction des stéréotypes de sexe.

Dans ce travail, si nous avons étudié les processus de transformations d'un objet, nous avons également conscience d'avoir été transformée par ce travail A partir d'une posture réflexive nous développerons quelques aspects de ces effets rétroactifs de la recherche.

L'anthropologie est une science de la lenteur : le temps pour analyser et faire des liens est long, il est permis dans la mise en place d'un espace-temps stable, voire immobile. La recherche ne se construit pas en dehors de la personne qui la fait et qui l'écrit et l'inverse se réalise également : l'individu qui est engagé dans une recherche socio-anthropologique se construit en chercheur. Cette construction exige le temps d'une sorte de « métamorphose » dans la mesure où c'est un cheminement, l'apprentissage d'un esprit de recherche, entre curiosité et méthode, questionnements et « pensée critique et créatrice »⁶¹⁷. Explorer un domaine, analyser un objet et produire des connaissances neuves supposent également de maîtriser des outils conceptuels, se donner « le moyen d'objectiver – c'est-à-dire de transformer en objet que l'on peut regarder, que l'on peut mettre devant soi, qui est *objectum*, qui est jeté en face de soi – quelque chose qui est profondément inconscient, pourrait-on dire, dans la mesure où il est incorporé. »⁶¹⁸ Le « je » initial se nourrit de la fréquence de l'emploi des concepts qui modifient son regard sur son propre travail mais aussi sur le monde et sur lui-même. Ce cheminement ébranle des certitudes, met en cause des convictions (nous nous sommes habitués à être « maître » ou « expert » dans notre métier) et permet de modifier le

⁶¹⁷ BERNARD Michel, *Entrer en recherche. Essai sur l'apprentissage de l'esprit de recherche*, L'Harmattan, Education Formation Sociologie, 2016

⁶¹⁸ BOURDIEU Pierre, Entretien avec Bourdieu, *La Domination masculine*, Propos recueillis par Isabelle Rüf pour la Radio Suisse Romande en janvier 1999

rapport avec le « savoir » en général à partir de celui induit par la recherche. Enquêter, c'est « se transformer soi-même »⁶¹⁹.

Certains postulent que celui-celle qui veut devenir anthropologue doit passer par un rite de passage constitué par le travail de terrain. D'autres parlent du « mythe des méthodes du travail de terrain ». Quoi qu'il en soit, le terrain construit par les rencontres est paradoxal dans son renouvellement et sa pérennité car il est difficile de reproduire les mêmes conditions d'entretien avec des personnes et dans des lieux divers. Notre parcours étant plutôt « mobile » (Liban, France, Irlande, Angleterre), nous nous sommes laissée peu de chances d'investir en profondeur ce terrain alors que les besoins d'informations sont évidents. Les rapports au temps sont différents et des décalages se produisent, notamment lors des demandes de rendez-vous. Si ces derniers ne sont pas faits « dans la foulée », de façon quasi instantanée, nous perdons le contact et les entretiens ne se font pas. Lorsque nous quittons notre terrain, nous n'appartenons plus à ce temps spécifique que nous partageons avec les enquêtées. Il faut sortir de sa zone de confort, se « frotter » au terrain, y retourner avec obstination : les « coûts subjectifs »⁶²⁰ de l'enquête ralentissent l'entrain. Néanmoins, la « matière » que constituent les entretiens est incontournable pour permettre de comprendre ce que font les enseignantes d'EP et construire des connaissances qualitatives sur ce sujet.

Par ailleurs, les enquêtées ont une expérience différente du monde et il n'est pas certain de pouvoir en saisir la teneur, l'ampleur et l'épaisseur, masquée ou reflétée par les actes qu'on enregistre fébrilement. Nous ne partageons pas les mêmes habitudes ni les mêmes histoires et le terrain de notre rencontre est éphémère. Nous jouons le double rôle d'investigateur et d'instrument : nous construisons le sens en appliquant nos propres catégories sur autrui, en lisant ses particularités irréductibles à la lumière de nos valeurs et jugements. La nécessité de regarder l'objet d'une autre manière, autrement dit en y appliquant une structure différente, objectivée par l'usage des outils conceptuels n'est pas aisée. Les résistances des schémas intellectuels de la pensée sont tenaces et freinent les possibilités de regarder autrement. Or, le temps devient immédiat avec l'échéance de la fin de la thèse.

Il se trouve également qu'au cours de cette recherche, les dimensions publique et privée ont instauré un rapport particulier entre chercheur et enquêtées. Des recherches ont été menées sur les femmes guides de haute montagne, sur les navigatrices de course au large, sur les femmes qui pratiquent des sports à risque mais ces femmes ont une certaine visibilité dans le monde des médias, elles sont habituées à s'adresser à des types de public différents, elles ont

⁶¹⁹ CEFAI Daniel, *op.cit.*, p.56

⁶²⁰ HAVARD DUCLOS, *op.cit.*, p.7

composé une attitude et un discours sur soi particuliers qu'elles rendent accessibles par voie publique. Les enseignantes d'EP questionnées ne sont pas dans cette perspective. Elles nous parlent parce que c'est une situation privée, informelle, parce qu'elles veulent bien se prêter au « jeu » de l'enquête, par « complicité » (par militantisme ?). Elles ont bien voulu prêter leur voix pour que nous les entendions dans leur recherche de légitimité pour une Education physique irlandaise établie mais elles ont peut-être voulu aussi donner corps à leur voix à travers le récit de leurs pratiques de femmes dans un monde à la fois proche et lointain du sport. Si la résonance de notre recherche en français n'atteindra peut-être pas l'Irlande, elles existent à travers leurs noms et leurs expériences singulières.

L'entretien crée un « esprit de corps » duquel il faut se détacher dans l'interprétation. Ce détachement s'effectue également pour l'enquêtrice. En écoutant et en étudiant l'autre, tout un champ de connaissances s'est ouvert à travers des lectures, des recherches, l'écriture et la réflexion, mais aussi par les formations et les rencontres universitaires effectuées. Ce croisement d'informations a contribué à identifier ce que le sociologue E. Durkheim identifie comme des « pré-notions ». Dépositaire de ces lieux communs sur l'EP, le sport, la santé, les femmes, le chercheur peut les nommer, en mettre quelques-uns à distance et les analyser. Prendre conscience de notre peur du corps, de notre préférence pour les mots, de nos visions naïves sur le cours d'EP, et identifier que le genre est à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques de toutes les disciplines sont les pas de la construction du socio-anthropologue. Durant des échanges avec nos élèves (comme par exemple le débat autour du démixage en EP / EPS), nous avons tenté de mettre au jour ce que cachent les fausses évidences, révéler les mécanismes derrière ce qui semble « normal ». Cette recherche a également permis de construire une approche différente de notre propre métier : il s'agit de construire des outils pédagogiques à partir des problématiques comme la mixité, l'égalité homme/femme, le statut des femmes dans l'espace social, etc. Sans prétendre à l'acquisition d'une pensée sociologique, nous nous entraînons à pratiquer des façons de questionner et de penser le quotidien, comme l'écrit H.S. Becker : « interpréter comme des phénomènes sociologiques les événements de la vie quotidienne »⁶²¹, dans la perspective de devenir un jour « dragon »⁶²².

⁶²¹ BECKER Howard S., *Les ficelles...*, op.cit., p.334

⁶²² BECKER Howard S., *Les ficelles...*, op.cit., L'auteur raconte en toute fin de son ouvrage l'histoire d'un maître zen.

Bibliographie

Ouvrages et articles publiés

AGACINSKI Sylviane, BACHARAN Nicole, HERITIER Françoise et PERROT Michelle, *La plus belle histoire des femmes*, Paris, Seuil, 2011

AGACINSKI Sylviane, *Femmes entre sexe et genre*, Paris, Seuil, 2012

AKTKINSON Paul, Strong Minds and Weak Bodies: Sports, Gymnastics and the Medicalization of Women's Education, *British Journal of Sports History*, 1985, vol. 2, 1, p.62-71

ALBERA Dionigi, Terrains minés, *Ethnologie française* 2001/1 (Vol. 31), p. 5-13

ARNAUD Pierre et TERRET Thierry (textes réunis par), *Histoire du sport féminin. Sport masculin-sport féminin : éducation et société*, Tome 2, Paris, L'Harmattan, 1996

ATTALI Michaël et SAINT-MARTIN Jean (dir.), *A l'école du sport. Epistémologie des savoirs corporels du XIXe siècle à nos jours*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2014

ATTANÉ Isabelle, BRUGEILLES Carole, RAULT Wilfried, *Atlas mondial des femmes. Les paradoxes de l'émancipation*, INED, Paris, Autrement, 2014

AUDUC Jean-Louis, L'éducation entre garçons et filles se construit en marchant sur les deux jambes, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n° 31, p. 175-182

AUGUSTIN Jean-Pierre et ION Jacques, *Des loisirs et des jeunes. Cent ans de groupements éducatifs et sportifs*. Paris, Les Editions Ouvrières, 1993

AUSTER Ellen, Professional women's midcareer satisfaction: towards and explanatory framework, *Sex Roles*, Vol. 44 No. 11, pp. 719-50, 2001

AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Presses universitaires de France, coll. Partage du savoir, 2011

AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, Les garçons, la mixité et l'animation, *Agora débats/jeunesses* 2009/1 (N.51), p. 43-58.

BALL Saul & GOODSON Ivor, *Teachers' lives and careers* Lewes, UK, Falmer 1985, p.1-24

BARGEL Lucie *et al.*, Usages sociologiques et usages sociaux du genre. Le travail des interprétations, *Sociétés & Représentations*, 2007/2 n° 24, p. 59-77

BARNADES Florent, La question féminine, un enjeu global, *Revue Internationale Stratégique*, 2011/4 (n°84), p.133-138

- BATESON Gregory & MEAD Margaret, *Balinese Character*, New York Academy of Science, 1942
- BAUDRILLARD Jean, *De la séduction*, Paris, Galilée, 1979
- BAUER Thomas, La sportive dans la littérature populaire des années 1920, *Staps*, 2009/2 n° 84, p. 41-56
- BAZOGUE Natalia, La gymnastique d'entretien au XX^{ème} siècle : d'une valorisation de la masculinité hégémonique à l'expression d'un féminisme en action, *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006, p.197-208
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003
- BECKER Howard S., *Outsiders: Studies In The Sociology of Deviance*, New York, The Free Press, 1997
- BECKER Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002
- BECKER Howard S., *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica, 2004
- BECKER Howard S., Notes sur le concept d'engagement, *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 11 | 2006 Traduit de l'anglais par Camille Debras et Anton Perdoncin (ENS LSH)
- BENASAYAG Miguel, *Connaître est agir*, Paris, La Découverte, 2006
- BENASAYAG Miguel et DEL REY Angélique, *De l'engagement dans une époque obscure*, Le Pré saint Gervais, Le Passager clandestin, 2011
- BERENI Louise, CHOUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*, Bruxelles, Editions De Boeck, 2008
- BERNADET Arnaud et PAYEN DE LA GARANDERIE Philippe (dir.) *Traduire-écrire. Cultures, poétiques, anthropologie*, Lyon, ENS Editions, 2014
- BERNARD Michel, *Entrer en recherche. Essai sur l'apprentissage de l'esprit de recherche*, Paris, L'Harmattan, 2016
- BERTHELOT Jean-Michel *et al.*, Les sociologies et le corps, Londres, *Current sociology*, vol 33, n°2, 1985
- BERTAUX Daniel, *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997
- BERTAUX Daniel, *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin, 2010

- BIDET Alexandra, *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Paris, PUF, 2011
- BIETRY Franck et LAROCHE Patrice, L'implication dans l'organisation, le syndicat et/ou la carrière, *Revue de gestion des ressources humaines*, 2011/3 N° 81, p.19-38
- BIRELL Susan, Discourses on the Gender/Sport relationship: from Women in Sport to Gender Relations, *Exercise and Sport Science Review*, 1988, vol. 16, p.459-502
- BLANCHET Alain *et al.*, *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris, Dunod, 1997
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes, L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2005 (1992)
- BLANCHET Alain, CHIGLIONE Rodolphe, MASSONNAT Jean, TROGNON Alain, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987
- BOHUON Anaïs et QUIN Grégory, Sport, in RENNES Juliette, *Encyclopédie critique du genre*, Paris, La Découverte, 2016, p. 605-614
- BOLTANSKI Luc, Les usages sociaux du corps, *Annales. Economie, sociétés, civilisations*, Vol 26, n°1, janvier février 1971, p.205-233
- BOURDIEU Pierre, L'illusion biographique in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Année 1986, vol.62, n°1, p.69-72
- BOURDIEU Pierre avec WAQUANT Loïc J.D., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992
- BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998
- BOURDIEU Pierre, *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir, 2004
- BOUVIER Pierre, *Le travail au quotidien, une démarche socio-anthropologique*, Paris, PUF, 1989
- BOUVIER Pierre, *De la socio-anthropologie*, Paris, Galilée, 2011
- BRADLEY Anthony & VALIULIS, Maryann Gialanella (Eds), *Gender and Sexuality in Modern Ireland*, Amherst, Mass., University of Massachusetts Press, 1997, p. 257-274
- BREAU Antoine, LENTILLON-KAESTNER, Vanessa, HAUW Denis, Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et *doing gender*, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, p.109-138
- BRENNAN Paul, *Civilisation irlandaise*, Paris, Hachette supérieur, 1999
- BRET Dominique, Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ?, *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 – n°27, p.117-130

- BRICKELL Chris, The sociological construction of gender and sexuality, The Editorial Board of *The Sociological Review*, 2006
- BROQUA Christophe, L'ethnographie comme engagement : enquêter en terrain militant, *Genèse*, 2009, 2, 75, p.109-124
- BROWN David and EVANS John, Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, Human Kinetics Publishers Inc., 2004, p.48-70
- BRUIT ZAIDMAN Louise, HOUBRE Gabrielle, KLAPISCH-ZUBER Christiane, SCHMIDT PANTEL Pauline (Éds), *Le Corps des jeunes filles de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Perrin, 2001
- BUTLER Judith, *Défaire le genre*, Paris, Éditions Amsterdam, 2012
- BUTLER Judith, *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*, Paris, La Découverte, 2005
- CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs... mais femmes ? Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La Découverte, 2007
- CALLEDE Jean Paul, Réseaux d'équipements sportifs, innovation culturelle et fonctionnalité urbaine, *Histoire, économie & société* 2007/2 (26e année), p. 75-85
- CASSEL Joan, Différence par corps : les chirurgiennes, *Cahiers du genre*, n° 29, 2001, p. 53-81
- CEFAÏ Daniel, (textes réunis, présentés et commentés par), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003
- CEFAÏ Daniel, L'expérience ethnographique, l'enquête et ses publics, in CEFAÏ Daniel, *et al.* (dir.), *L'Engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2010, Postface
- CORISH-ARNAL Marguerite, Pratiques et croyances religieuses, valeurs morales, in Brennan Paul (dir.), *La sécularisation en Irlande*, Presses Universitaire de Caen, 1998, p.131-154
- COSTEY Pierre, GARDELLA Edouard, GAYET-VIAUD Carole, GONZALEZ Pierre, LE MENER Etienne, TERZI Christophe (dir.), *L'Engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'Ehess, 2010, p. 547-598.
- CERDIN Jean-Luc, Les carrières dans un contexte global, *Revue management et avenir* 2004/1, N° 1, p. 155-175
- CETTE Gilbert *et al.*, Conciliation entre vies professionnelle et familiale et renoncements à l'enfant, *Revue de l'OFCE*, 2005/1 no 92, p. 263-313

CHALOFISKY Neal, An emerging construct for meaningful work, *Human Resource Management International*, Vol. 6 No. 1, 2003, p. 69-83

CHAMBERS Fiona C. & ARMOUR Kathleen M., Sport education and society. Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice *School of Education*, Ireland, Birmingham, 06 Jul. 2011

CHAPOULIE Jean -Michel, *La tradition sociologique de l'Ecole de Chicago, 1892-1961*, Paris, Seuil, 2000

CHEN YuChun & CURTNER-SMITH Matthew D., Sexual Identity Stereotyping: Perspectives of Heterosexual Female Pre-service Physical Education teachers, *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 2014, 2, 1-18

CLAIR Isabelle, *Sociologie du genre*, Paris, Colin, 2012

COGERINO Geneviève (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Editions Revue E.P.S., 2005

COLLIN Françoise, *Le Différend des sexes*, Nantes, Pleins Feux, 1999

COMBAZ Gilles et HOIBIAN Olivier, Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'Education Physique et Sportive, *Travail, genre et sociétés*, 2008/2, n° 20

COMBAZ Gilles et HOIBIAN, Olivier La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ?, *Carrefours de l'éducation* 2011/2 (n° 32), p. 167-185

CONNELL Raewyn & MESSERSCHMIDT James, Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept, *Gender Society*, 2005, 19; 829

CONNELL Raewyn, *Masculinities*, UK, Cambridge, Polity Press, 2005

CONNELL Raewyn, *Gender: In World Perspective*, Cambridge, United Kingdom: Polity Press, 2009

COOLAHAN John, *Irish Education. History and Structure*, Dublin, Institute of Public Administration, 2000 (6th edition)

COPANS Jean, Le développement et la mondialisation dans les sciences sociales françaises, *Journal des anthropologues* [En ligne], 126-127 | 2011, p.81-118

CORNIER MICHAEL Magali, *Feminism and the Postmodern Impulse*, Albany, State University of New York Press, 1996

CORTAZAR Julio, *Marelle*, Paris, Gallimard, 1963

COUCHOT-SCHIEUX Sigolène, Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre, *Recherche et formation* [En ligne], 54 | 2007, p.151-164

COURCY Isabelle, LABERGE Suzanne, ERARD Carine, LOUVEAU Catherine, Le sport comme espace de reproduction et de contestation des représentations stéréotypées de la féminité », *Recherches féministes*, vol.19, n°2, 2006, p.29-61

COURT Martine, *Corps de filles, corps de garçons. Une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010

CROITY-BELZ Sandrine, PRETEUR Yves, ROUYER Véronique, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*, Toulouse, Erès, 2010

CROSS Maire, Il y a un siècle, le mouvement pour le suffrage des femmes en Irlande, *Genre & Histoire* [En ligne], 11 | Automne 2012

DA COL RICHERT Marie-Jeanne, Enseignement secondaire en Irlande : mixité et égalité, in *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, ROGERS Rebecca (dir.), Lyon, ENS Editions, 2004, p.115-130

DA COL RICHERT Marie-Jeanne, Women of Ireland, from economic prosperity to austere times: who cares?, *Études irlandaises* [En ligne], 37-2 | 2012

DARMONT Muriel, *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006

DAUNE-RICHARD Anne-Marie, La qualification dans la sociologie française : en quête des femmes, in LAUFER Jacqueline *et al.*, *Le travail du genre*, Paris, La Découverte Recherches, 2003, p. 138-150

DAUNE-RICHARD Anne-Marie, HURTIG Marie-Claude, Introduction : un débat loin d'être clos, in EPHESIA, *La place des femmes*, Paris, La Découverte Recherches, 1995, p. 426-438

DAVID Miriam E., *Feminism, Gender and Universities. Politics, Passion and Pedagogies*, Ashgate, 2014

DAVIS Angela, *Femmes, races et classe*, Paris, Ed. Des femmes, 2007

DAVISSE Annick, Sur l'EPS des filles, in HEBRARD Alain, *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, Co-édition Revue STAPS et Revue EPS, 1986

DAVISSE Annick, Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes, Ville École Intégration n° 116 - mars 1999 © MENRT, CNDP 1999

DAVISSE Annick, Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences. In DAFFLON-NOVELLE Anne (éd.) *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble, PUG, 2006, p. 287-301

DE GOUGES Olympe, *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, Paris, Gallimard, 2014

DELALANDE Julie, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR, 2001

- DELAMONT Sara, *Sex roles and the school*, London, Methuen & Co. LTD, 1980
- DELPHY Christine, *L'Ennemi principal. 1. Economie politique du patriarcat 2. Penser le genre*, Paris, Syllepse, 2001
- DEL REY Angélique, *A l'école des compétences – De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2009
- DE MONTAIGNE Michel, *Essais*, livre III, Chap. IX, éd. A. Thibaudet
- DENIS Daniel, Du mouvement dans l'école ... Histoire d'une lutte sourde et implacable, *Tréma*, Hors-série N°1 | 1997, p. 89-106
- DEPOILLY Séverine, Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n° 31, p. 151-155
- DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie, *Enquête*, n°1, 1995, pp 71-109
- DE SINGLY François, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan, 1996
- DESPRET Vinciane et STENGERS Isabelle, *Les faiseuses d'histoire, que font les femmes à la pensée ?*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond / La Découverte, 2011
- DETREZ Christine, *La Construction sociale du corps*, Paris, Le Seuil, 2002
- DETREZ Christine, *Quel genre ?*, Paris, Editions Thierry Magnier, 2015
- DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes. Embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, L'Harmattan, 2012
- DORLIN Elsa, Sexe, genre et intersexualité : la crise comme régime théorique, *Raisons politiques*, 2005/2 n°18, p.117-137
- DORLIN Elsa, FASSIN Eric, (dir.) *Reproduire le genre*, Paris, Éditions Bibliothèque Publique d'Information, Centre Pompidou, 2010
- DRUDY Sheelagh, MARTIN Maeve, O'FLYNN John, WOODS Mairide, *Men and the Classroom: Gender Imbalances in Teaching*, New York, Routledge, Oxon, 2005
- DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1995
- DUBAR Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2001
- DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1995
- DUBET François, *Injustices*, Paris, Seuil, 2006
- DUBY Georges et PERROT Michelle (dir.), *Histoire des femmes en Occident*, 5 volumes, Paris, Plon, 1990-1991
- DUMONT Louis, *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil, 1983

- DUNNING Eric, 'Culture', 'civilisation' et sociologie du sport, *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n°26, 1996, p. 18-32
- DURET Pascal et ROUSSEL Peggy, *Le Corps et ses Sociologies*, Paris, Nathan, 2009
- DURU-BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990
- DURU-BELLAT Marie, Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, *Revue Française de Pédagogie*, n° 110, janv-févr-mars, 1995, p. 75-109
- DURU-BELLAT Marie, Les adolescentes face aux contraintes du système de genre, *Agora Débats/Jeunesse*, n° 64, 2013, p. 91-103.
- ELIOT Lise, *Cerveau rose, cerveau bleu. Les neurones ont-ils un sexe ?* Paris, Robert Laffont, 2011
- ENRIGHT Eimear & O'SULLIVAN Mary, 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with Teenage girls, *European Physical Education Review* 16(3), 2010, p.203-222
- FAMOSE Jean-Pierre, Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre, *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*, FAMOSE Jean-Pierre, FLEURANCE Pierre, TOUCHARD Yves (dir.), Paris, Revue EPS, 1991, p.97-118
- FAURE Sylvia, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris, La Dispute, 2000
- FAURE Sylvia et GARCIA Marie-Carmen, Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 2003, 144, p. 85-93.
- FEREZ Sylvain, De la lutte des générations à la lutte des sexes en éducation physique et sportive. Enjeux anthropo-sociologiques autour du corps, *Corps et Culture*, n°5, 2000
- FEREZ Sylvain, *Mensonge et vérité des corps en mouvement*, Paris, L'Harmattan, 2005
- FILLIEULE Olivier, Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel, *Revue Française de Science Politique*, 51 (1), 2001, p.19-25
- FITZPATRICK David, Une histoire très catholique ? Révisionnisme et orthodoxie dans l'historiographie irlandaise, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2007/2 no 94, p. 121-133
- FLAHAULT Érika *et al.*, Emploi associatif, féminisme et genre, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n° 31, p. 101-121
- FLETCHER Sheila, *Women First. The Female Tradition in English Physical Education, 1880-1980*, London, Humanities Press Intl, 1984
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975

FOUCAULT Michel, Le sujet et le pouvoir, L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté, Sexe, pouvoir et la politique de l'identité, in *Dits et écrits*, t.IV, Paris, Gallimard, 1994

FOURNIER Laurent-Sébastien et RAVENEAU Gilles, Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps, *Journal des anthropologues* [En ligne], 112-113 | 2008

GALLIBOUR Eric, *Le rapport de l'ethnologue à la langue de son terrain : l'effet miroir*. In: *Journal des anthropologues*, n°57-58, Automne-hiver 1994. L'anthropologue face à la langue. p. 81-85

GARCIA Marie-Carmen, Représentations genrées et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire, *Sociétés & Représentations*, 2007/2 (n.24), p136

GLEYSE Jacques et VERDELHAN-BOURGADE Michèle, Genre, mixité scolaire et éducation physique, *Tréma*, 2010, n° 32, juin, pp. 1-126

GOFFMAN Erwin, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968

GOFFMAN Erwin, *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973

GOFFMAN Erwin, *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les Relations en public*, Paris, Editions de Minuit, 1973

GOFFMAN Erwin, La ritualisation de la féminité, In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 14, avril 1977, p. 34-50

GOFFMAN Erwin, *L'arrangement selon le sexe*, Paris, La Dispute, 2002

GOLDRING Maurice & NI RIORDAIN Ciona, *Irlande*, Paris, La Découverte, 2012

GOODSON Ivor, Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale, *Education et sociétés*, 2003/1 no 11, p. 105-118

GRADY Geraldine & McCARTHY Alma, Work-life integration: experiences of mid-career professional working mothers, *Journal of Managerial Psychology*, vol. 23 N°5, 2008, p.599-622

GRANGER Christophe, L'individu et les aventures du corps. Pistes, enjeux, problèmes, *Hypothèses*, Ed. de la Sorbonne, 2003/1 (6), p.13-25

GRESY Brigitte, *Pour en découdre avec les stéréotypes*, Paris, Albin Michel, 2014

GUERANDEL Carine et BEYRIA Fabien, La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, 170, 2010, p.17-30

GUICHARD-CLAUDIC Yvonne et KERGOAT Danièle, Le corps aux prises avec l'avancée en mixité, *Cahiers du genre*, vol. 1, n° 42, 2007, p. 5-18

GUIET-SILVAIN Jeanne *et al.*, Éducation à la santé en milieu scolaire, mise en perspective historique et internationale, *Carrefours de l'éducation* 2011/2 (n.32), p. 105-127

GUILLAUMIN Colette, *Sexe, race et pratique du pouvoir, l'idée de nature*, Paris, Côté-femmes éditions, 1992

GUILLOU Anne, Chercheur et informateur : statut social et proximité. In: *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, n°32-33, Septembre-décembre 1988, p.41-51

GUIONNET Christine et NEVEU Erik, *Féminins/masculins. Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2009

GUNNE Sorcha, Contemporary Caitlín: Gender and Society in Celtic Tiger Popular Fiction, *Études irlandaises* [En ligne], 37-2 | 2012

HANNAN Damian F. *et al.*, Coeducation and Gender Equality, The Economic and Social Research Institute (General Research Series), Dublin, Oak Tree Press, 1996

HASTING Donnan, L'Ethnographie irlandaise : lieux et place du terrain d'enquête, *Ethnologie française*, 2011/2 Vol.41, p.209-217

HAVARD-DUCLOS Bénédicte, Les coûts subjectifs de l'enquête ethnographique. Enquêter comme militante dans l'association Droit au Logement à la fin des années 1990, *SociologieS, Revue scientifique internationale* [Mis en ligne le 21 juin 2007]

HEDJERASSI, Nassira et BAZIN Jean-Michel, Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ?, *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013

HEDJERASSI Nassira, RAZAFINDRAZAKA Franck, SVE : mobilité et construction de soi, *Agora débats/jeunesses* 2008/4 (N.50)

HEINICH Nathalie, Façons d'être écrivain, l'identité professionnelle en régime de singularité, *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 1995, p.499-524

HERITIER Françoise, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996

HERITIER Françoise, *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris, Odile Jacob, 2005

HERITIER Françoise, *Masculin, féminin II : Dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, 2012,

HILLIARD Betty & NICGHIOLLA PHADRAIG Maire, (ed.) *Changing Ireland in International Comparison*, Dublin: Liffey Press

HORVILLEUR Delphine, *En tenue d'Eve : féminin, pudeur et judaïsme*, Paris, Grasset, 2013

HUGHES Everett C., *Men and Their Work*, Wespont, Greenwood Press Reprint, [1958], 1981

HUGHES Everett C., *Le Regard Sociologique. Essais sociologiques*, Textes rassemblés et présentés par Jean Michel CHAPOULIE, Paris, EHESS, 1996

HURTIG Marie-Claude et PICHEVIN Marie-France, 1991/2002, Catégorisation de sexe et perception d'autrui, in HURTIG Marie-Claude, KAIL Michèle, ROUCH Hélène, (Ed.), *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS, 1991, p.169-180

HUSSON Anne-Charlotte, MATHIEU Thomas, *Le Féminisme en 7 slogans et citations*, Bruxelles, Ed. Le Lombard, 2016

JAN-RE Melody (dir.), *Le Genre à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 2012

JARTHON Jeanne-Maud et DURAND Christophe, Faire du fitness pour ne pas vieillir ou pour bien vieillir et rester femme, *Staps* 2015/1 (n° 107), p. 45-61

JOBERT Annette, MARRY Catherine, TANGUY Lucie, *Education et travail en GB, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, 1995

JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, L'Harmattan, *Cahiers du Genre*, 2014/1 – n°56, p.161-184

JOANNON Pierre, *Histoire de l'Irlande et des Irlandais*, Paris, Editions Perrin, 2009

JUAN Salvador, La « socio-anthropologie » : champ, paradigme ou discipline ?, *Bulletin de méthodologie sociologique* [En ligne], 87 | 2005, p.61-79

KAUFMANN Jean Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 1996

KAUFMANN Jean Claude, L'expression de soi, *Le Débat* 2002/2, n°119, p.116-125

KAUFMANN Jean Claude, *Quand Je est un autre*, Paris, Armand Colin, 2008

KECK Frédéric, Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne, *Archives de Philosophie* 2012/3 (Tome 75), p. 471-492

KERGOAT Danielle, Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe in HIRATA Helena, LABORIE Françoise, SENOTIER Danièle, LE DOARE Hélène (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000

KRAMER Laura, *The Sociology of Gender: A Brief Introduction*. Los Angeles, Roxbury Publishing Company, 2000.

LABERGE Suzanne, Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies, *Recherches féministes* 171, 2004, p. 9-38

LAHIRE Bernard, Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances, In *La dialectique des rapports hommes-femmes* (coordonné par BLÖS T.), Paris, PUF, 2001, p. 9-26

LANDOUR Julie, Le chercheur funambule. Quand une salariée se fait la sociologue de son univers professionnel, *Genèses* 2013/1 (n° 90), p. 25-41

LAOT Françoise, La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960, *Le Mouvement Social* 2010/3, n.232, p.29-45

LAPLANTINE François, *L'anthropologie*, Paris, Payot, 1995

LAPLANTINE François, *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*, Paris, Téraèdre, 2005

LAPLANTINE, François, *La description ethnographique*, Paris, Armand Colin, 2006

LAPLANTINE François, *Légitimité du récit dans les sciences sociales*, *Vie sociale*, 2015/1 (n° 9), p.15-21

LAUFER Jacqueline et POHIC Sophie, *Carrières au féminin et au masculin*, in KARVAR Anousheh et ROUBAN Luc (dir.), *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, La Découverte, 2004, p.147-168

LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine, MANIANI Margaret (dir.), *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2001

LAURENS Sylvain et NEYRAC Frédéric (dir.), *Enquêter : de quel droit ? Menaces sur l'enquête en sciences sociales*, Edition du Croquant. Livre issu d'un colloque Droit d'enquêter, droits des enquêtés (Limoges, 2009), 2010

LE BRETON David, *La sociologie du corps*, Paris, PUF, 2012

LE BRETON David, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 2013

LÉCHENET Annie, *Adapter l'école aux garçons ou lutter contre les stéréotypes*, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n° 31, p. 163-167

LECHENET Anne, BAURENS Mireille, COLLET Isabelle, *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*. Paris, L'Harmattan, 2016

LEFEVRE Betty, *Variations sur le genre dans une formation au professorat de danse*, *Revue Journal des anthropologues*, 2011, n° 124-125

LEFEVRE Betty, *Fabriquer du masculin dans les formations en STAPS ?*, in *Actes du colloque International Ecole, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons*, CNRS, CUB de Bordeaux 13 et 14 mai 2013

LEFEVRE Betty, *Foire Saint Romain et jeux de genre : la mise à l'épreuve de soi*, in *Revue Etudes Normandes Fêtes et imaginaires en Seine/scène*, 2013/1

LEFEVRE Betty, *Corps de femmes, corps d'hommes : de quelques usages de la nudité en danse contemporaine. Le cas de la pièce "Tragédie" d'Olivier Dubois*, in *Actes du colloque : Cultures corporelles: héritages et pratiques*, PURH, Université de Rouen, 2014

LEFEVRE Betty, *Usage de la photo de nus dans la méthode Desbonnet et normes corporelles sexuées*, in ANDRIEU Bernard (dir.), *Edmond Desbonnet, mémoires autobiographiques*, Paris, L'Harmattan, 2014

LENTILLON Vanessa, Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires, *Bulletin de psychologie* 2009/1 (Numéro 499), p. 15-28

LOUVEAU Catherine, DAVISSE Annick, *Sports, école, société : la différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives*, Paris, L'Harmattan, 1998

LOUVEAU Catherine, Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité, *Cahiers du genre*, L'Harmattan, 2004/1 – n°38, p.163-183

LUNN Peter & LAYTE Richard, *Sporting Lives: An Analysis Of A Lifetime Of Irish Sport*, Research Series, Number 2, Dublin, The Economic And Social Research Institute, 2008

LYNCH Kathleen & LYONS Maureen, The Gendered Order of Caring, in *Where are we Now?*, Dublin, Ursula Barry ed., 2008

MACE Eric, *L'Après-patriarcat*, Paris, Seuil, 2015

MAIGNANT Catherine, *Histoire et civilisation de l'Irlande*, Paris, Nathan, 1996

MARDON Aurélia, Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège, *Cahiers du genre*, Paris, L'Harmattan, 2010/2 – n°49, p.133-154

MARIANI Yves, L'éducation par la mixité, *Revue Projet* 2005/4 (n° 287), p. 30-34

MARZANO Michela, *Dictionnaire du corps*, Paris, PUF, 2007

MARCHAND Sylvie, De la parole échangée au texte scientifique ». In: *Bulletin de l'Association française des anthropologues*, 1998, vol.32, n°1, p.21-33

MAUSS Marcel, Les techniques du corps, *Journal de psychologie*, XXXII, 3-4, 15 mars-15 avril 1936

MAUSS, Marcel, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Éditions sociales, 1967

MAUSS Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1995

MBIATONG, Jérôme, Le chercheur en sciences sociales à l'épreuve d'exigences multidimensionnelles, *Pensée plurielle* 2015/3 (n° 40), p. 25-36

MCKAY Jim et LABERGE Suzanne, Sport et masculinités, *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 23 | 2006, p.239-267

MEAD Margaret, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, trad. CHEVASSUS G., Paris, Plon, 1963

MENNESSON Christine, *Les femmes guides de haute-montagne : modes d'engagement et rapports au métier*, Paris, La Découverte, 2005 / 1 n°13, p.117-137

MENNESSON Christine, Être une femme dans un sport masculin. Modes de socialisation et construction des dispositions sexuées, *Sociétés contemporaines* 2004/3 (no 55), p. 69-90

- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1995[1945]
- MILLER Sister Paula Jean & FOSSEY Richard, (ed.), *Mapping the Catholic Cultural Landscape*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, inc., 2004
- MONACELLI Martine et PRUM Michel (dir.), *Ces hommes qui épousent la cause des femmes. Dix pionniers britanniques*, Ivry-sur-Seine, Les éditions de l'atelier, 2010
- MONEY John and EHRHARDT Anke, *Man and Woman, Boy and Girl, The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972
- MONJARET Anne, PUGEAULT Catherine (dir.), *Le sexe de l'enquête. Approches sociologiques et anthropologiques*, Lyon, ENS Éditions, 2014
- MOREAU Marie-Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris, PUF, 2011
- MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989
- MOSCONI Nicole, (dir.) *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998
- MOSCONI Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994
- NAUDIER Delphine et SORIANO Éric, Colette Guillaumin. La race, le sexe et les vertus de l'analogie, *Cahiers du Genre* 2010/1 (n.48), p.193-214
- NIZET Jean et RIGAUX Natalie *La sociologie de Erving Goffman*, Paris, La Découverte, 2005
- OAKLEY Ann, *Sex, Gender and Society*, London: Temple Smith, 1972. Reprinted with new Introduction, London: Gower, 1985
- OAKLEY Ann, *Fracture: Adventures of a broken body*, Bristol, Policy Press, 2007
- OAKLEY Ann, *Father and Daughter: Patriarchy, Gender & Social Science*, Bristol, Policy Press, 2015
- O'DONOGHUE Tom & HARFORD Judith, *Secondary School Education in Ireland. History, Memories and Life Stories, 1922-1967*, Plagrave MacMillan, 2016
- O'SULLIVAN Sara, *Contemporary Ireland: A Sociological Map*, Dublin, UCD Press, 2007
- O'SULLIVAN Sara, Gender and Attitudes to Women's Employment: 1988-2002, in *Changing Ireland in International Comparison*, HILLIARD Betty & NICGHIOLLA PHADRIG (eds.), Dublin: Liffey Press, 2007, p. 135-162

- PAGÈS Michèle, Corporéités sexuées : jeux et enjeux, in BLOSS Thierry, *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001 2e éd., p. 219-238
- PAILHE Ariane et SOLAZ Anne, Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés* 2010/2 (n.24), p. 29-46
- PASSERON Jean Claude, Biographies, flux, itinéraires, trajectoires, *Revue française de sociologie*, XXXI-1, 1990, p. 3-32
- PAUGAM Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, PUF, 2010
- PENIN Nicolas, « L'amour du risque ». Modes d'engagements féminins dans les pratiques sportives à risques, *STAPS*, 2004/4 n° 66, p.195-207
- PERRENOUD, Pierre, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1995 (1984)
- PERROT Michelle, *Le Corps, Mon histoire des Femmes*. Paris, Seuil/France Culture, 2006
- PERROT Michelle, *Femmes Publiques*, Paris, Textuel, 1997
- PERROT Michelle, *Les femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998
- PERROT Michelle, Histoire des femmes, histoire du genre, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n°31, p. 29-33
- PIASERE Leonardo, *L'Ethnographe imparfait. Expérience et cognition en anthropologie*, Paris, éditions de l'EHESS, Cahiers de L'Homme, 40, 2010
- PILCHER Jane, *Women in Contemporary Britain – an introduction*, London, Routledge, 1999
- PIRINOLLI Christine, L'anthropologie palestinienne entre science et politique : L'impossible neutralité du chercheur, *Anthropologie et Société*, 2004, 28, 3, 165-185
- POGGY, Marie-Paule, L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive, *Année sociologique*, vol. 52/2002, p.471-495
- PRALONG Jean, Les mondes de la carrière : Le cadre de référence de carrière et sa définition opérationnelle, *Revue de gestion des ressources humaines*, 2010/3 N° 77, p. 56-76
- QUINN Edel, L'Irlande à deux vitesses : droits des femmes et croissance économique, *Le statut des femmes dans le monde* (II), n°2, juin 2007
- RENÉ Bernard Xavier (dir.), *L'éducation physique au XXe siècle en France*, CRUISE, Université de Poitiers, Editions Revue E.P.S., 1992
- RIORDAN Cornelius, The future of single-sex schools. In: American Association of University Women Educational Foundation. *Separated by Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls*, Washington DC, AAUWF, 1998, p. 53-62
- RIVIERE Claude, *Introduction à l'anthropologie*, Paris, Hachette, 1999

- RODRIGUEZ-TOME, Hector, Le rôle des adultes significatifs privilégiés dans l'adolescence. In: *Enfance*, tome 18, n°5, 1965, p. 603-612
- ROGERS Rebecca, Etats des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe, *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, 2003, 18 p.177-202
- ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2004
- ROGERS Rebecca et THEBAUD Françoise, *La fabrique des filles. L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Paris, Editions Textuel, 2010
- ROSSIGNOL Isabelle, *Petites morts*, Rodez, Editions du Rouergue, 1998
- ROUCH Hélène, DORLIN Elsa, FOUGEYROLLAS Dominique (dir.), *Le corps entre sexe et genre*, Paris, L'Harmattan, 2005
- ROUX PEREZ Thérèse, Identité professionnelle et modes d'implication chez les enseignants d'EPS, *Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, vol.36, n°4 2003, CERSE, Université de Caen, p.37-68
- SAGAERT Claudine, *Histoire de la laideur féminine*, Paris, Ed. Imago, 2015
- SALLE Muriel, Formation des enseignants : les résistances au genre, *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 n° 31, p. 69-84
- SCHNAPPER Dominique, *La pratique de l'analyse typologique*, Paris, PUF, 1999
- SCHWARTZ Olivier, L'empirisme irréductible, in Anderson N., *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Editions Nathan, 1993, p. 265-308
- SCOTT Joan, Le genre : une catégorie utile d'analyse historique, *Cahiers du Grif*, 1988 (1996)
- SCOTT Joan, Le genre : une catégorie utile d'analyse historique, in *De l'utilité du genre*, Paris, Fayard, 2012
- SERRES Guillaume, PERRIN Nicolas, LEBLANC Serge et RIA Luc, Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et appréhension des processus identitaires, *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 34 (3), 2012, p.501-504
- SEUX Christine, Note de lecture, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 4/ 2006 (Vol. 39), p. 135-140
- SIROST Olivier, Les bassins corporels de la science sociale, *Sociétés* 2014/3 (n°125), p.11-22
- SIZORN Magali, Une ethnologue en Trapèzie : sport, art ou spectacle ?, *Ethnologie française* 2008/1, vol.38, p.79-88
- SMITHERS Alan, & ROBINSON Pamela, 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*, Buckingham, Carmichael Press, University of Buckingham

SMYTH Emer, « Single-sex Education: What Does Research Tell Us? », *Revue française de pédagogie* [Online], 171 | avril-juin 2010, p.47-58

SZERDAHELYI Loïc, L'Éducation Physique et Sportive entre sport et mixité durant les années 68, *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 29 | 2009

TABET Paola, *La Construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan, 1998

TATU-COLASSEAU Anne et VIEILLE-MARCHISET Gilles, Comment devient-on dirigeante d'une association sportive locale ? Des processus de transmission à l'œuvre en lien avec les rapports sociaux de sexe, *Staps* 2010/4 (n° 90), p. 75-92

TERRENOIRE Gwen, « L'eugénisme en France avant 1939 », *Revue d'Histoire de la Shoah* 2005/2 (N° 183), p. 49-67

TERRET Thierry *et alii* (dir.), *Sport et Genre XIXème et XXème siècles*, Paris, L'Harmattan, 2005

TERRET Thierry, Le genre dans l'histoire du sport, *CLIO*, 2006

TERRET Thierry & ZANCARINI-FOURNEL Michelle (dir.), *Histoire, Femmes et Sociétés*, Le genre du sport, 2006, *CLIO*, 23.

TERRET Thierry, Le genre dans l'histoire du sport, *Clio, Histoire, Femmes et sociétés* [En ligne], 23/2006

THEBAUD Françoise, *Écrire l'histoire des femmes. Bilan et perspectives*, Paris, ENS éditions, 1998

THERY Irène, Le genre : identité des personnes ou modalité des relations sociales ? *Revue française de pédagogie*, n° 171, mars 2010, p. 103-117

THOREL Sabine et NECKER Sophie, Violences symboliques au regard du genre : Le cas de l'enseignement de la danse à l'école, *Recherches & éducations* [En ligne], 9 | Octobre 2013

TOFFIN Gérard, Le couple informateur-ethnologue : un dialogue difficile, *In Bulletin de l'Association française des anthropologues*, n°32-33, Septembre-décembre 1988. Chercheurs et informateurs, Tome I. p. 11-20

TROTTIN Benoite et COGERINO Geneviève, Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves, *STAPS*, 83, 2009, p. 69-85

ULRICH Valérie, Logiques d'emplois à temps partiel et trajectoires professionnelles des femmes, in PAILHE Ariane et SOLAZ Anne, *Entre famille et travail*, La Découverte Recherches, 2009, p.209-232

VARIKAS Eleni, 26. Max Weber, la cage d'acier et les dames, *in* CHABAUD-RYCHTER Danielle *et al.*, *Sous les sciences sociales, le genre*, Paris, La Découverte, 2010, p. 371-389

- VERSCHEURE Ingrid et AMADE-ESCOT Chantal, Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde, *STAPS*, 66, 2004, p.79-97
- VIDAL Catherine, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Belin, 2005
- VIEILLE-MARCHISET Gilles, *Des femmes à la tête du sport. Les freins à l'investissement des dirigeantes locales*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2004
- VIGARELLO Georges, *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris Delarge, 1978, rééd. Paris, Armand Colin, 2002
- VIGARELLO Georges, CORBIN Alain, COURTINE Jean-Jacques (dir.), *Histoire de la virilité*, 3 vol., Seuil, 2011
- VOLONDAT Michel, Mixité et éducation physique et sportive, in HEBRARD Alain, *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, Co-édition Revue STAPS et Revue EPS, 1986
- WALSH Thomas, 100 years of primary curriculum development and implementation in Ireland: a tale of a swinging pendulum, Department of Education, Maynooth University, Kildare, Ireland, 2016
- WEBER Florence, De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive, *Genèses* 2012/4 (n.89), p.44-60
- WEBER Max, *The Methodology of the Social Sciences*, New York, Free Press, 1949
- WEBER Max, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964
- WEBER Max, *Economie et société*, Paris, Plon, 1971
- WHITE Barbara, Lessons from the careers of successful women. In *Women in management, current research issues*, vol. II, Davidson M.J. & Burke R.J. (eds.), London, Sage Publications, 2000
- YOUNGER Mike, WARRINGTON Molly (2002), Single-sex Teaching in a Co-educational Comprehensive School in England: an evaluation based upon student's performance and Classroom interactions, *British Educational Research Journal*, 28, n°3, pp353-373, in DURU-BELLAT Marie, Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE* (n° 114), 3/2010, p.197-212
- ZANCARINI-FOURNIEL Michelle, *Histoire des femmes en France, XIXe-XXe siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005
- ZANCARINI-FOURNEL Michelle, Coéducation, gémination, coinstruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976), in *La Mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions, 2004

Rapports et programmes officiels nationaux, européens et internationaux

- Attractivité du métier d’enseignant. Etat des lieux et perspectives, Rapport scientifique, Conseil National d’Evaluation du système scolaire, novembre 2016
- Etre professeur d’éducation physique et sportive en 2009 Ministère de l’Education nationale, dossier 195, février 2010
- Différences entre les genres en matière de réussite scolaire, Rapport Eurydice 2010
- Vieille-Marchiset Gilles, Coignet Benjamin (dir.), Accompagner des innovations socio-éducatives dans les clubs sportifs dans les zones urbaines sensibles. Rapport intermédiaire de recherche à la Délégation interministérielle à la ville et à l’Agence nationale pour l’éducation par le sport, septembre 2009
- J. Coolahan, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Country Background, National Co-ordinators: E. Egan, I. Murphy, DES, 2006
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges. (Projet TAGS pour l’European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Bruxelles : Commission européenne, 2005
- Kirk, Jackie, “The Impact of Women Teachers on Girls’ Education”- Advocacy Brief. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2006. Third Printing October 2008
- Report for Ireland, National Co-ordinators: E. Egan, I. Murphy, DES 2006
- Physical Education and Sport at School in Europe, Rapport Eurydice 2013
- Primary School PE Curriculum (1996), Junior Cycle PE Syllabus, Senior Cycle PE Draft Framework (2011), Leaving Certificate PE Draft Syllabus for Consultation (2011) – National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)
- Senior Cycle Social, Personal and Health Education Curriculum Framework, DES, 2011
- Men and Women in Ireland 2005*, press release, 16 Dec. 2005
- Women and men in Ireland 2009, CSO, Dublin, February 2010
- National Women’s Strategy 2007-2016 Department of Justice, Equality and Law Reform under the direction of an Inter-Departmental Committee
- An Garda Síochána Annual Report, 2003
- Central Statistics Office, Men and Women in Ireland 2004
- Central Statistics Office, Women and Men in Ireland, 2005
- EU expert Group on Gender, Social Inclusion and Employment: reconciliation between work and private life: a comparative review of thirty European countries, 2005

- The Children's Sport Participation and Physical Activity Study (CSPPA)*. Research Report No 1. School of Health and Human Performance, Woods, C.B., Tannehill D., Quinlan, A., Moyna, N. and Walsh, J., Dublin City University and The Irish Sports Council, Dublin, Ireland, 2010
- Merike Darmody, Emer Smyth, *Governance and Funding of Voluntary Secondary Schools in Ireland*, Research Series number 34, The Economic and Social Research Institute, Dublin, 2013
- Governance & Funding of Secondary-level Schools in Ireland*, ESRI Report Summary, 18.10.2013
- Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role*, Education and Culture, Socrates Eurydice 2000
- Proceedings of the Fifth Physical Education, Physical Activity and Youth Sport (PE PAYS) Forum. A Shared Vision for Physical Education, Physical Activity and Youth Sport, University of Limerick, June 2010, Enright E. & Tindall D. (Eds)

Thèses et mémoires

CARPENTIER Stéphane, Des vies de judo. Analyse socio-anthropologique des carrières des ceintures noires., Université de Rouen, UFR STAPS, 2013

CHAMBERS, Fiona, Irish Physical Education Teacher Education Students and their Professional Learning: The Teaching Practice Experience, A Doctoral Thesis, Loughborough University, 28th October 2008

DA COL RICHERT Marie Jeanne, Thèse de doctorat soutenue en 1999 à l'Université de Strasbourg 2 sous la direction de Christian Civardi

DUFFY Patrick, State policy on school physical education in Ireland, with special reference to the period 1960-1996, Ph.D. Dissertation, Education Department, St Patrick's College, Maynooth, 1997

LE BARS Cécile, Les carrières de navigatrices course au large à l'épreuve du genre, Université de Bretagne Occidentale, 2009

MENNESSON, Christine, Des femmes au monde des hommes. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris V, Paris, 2000

PECHRIGGL Alice Corps transfigurés. Stratification de l'imaginaire des sexes/genres, Thèse de doctorat, Paris, EHESS, 1998

ROUTIER Guillaume, De l'engagement au désengagement corporel. Une approche sociologique plurielle des dynamiques, ruptures et permanences identitaires face à l'acceptation du danger dans les sports de nature, 2011

SZERDAHELYI Loïc Femmes d'action. Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989), Université de Lyon 1, 2014

THOREL, Sabine Vers une coéducation en danse en Education Physique et Sportive : analyse didactique et prospective des curricula. Thèse de Doctorat. Ecole Normale Supérieure de Cachan, 610 p., 2007

Revue

Management, Les clés du leadership au féminin, Hors-série mai-juin 2017

Womankind, novembre 2016 – janvier 2017

Marianne, Place aux femmes, n°1030-1031 du 22 décembre 2016 au 05 janvier 2017

Courrier International, Une histoire des femmes, Hors-Série histoire, Avril-mai-juin 2016

The Economist, May 30th-June 5th 2015, The Weaker Sex. No jobs, no family, no prospects, p.19-24

The New Internationalist, October 2015, NI 486, The transgender revolution and how it could free us all, p.12-29

Le Sociographe, Petites fabriques du genre, n°49, mars 2015

Dossier *Sciences Humaines*, Les identités sexuelles, n°235, Mars 2012, p.28-51

The Irish Times, Constitution impedes women's rights, 08/04/2003, Kitty Sheridan

The Irish Times, 2 Feb. 2011

Sciences Humaines, L'ère du postféminisme, n°214, avril 2010

Sciences Humaines, Femmes. Combats et débats, hors-série spécial coordonné par Fournier Martine, n°4, novembre-décembre 2005

Irish Times, "It pays to get Women on Board", by Kitty Sheridan, 24/01/2004

Sciences Humaines, Hommes-femmes, quelles différences ? n°146, février 2004

Sciences Humaines, Les hommes en question n°112, février 2001

Sciences Humaines, On ne naît pas homme, on le devient, Duret Pascal, n°112, janvier 2001

Sciences Humaines, Hors-Série spécial, Fournier Martine (coord.), Femmes. Combats et débats, n°4, novembre-décembre 2005

Les Cahiers de l'EPS, Cessons d'enseigner et faisons apprendre : la mixité abordée comme outil pédagogique, Delphine Evain, *Masculin/féminin : les APSA en question*, n°33, 2006

Sites internet et blogs

De l'usage des dossiers de carrière dans l'histoire des enseignantes d'EPS. Loïc Szerdahelyi

<file:///C:/Users/Elise/Documents/Univ%20Rouen-DOCTORAT/Recherches%20et%20r%C3%A9f%C3%A9rences/Recherches%2008/loic%20sz/De%20l%20E%80%99usage%20des%20dossiers%20de%20carri%C3%A8re%20dans%20l%20E%80%99histoire%20des%20enseignantes%20d%20E%80%99%C3%89ducation%20physique%20et%20sportive%20%20Devenir%20historien-ne.html>

Des dossiers de carrière aux sources construites : les entretiens biographiques. Loïc Szerdahelyi

<file:///C:/Users/Elise/Documents/Univ%20Rouen-DOCTORAT/Recherches%20et%20r%C3%A9f%C3%A9rences/Recherches%2008/loic%20sz/Des%20dossiers%20de%20carri%C3%A8re%20aux%20sources%20construites%20%20les%20entretiens%20biographiques%20%20Devenir%20historien-ne.html>

<http://cafaitgenre.org> vulgarise des questions liées au genre d'un point de vue féministe

<http://www.nwci.ie/> National Women's Council of Ireland

<http://www.ifpa.ie/abortion/index.html> Irish Family Planning Association

<http://www.gaa.ie/> Site officiel de *Gaelic Athletic Association*

Annexes

Méthodologie	300
Annexe 1 : Tableau des enquêtées.....	300
Annexe 2 : Guide d’entretien	301
Annexe 3 : Présentation de deux établissements scolaires	302
Annexe 4 : Demande d’entretiens.....	303
Annexe 5 : Exemple de « lettre de consentement »	304
Contexte socio-historique	305
Annexe 6 : Carte d’Irlande actuelle	305
Annexe 7 : Le système éducatif irlandais	306
Annexe 8 : Récapitulation des objectifs de chaque cycle en EP (Senior Cycle Syllabus Framework, NCCA, 2011)	307
Annexe 9 : Tableau récapitulatif : niveaux scolaires (primaire et secondaire) et types d’établissements scolaires irlandais	308
Annexe 10 : Les sources de financements des établissements scolaires du secondaire ...	309
Annexe 11 : Carte européenne des établissements non mixtes publics.....	310
Annexe 12 : Tableau des répartitions filles/garçons en éducation	311
Annexe 13 : Les heures d’EP en Irlande : une comparaison entre 2009 et 2012.....	312
Annexe 14 : Comparaison de l’engagement des élèves dans les sports hors programmes organisés dans l’établissement scolaire : primaire / secondaire	312
Annexe 15 : Les gymnastiques.....	313
Annexe 16 : The Journal of Education, 1893	316
Annexe 17 : Poche brodée de l’uniforme de Maeve (Ling College for girls à Dublin) 1960-1964	317

Annexe 18 : Articles 41.2.1 et 41.2.2 de la Constitution irlandaise Bunreacht na hEireann, 1937	318
Annexe 19 : Extraits de « Pratiques et croyances religieuses, valeurs morales », CORISH-ARNAL Marguerite, in BRENNAN Paul, (dir.), La sécularisation en Irlande, Presses Universitaire de Caen, 1998	319
Annexe 20 : Irish Times, 26.11.1992.....	321
Pistes interprétatives des données	322
Annexe 21 : Carte d'Irlande avec les déplacements de Maeve et d'Emma	322
Annexe 22 : Les règles du jeu sans gagnant ni perdant	323
Annexe 23 : Extraits de journal de terrain.....	324
Annexe 24 : Les entretiens	327
Catherine : entretien du mercredi 18 décembre 2013, 15h30-16h35	328
Catherine : entretien du mercredi 9 janvier 2014, 13h30-14h.....	334
Siobhan : entretien du jeudi 10 janvier 2014, 11h50-13h	340
Maeve : entretien du mercredi 29 janvier 2014, 15h-17h45	356
Emma : entretien du mercredi 26 février 2014, 17h10-18h40	374
Wendy : entretien du mardi 29 avril 2014, 13h-13h30	387
Frances : entretien du vendredi 2 mai 2014, 8h30-10h40	393
Vivienne : entretien du samedi 9 mai 2014, 45 minutes.....	411
Caroline : entretien du mercredi 12 novembre 2014, 50 minutes (Londres)	420
Entretien de Connail réalisé par le sociologue et l'enseignant Stéphane Carpentier ...	429
Entretiens directifs avec les personnes référentes	434
Entretien Skype avec Johann Issartel 18/11/2015	434
Entretien avec Mary O'Sullivan 11/01/2016.....	441
Entretien avec Dame Barbara Stocking	445
Entretiens réalisés avec des enseignantes anglaises à Londres : Wendy (mars 2015) et Andrea (avril 2015)	448

Wendy	448
Andrea	460

Méthodologie

Annexe 1 : Tableau des enquêtées

Enquêtées	Age au moment des entretiens menés de décembre 2013 à mai 2015	Lieu de travail au moment des entretiens	Année d'obtention du / des diplôme(s)	Statuts et postes occupés
Catherine	57	Etablissement primaire et secondaire mixte, Dublin	x	Entraîneuse de hockey Enseignante d'EP secondaire (et primaire) depuis 1990
Siobhan	38	Etablissement primaire et secondaire mixte, Dublin	1995 (<i>Leisure management</i>) 1998 (Diplôme d'enseignante EP en secondaire)	Enseignante d'EP primaire
Maeve	71	A la retraite (Etablissement primaire et secondaire mixte, Dublin)	1964	A la retraite (enseignante d'EP primaire)
Emma	41	Etablissement secondaire mixte, Dublin	1994 (Diplôme d'enseignante EP en secondaire) 2000 (Diplôme de conseillère d'orientation)	Enseignante d'EP et de biologie, Conseillère en orientation, Provisseure adjointe
Frances	59	Université, Dublin	1976 (Diplôme d'enseignante primaire) 1998 (Formation continue)	Enseignante en primaire (16 ans) Maître de conférences en sciences de l'éducation, EP
Wendy	38	Etablissement secondaire public avec internat, Dublin	1995 (<i>Leisure management</i>) 1998 (Diplôme d'enseignante EP en secondaire)	Enseignante d'EP secondaire
Vivienne	36	Etablissement secondaire pour filles, Dublin	1997	Enseignante d'EP secondaire
Caroline	34	Etablissement secondaire mixte, Londres, Angleterre	2002	Entraîneuse en gymnastique Enseignante d'EP secondaire et primaire

Annexe 2 : Guide d'entretien

Becoming a PE teacher.	Devenir enseignante d'EP Raconter son histoire dans une histoire sociale : « émergence historique d'un individu-sujet » ⁶²³ Raconter sa carrière, se raconter
Relations with body and sport.	Rapport au corps Rapport au sport Etre femme et enseignante d'EP Etre mère et enseignante d'EP
Relations with actual work	Le métier d'enseignante d'EP (double diplôme) Différences EP / sport / activités extra-scolaires en Irlande
Relations women/men (colleagues)	Rapports hommes/femmes Rapports enseignante/filles et/ou garçons (mixité)
Irish PE status (Department of Education and schools)	Le statut de l'EP en Irlande (Ministère de l'Education et établissements scolaires) : spécificité irlandaise de l'enseignement de l'EP (mixité ou non, statuts des établissements, statuts de l'EP en fonction des établissements, rapport de l'EP et des autres disciplines scolaires, ressources spécifiques, programmes)
Irish identity	Spécificités irlandaises : l'insularité, l'Eglise,

⁶²³ KAUFMANN Jean Claude, « L'expression de soi », Le Débat 2002/2 (n° 119), p.118

Annexe 3 : Présentation de deux établissements scolaires

St Kilian's Deutsche Schule à Dublin

765 élèves : 393 en primaire (172 filles et 221 garçons), 372 en secondaire (138 filles et 234 garçons)

58% élèves Irlandais, 20% élèves internationaux, 20% élèves allemands

Ethique interconfessionnelle (confessions religieuses différentes acceptées)

Etablissement avec frais d'inscription

Le Gouvernement allemand finance l'enseignement de l'allemand au primaire et secondaire (4 enseignants détachés)

Fondée en 1952, la structure est une école qui propose des cours d'allemand le weekend pour des jeunes Allemands venus en Irlande dans le cadre du programme « *Save the German Children Society* »

En 1961-2011, le principal de l'établissement est détaché d'Allemagne

1976 : Reconnu par le *Irish Department of Education*

1978 : Première promotion des élèves au *Leaving Certificate*

2005 : Création de l'Eurocampus avec le Lycée Français d'Irlande (LFI) et regroupement des classes du *Junior Cycle*

L'Education physique à *St Kilian's* :

CM2 et 6e ont 2h15 d'EP par semaine

Les 6e de *St Kilian's* sont regroupés avec ceux du LFI

Sports et activités : Hockey, Soccer, Tag Rugby, Gymnastics (with and without apparatus), Athletics, Tennis, Rounders, Handball, Basketball, Olympic Handball, Ultimate Frisbee and Gaelic Football.

Our Lady's School, Dublin

Secondaire

760 élèves (759 filles et un garçon)

Catholique

Etablissement sans frais d'inscription

Fondée en 1953 par les religieuses de l'Education Chrétienne, congrégation originaire de Normandie ayant fui la Révolution française.

Annexe 4 : Demande d'entretiens

Invitation aux enseignantes d'EP *via* les principaux-ales :

En-tête : logos de l'Université de Rouen et du CETAPS

Dear female PE teachers,

My name is Elise Awaïda and I'm working on a research about the career of female PE teachers. I am interviewing female PE teachers about their job and their career. The interview could last between 1h and 1h30, at your own convenience.

As I'm living in London, I would prefer to meet you for an interview during a weekend or via Skype or maybe try to send you questions by mail. If you are interested and you would like to try this experience, or if you think that a friend, a colleague or a member of your family would be interested,

please contact me at: helwizz@gmail.com or 00 44 7 41 39 59 699.

Thank you for your interest and I hope to meet you soon.
P.S.: former female PE teachers are welcome!

Best regards,
Elise Awaïda
Adresse

Mél aux principaux-ales des 4 établissements scolaires de Dublin : C.B.S. Westland Row, Loreto College, Larkin Community College, St Andrews College

Dear Principal,

My name is Elise Awaïda and I'm registered in third year PHD in Rouen (France). My subject is about the career of female teachers who teach PE in Dublin. I have already done 6 interviews with teachers in 2013 and 2014.

Is it possible to give the information attached to your teachers so they can get in touch with me?

Thank you for your concern and your cooperation.

Kind regards,
Elise Awaïda.

Invitation transmise à J. Issartel pour ses étudiant-e-s et « cartes de visite » transmises à Londres *via* les personnes rencontrées :

Hi,

I'm Elise Awaïda and I'm a PhD student registered in University of Rouen (France).
I'm working on female PE teachers' careers in Dublin and Ireland.

I would like to ask you (girls and boys) some questions about your experiences as a Sport Sciences student or as a Sport Sciences researcher, or as a PE teacher.

If you are interested, or if you think a friend, a colleague or a member of your family could be interested please feel free to contact me:
helwizz@gmail.com or 00 44 7 41 39 59 699.

Thank you for your cooperation.
Kind regards,
Elise

Annexe 5 : Exemple de « lettre de consentement »

distribuée aux étudiantes participant à l'enquête de F. Chambers, en Irlande, en 2008.

Consent Form

I understand that my participation in this study is strictly voluntary and I may discontinue participation at any time, without prejudice. I understand that the purpose of this study is to evaluate how the physical education teaching practice experience supports and develops key aspects of PETE student teacher learning and development i.e. the knowledge, skills and dispositions needed to be an effective teacher.

I further understand that any information about individual participants that is collected during this study will be held in the strictest confidence and will not be part of a permanent record. I understand that in order for the research to be effective and valuable, certain personal identifiers need to be collected. I also understand that the strictest confidentiality will be maintained throughout this study, and that only the researchers will have access to the confidential information. I understand that at the conclusion of this study, all records that identify individual participants will be destroyed. I am aware that I have not and am not, waiving any legal or human rights by agreeing to this participation.

By signing below, I verify that I agree to and understand the conditions listed above.

Signature: _____ Date: _____

Name in block capitals: _____

Contexte socio-historique

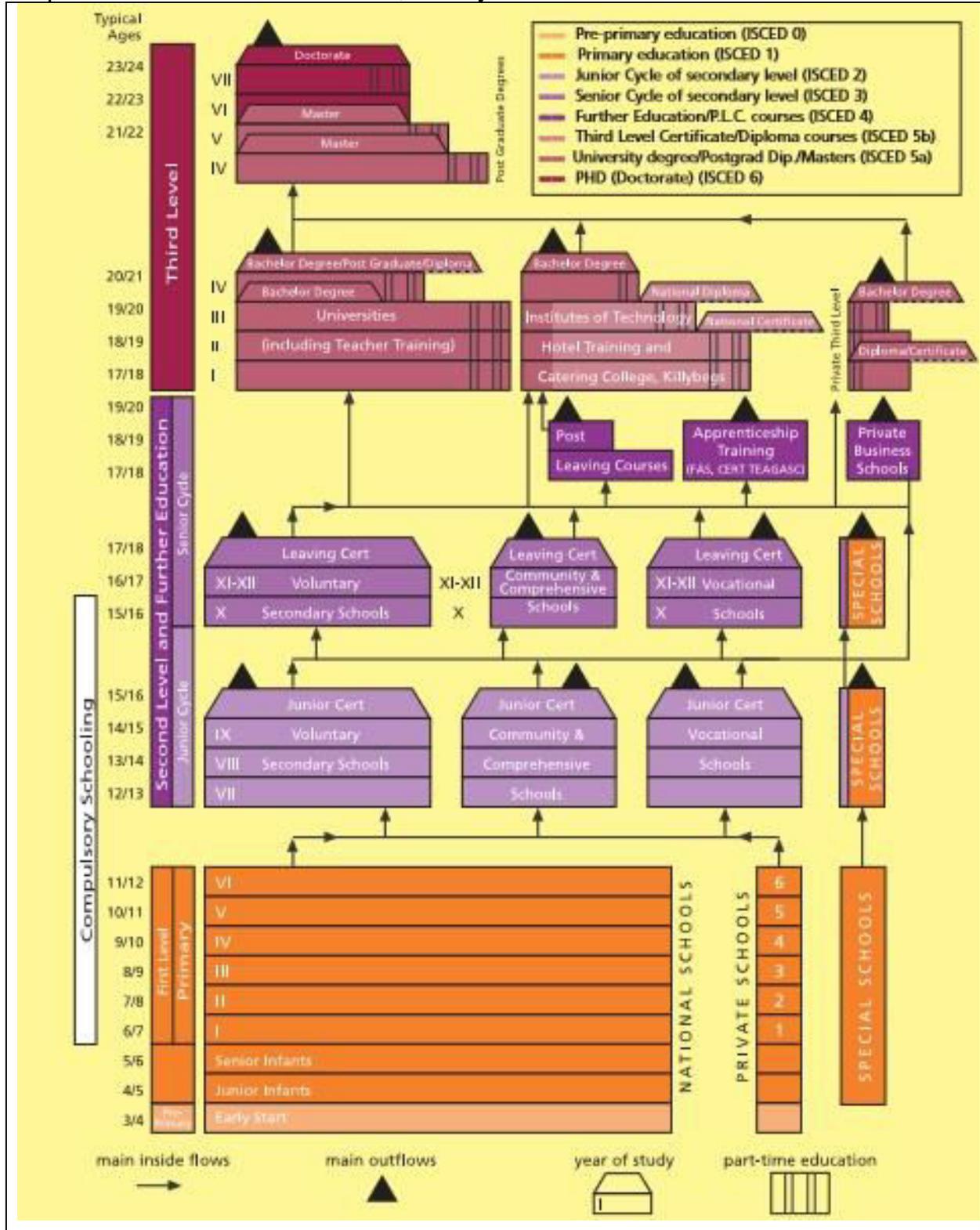
Annexe 6 : Carte d'Irlande actuelle

(En rouge les six comtés annexés par le Royaume-Uni : Londonderry, Antrim, Down, Armagh, Fermanagh, Tyrone) de la Province d'Ulster



Annexe 7 : Le système éducatif irlandais

A Brief Description of The Irish Education System, Published by Communications Unit, Department of Education and Science, January 2004



Annexe 8 : Récapitulation des objectifs de chaque cycle en EP (Senior Cycle Syllabus Framework, NCCA, 2011)

Primary School

Physical education in the Primary School Curriculum provides children with learning opportunities through the medium of movement and contributes to their overall development by helping them to lead full, active and healthy lives. The physical education curriculum provides a balanced range of activities for children and encourages schools to adopt a flexible approach to planning for physical education.

The curriculum includes six strands: athletics, dance, gymnastics, games, outdoor and adventure activities and aquatics.

Junior Cycle

Junior cycle physical education applies a holistic approach to the concept of physical activity for young people. It recognises the physical, mental, emotional, and social dimensions of human movement. The emphasis is on the contribution of physical activity to the promotion of individual and group wellbeing. Learning in physical education involves the acquisition of knowledge, concepts, skills, and attitudes central to physical education.

The Junior Cycle physical education curriculum includes six areas of study: adventure, aquatics, athletics, dance, invasion games, net and fielding games, gymnastics and health related activity.

Senior Cycle physical education and Leaving Certificate physical education

Physical education may be studied in two ways as part of senior cycle education: senior cycle physical education framework and Leaving Certificate physical education.

The senior cycle physical education framework provides a flexible planning tool for schools to manage and co-ordinate physical education for learners who do not choose physical education as part of their Leaving Certificate. The framework is not for assessment in the Leaving Certificate. It has been designed however to support a variety of approaches to school based assessment.

Annexe 9 : Tableau récapitulatif : niveaux scolaires (primaire et secondaire) et types d'établissements scolaires irlandais

d'après le document *A Brief Description of the Irish Education System*, Département of Education and Science, 2004

L'éducation scolaire irlandaise est obligatoire de 6 à 16 ans.

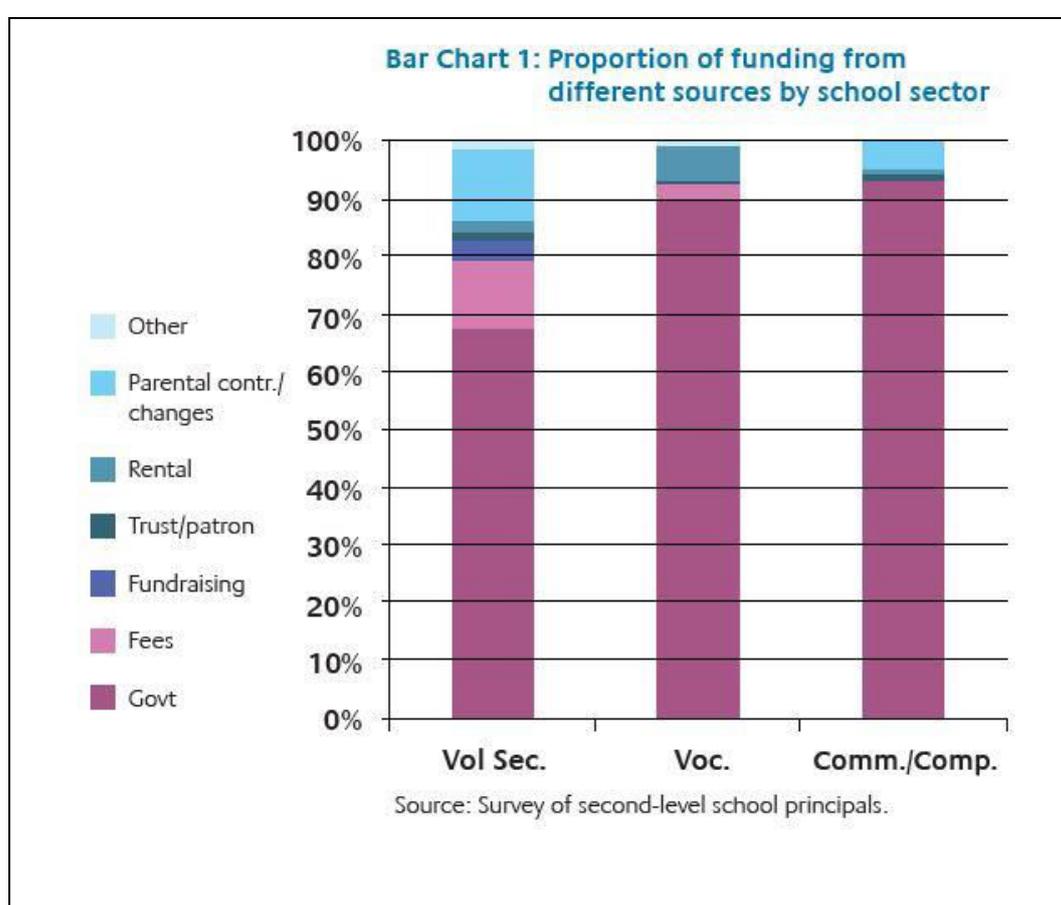
Primaire <i>Primary Education</i> 441 065 élèves		Secondaire <i>Second Level ou Post-Primary education</i> 340 078 élèves			
- <i>State-funded (national schools) : religious schools, non-denominational schools, multi-denominational, Irish-medium school</i> - <i>Private schools</i> - <i>Special schools</i>		- <i>secondary : 723 en 2011-12 dont 376 voluntary secondary ou 52%. Auto-financées et gérées par des communautés religieuses⁶²⁴ ou des conseils d'administration. 58% des élèves y sont scolarisés.</i> Propriétés de l'Etat ⁶²⁵ : - <i>vocational (254 ou 35%) : 25% des élèves y sont scolarisés</i> - <i>community and comprehensive schools (93 ou 13%) : 17% des élèves y sont scolarisés.</i>			
6-11 ans		12-18 ans			
<i>Junior infants à 6th class</i>		<i>Junior Cycle</i>		<i>Senior Cycle</i>	
CP	<i>first year group</i>	5 ^e	<i>7th y.g.</i>	Seconde	<i>10th</i>
CE1	<i>second year</i>	4 ^e	<i>8th</i>		<i>(Transition</i>
CE2	<i>third year</i>	3 ^e	<i>9th</i>		<i>Year)</i>
CM1	<i>fourth year</i>	Brevet des	<i>Junior</i>	Première	<i>11th</i>
CM2	<i>fifth year</i>	collèges	<i>Certificate</i>	Terminale	<i>12th</i>
6 ^e	<i>sixth year</i>			Baccalauréat	<i>Leaving certificate</i>

⁶²⁴ « Privately owned and denominational »

⁶²⁵ « State-owned »

Annexe 10 : Les sources de financements des établissements scolaires du secondaire

Nous retrouvons dans ce tableau (*ESRI Report, 2013*) la répartition des financements des établissements scolaires secondaires en Irlande. Nous constatons que l'Etat finance tous les établissements secondaires, même s'il n'en est pas propriétaire : les établissements « privés » sont financés par l'Etat à hauteur de 69% environ.



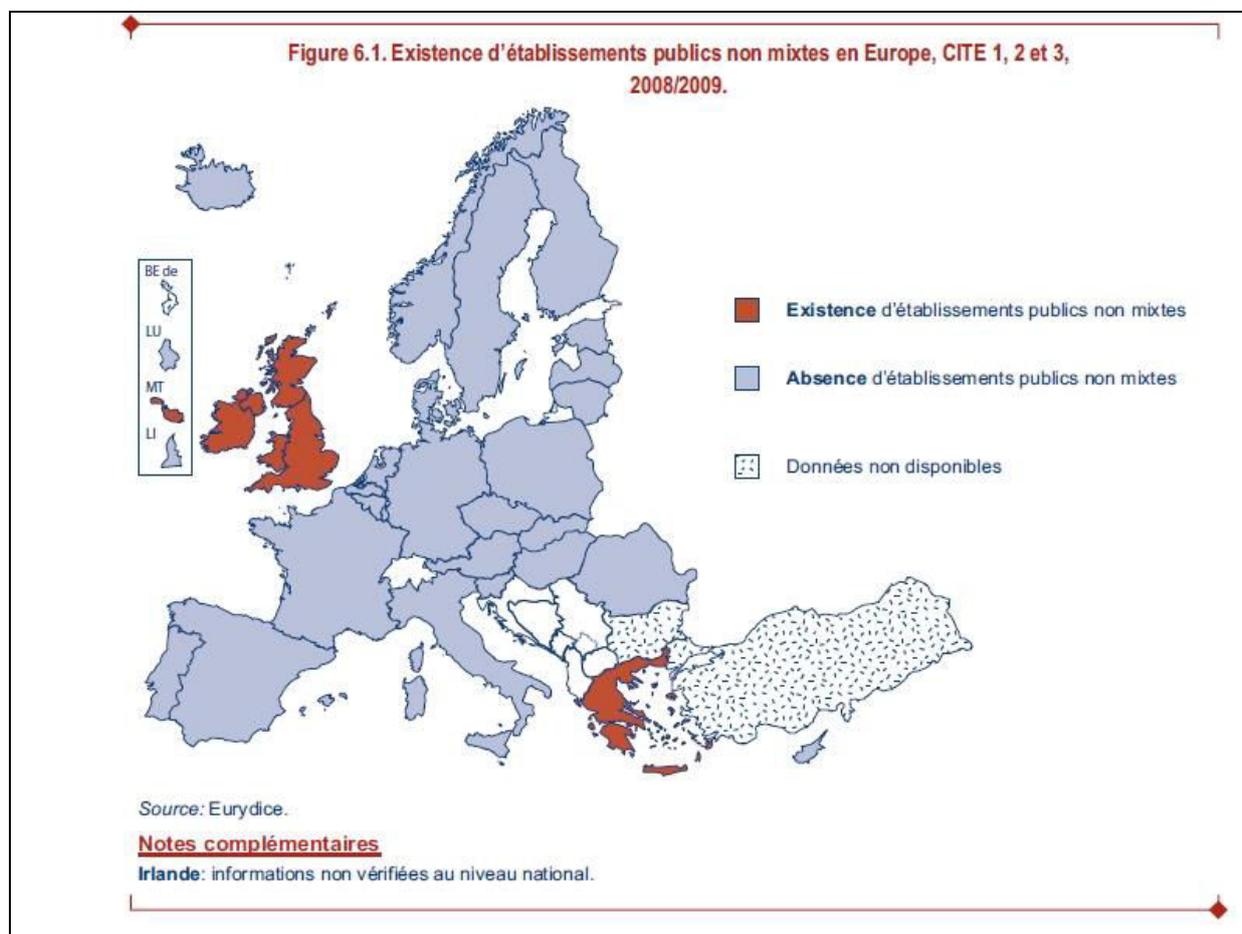
Vol Sec. : *Voluntary sector* (enseignement en majorité privé)

Voc. : *Vocational schools* (Etat)

Comm./Comp. : *Community and Comprehensive schools* (Etat)

Annexe 11 : Carte européenne des établissements non mixtes publics

« Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe », Eurydice 2010



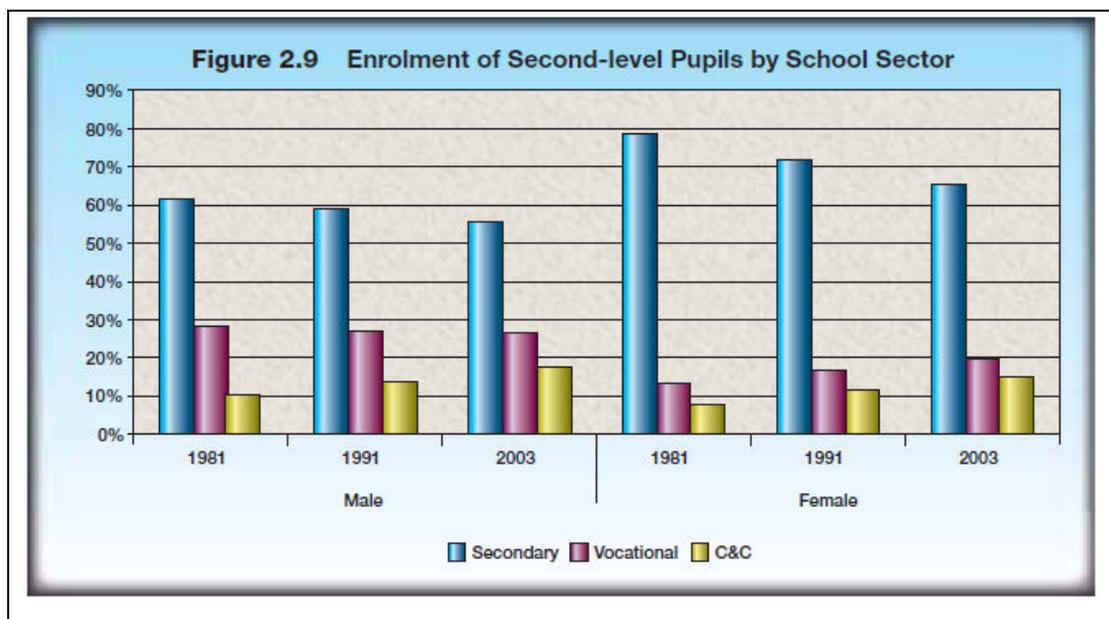
Nous remarquons qu'il existe des établissements publics non mixtes en Irlande (120, nombre « non vérifié »), au Royaume-Uni (408), à Malte (25) et en Grèce (27 pour les garçons). Cela met en avant une spécificité de l'enseignement, en particulier de l'Education physique. Le rapport précise : « en Irlande et au Royaume-Uni, les exigences parentales doivent être prises en considération lorsque des décisions sont prises concernant le changement de l'offre locale d'enseignement. [...] L'Irlande et le Royaume-Uni considèrent par tradition les établissements non mixtes comme étant « meilleurs ». » (p.93)

Il faut rajouter une nuance sur la désignation « établissements publics » du fait que le financement de tous les établissements irlandais repose en partie sur les fonds de l'Etat et sur un apport financier des parents.

Annexe 12 : Tableau des répartitions filles/garçons en éducation

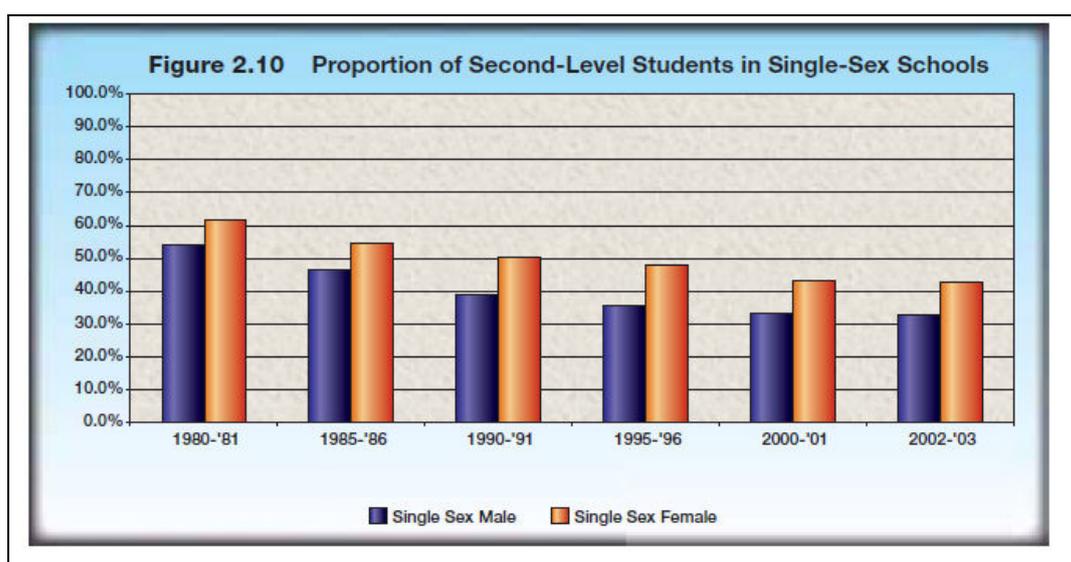
Se Si – Gender in Irish Education, Muiris O’Connor, Department of Education and Science, 2007

Entre 1981 et 2003, les établissements privés « *Secondary schools* » rassemblent le plus d’élèves irlandais :



Se Si – Gender in Irish Education, Muiris O’Connor, Department of Education and Science, 2007

Les filles sont plus nombreuses à être scolarisées dans un établissement non mixte. Deux tiers des établissements « *secondary schools* » sont non mixtes alors que la plupart des établissements publics (*vocational, community and comprehensive schools*) le sont :



Annexe 13 : Les heures d'EP en Irlande : une comparaison entre 2009 et 2012

Au secondaire (5^e à Terminale) : (*Lifeskills survey, DES 2012*)

Year	n (2012)	< 2 hour		2 hours		>2 hours	
		2009 %	2012 %	2009 %	2012 %	2009 %	2012 %
Junior Cycle – Year 1	307	83	90	11	7	6	3
Junior Cycle – Year 2	304	84	90	10	8	6	2
Junior Cycle – Year 3	304	86	91	9	7	5	2
Transition Year	267	54	57	27	31	19	12
Leaving Cert – Year 1	296	90	93	6	6	4	1
Leaving Cert – Year 2	290	91	94	5	5	4	1

Annexe 14 : Comparaison de l'engagement des élèves dans les sports hors programmes organisés dans l'établissement scolaire : primaire / secondaire

Table 5.2: Frequency of Participation in Extra-Curricular Sport by Gender among Primary School Pupils

	Boys	Girls %	All
4 or more days a week	18	13	16
2-3 days a week	21	25	23
One day a week	20	26	23
Less often	13	11	12
Never	26	24	25
	100	100	100

Table 3.3: Frequency of Participation in Extra-Curricular Sport by Gender

	Male %	Female %	All %
4 or more days a week	33	10	22
2-3 days a week	29	30	30
1 day a week	15	23	18
2-3 days a month	2	1	1
1 day a month	1	2	2
Less often	4	6	5
Never	16	29	22
	100	100	100

Annexe 15 : Les gymnastiques

Gymnastique suédoise

*In describing the development of physical education in Great Britain Kirk outlined the emergence of **Swedish (Ling) gymnastics**:*

The Swedish system was invented by Per Henrick Ling in the early decades of the nineteenth century and consolidated into a system of physical training at the Central Gymnastic Institute in Stockholm which he founded. It involved mostly freestanding exercises set out in tables that sought to systematically exercise each part of the body through increasingly intricate flexions and extensions. It also involved some apparatus work such as vaulting. Teaching within the Ling system was highly formalised and in the beginning especially movements were performed to militaristic commands such as 'at the double!' and 'fall in!', and was easily practised with large groups in confined spaces.

D. Kirk, *Defining physical education*. London: The Falmer Press, 1992, p.55

Swede Pehr Henrik Ling developed principles of physical development, emphasizing the integration of perfect bodily development with muscular beauty. By contrast with the German system, this Swedish system promoted "light gymnastics," employing little, if any apparatuses (Ling invented wall bars) and focusing on calisthenics, breathing, and stretching exercises as well as massage. All movements had to be performed correctly and collectively in a freestanding fashion under a leader's direction, which differed from the predominant, more mobile, strenuous, and practical German approach. Aspects of this method can still be traced in some modern programs of physical training.

P. Duffy

Gymnastique allemande

In 1810 Friedrich Jahn came on the physical culture scene. Known as "The Father of Gymnastics," he was an essential pioneer of physical education, and his ideas spread throughout Europe and America. A German gymnastics educator and ardent nationalist who had lived through Napoleon's invasion of his country, he felt the best way to prevent another such incursion was to help his people develop their bodies and minds. To this end, he led young men on fresh-air expeditions and taught them gymnastics and calisthenics to restore

their physical and moral strength.

In 1811, Jahn opened the first Turnplatz, or open-air gymnasium, in Berlin. His gymnastics movement, then called the Turnverein, spread rapidly throughout the country, and in 1816 he published Die Deutsche Turnkunst(The German Gymnastics) dedicated to his gymnastics system.

In addition to these contributions to physical culture, Jahn invented the pommel horse and horizontal and parallel bars, and promoted the use of gymnastic rings. The physical culture festivals he sponsored attracted as many as 30,000 enthusiasts, but the essence and end goal of his gymnastics and calisthenics methods were above all practical and functional, not artistic. He advocated the practice of the traditional natural movements like running, balancing, jumping, climbing, and so on.

P. Duffy

Entre 1811, année où s'ouvrent les premiers plateaux de gymnastique à Berlin, et 1819, année où l'activité gymnique est interdite, ses promoteurs développent un important programme de jeux et d'exercices incluant des situations sur des appareils, de nombreuses formes de grimper, ainsi que du lancer, de la natation et de la marche. C'est l'armée qui montre la voie grâce aux efforts d'un Francisco Amoros qui installe à partir de 1818 le premier grand gymnase public à Paris. Son action s'adresse aux membres de la classe dominante comme au public des institutions charitables et propose un exercice réglé dans un cadre moralisant. Le professeur dirige et explique, l'élève exécute et apprend les conséquences physiques et morales des exercices. Des chants célèbrent les vertus, l'Ordre, le Roi, la Charte. Là se forment les premiers maîtres de gymnastique. Les sociétés gymniques qui se développent entre 1870 et 1914 ont pour mission d'effectuer le relais entre l'éducation physique scolaire et l'armée : « La mise en scène des corps lors des défilés des fêtes de gymnastique reflète parfaitement la recherche de la force musculaire et de la droiture, valeurs centrales de ces sociétés, garantes d'une République puissante et disciplinée »⁶²⁶. C'est d'abord les collégiens et les lycéens, fils de la bourgeoisie française, qui bénéficient de l'enseignement de la gymnastique. Les méthodes et les procédés appliqués pour eux seront peut-être plus efficaces grâce à l'aide d'un matériel complet, correspondant aux théories alors prônées. Pour les élèves des établissements publics de niveau inférieur, des exercices

⁶²⁶ BAZOGE Natalia, « La gymnastique d'entretien au XXe siècle : d'une valorisation de la masculinité hégémonique à l'expression d'un féminisme en action », Clio. Histoire, femmes et sociétés [En ligne], 23 | 2006, p.3

élémentaires, analytiques, exécutés de façon machinale et rigide, sous l'œil de maîtres, peut suffire. Les sports d'origine britannique, importés depuis la fin du XIXe siècle, sont soutenus et pratiqués par une population restreinte et jalouse de ses privilèges.

Georges Hébert et Edmond Desbonnet

As Europe entered the 20th century, French navy officer and physical educator Georges Hebert played a prominent role in moving physical culture forward – and did so by taking a cue from the cultures of the past. Having studied the principles espoused by his predecessors, including Jahn and Amoros, he pioneered his own “natural method.” His method was entirely based on natural movement skills such as walking, running, balancing, jumping, crawling, climbing, manipulative skills (lifting, throwing, etc.), and self-defense – all of which were often practiced on obstacle courses. Hebert was responsible for the physical training of all sailors in the French navy, and then opened the largest and most modern indoor/outdoor training center in Reims in 1913.

*Hebert published his first book, *L'Education Physique ou l'Entrainement Complet par la Methode Naturelle* (Physical Education or Complete Training by the Natural Method), in 1912, followed by many other works on the same subject. The insights modern man can glean from these seminal works will be the subject of my next post.*

At the very beginning of the 20th century, at the same time Georges Hebert developed and promoted his “Natural Method,” another Frenchman, Professor Edmond Desbonnet, managed to make physical exercise and strength training fashionable through the publication of fitness journals (he used photography to capture male and female athletes) and by opening a chain of exercise clubs. This laid a strong foundation for physical culture in Europe, but also for “fitness” as an industry.

Desbonnet’s system was a reaction against the decadence of the [Belle Epoque](#), during which people lived without thinking on their physical condition and health. At the height of his popularity, he had more than 200 fitness centers, and several of the famous early strongmen and bodybuilders were proponents of the Desbonnet method.



LING SYSTEM OF GYMNASTICS IN OUR SCHOOLROOMS—(II)

F. A. MORSE

The Journal of Education

Vol. 38, No. 24 (949) (DECEMBER 21, 1893), p. 398

« *The above are photographs of a boy 12 years old, from the grammar department of the Sherwin School, and a girl 7 years old from the primary department. They were photographed especially for this article, to illustrate principally the front and side views of the fundamental position in gymnastics and in connection to show erect, self-controlled children, such as should be found in every school and class where the Ling system is properly taught* »

Annexe 17 : Poche brodée de l'uniforme de Maeve (Ling College for girls à Dublin) 1960-1964



« The first principal of the College was Ms. Hitchins and it is possible that the ideals of the College were linked to the promotion of women's rights, as was the case with the Ling movement in the United Kingdom.

Significantly, the colours of the College were the blue and gold of Sweden and the green of Ireland.

*The motto of the institution was written in Swedish and translated to mean: 'grace and health leading up to character'. Ms. Hitchins remained as principal until the early 1920's and during the course of her tenure the gymnasium was more concerned with providing participation opportunities for clients than in the conduct of training courses. In its early years, the work at Mount Street was centred around medical gymnastics and massage, as well as gymnastics for children. » (P. Duffy, p.75 cite McCann, P. & Byrne, S. Ling Physical Education College. *Bulletin of the Physical Education Association of Ireland*, 1, 1969, p.58)*

Annexe 18 : Articles 41.2.1 et 41.2.2 de la Constitution irlandaise Bunreacht na hEireann, 1937

« L'Etat reconnaît en particulier que par son rôle domestique, la femme apporte à la Nation un soutien sans lequel le bien commun ne peut être complet. »

« C'est pourquoi l'Etat veillera à faire en sorte que les mères ne soient pas contraintes par la nécessité économique de s'engager dans une activité professionnelle, au détriment de leurs tâches domestiques. »

Annexe 19 : Extraits de « Pratiques et croyances religieuses, valeurs morales »,
 CORISH-ARNAL Marguerite, in BRENNAN Paul, (dir.), *La sécularisation en
 Irlande*, Presses Universitaire de Caen, 1998

Taux d'appartenance religieuse (1961-1991)

	Catholiques	Protestants			Autres, non spécifié et sans religion
		Anglicans	Presbytériens	Méthodistes	
1961	94,9	3,7	0,7	0,2	0,55
1971	92,4	3,3	0,5	0,2	2,13
1981	93,1	2,8	0,4	0,2	3,52
1991	91,6	2,5	0,4	0,14	5,40

« Il ressort de ce tableau que la catégorie *Autres, non spécifié et sans religion* a augmenté depuis le début des années soixante où cette catégorie était pratiquement inexistante. Ceci peut s'expliquer parce que, d'une part, un certain pourcentage de la population s'est éloigné de la religion et parce que, d'autre part, dans les années quatre-vingt-dix, les Irlandais osent dire ouvertement quelles sont ou non leurs affiliations religieuses. Il convient de noter, par ailleurs, la diminution de la population protestante en République d'Irlande. Ceci peut s'expliquer en partie par le nombre grandissant de mariages *mixtes* ; certains partenaires protestants se convertissent au catholicisme, mais l'élément qui a surtout influencé la diminution de la population protestante fut l'obligation imposée par l'Église catholique d'élever les enfants issus de mariages *mixtes* dans la foi catholique. »

Pourcentages des personnes interrogées favorables à l'avortement dans le cas où la grossesse présente un danger pour la mère (1981-1990)

Age des personnes interrogées	1981	1990
18-26 ans	64	80
27-35 ans	56	80
36-44 ans	50	72
45-53 ans	37	60
54-62 ans	36	52
+ 63 ans	16	42
Total	45	65
Moyenne européenne	–	92

« Cette étude qui détaille l'âge des personnes interrogées montre que les tranches d'âge les plus jeunes (en particulier les moins de 35 ans, qui sont favorables à 80 % en 1990) acceptent beaucoup plus volontiers que les autres le recours à l'avortement dans le cas où la grossesse présente un danger pour la mère. Néanmoins, il faut noter que dans toutes les tranches d'âge, hormis celle des plus de 63 ans, le pourcentage des gens favorables dépasse 50 % en 1990. L'évolution de l'attitude au cours des neuf années considérées est énorme : au total, l'écart est de vingt points. La moyenne européenne nous rappelle cependant que les Irlandais restent beaucoup plus conservateurs que leurs partenaires européens à propos de l'interruption de grossesse ; même dans le cas où la grossesse présente un danger pour la mère, le cas où la majorité des Irlandais se montrent favorables à l'avortement, deux Irlandais sur trois sont favorables par rapport à neuf européens sur dix. »

Résultats du référendum sur l'avortement (25-11-1992) (pourcentages)

Questions	Oui	Non
Droit de voyager (pour subir une IVG à l'étranger)	60	40
Droit à l'information (sur les services à l'étranger offrant l'IVG)	57	43
Droit à l'avortement dans des circonstances exceptionnelles	33	66

Un projet de loi présenté en juillet 2016, visant à légaliser l'avortement sans conditions, a été rejeté. Le gouvernement irlandais, qui fait partie des cinq pays qui limitent ou interdisent l'avortement, a annoncé mardi 26 septembre 2017 la tenue d'un référendum sur le sujet, en mai ou juin 2018. Un communiqué du gouvernement précise : « *Le gouvernement s'est mis d'accord sur un programme de référendums portant sur des amendements constitutionnels* », dont un « *référendum sur le huitième amendement, en mai ou juin 2018* ». (Le Monde, 26.09.2017)

Pistes interprétatives des données

Annexe 21 : Carte d'Irlande avec les déplacements de Maeve et d'Emma



Maeve s'est déplacée de Dublin à Sligo, Emma de Dublin à Dundalk.

Annexe 22 : Les règles du jeu sans gagnant ni perdant

I discovered in America, they had these games without winners... there are games but there aren't really winners and losers, one of them which I found very useful particularly outside is that, you have a ball, a smallish ball or you could use also a bean bag [...]

It's just a clothed (?) bag and they could put beans or peas or something in it so, for smaller children, it is very easy to handle because a ball can bounce away again or they can't catch it while a bean bag sort to falls into your hands and falls around your hand, right, so it's very easy, it shapes to your shape and so on and it's much easier to catch and so and also to throw it, you can just bundle it up or you can throw it just the way it is so it's much easier for younger children but anyway, now, this game involves - you can do it in the gym but it's especially for outside (36:13) because some could be particularly some of the boys could be very good throwers but you have two teams, right, either side of the middle, one team throw the ball, shall we say, right, and whoever on the other team gets the ball trying to stop it as soon as he can so it doesn't travel too far so they watch where the person is throwing, they try to position themselves to trying block the ball, right?

Now, if you catch it through the air, you are allowed to take three steps forward but if it bounces, and then you picked it up after throwing it from there; now, the other team throw it and they see if they can go a little bit further so you'd gradually try to push the other team back, right, but then you get a good thrower in the other team and they throw it a little bit further and they throw it where nobody is watching and then it goes a little bit further so there's a constant over and back but you also have to watch where the other team is throwing and try to cover the whole area so it teaches somehow to spread out and it teaches too how to mark and watch and so on and trying get there block this, so it teaches a lot of the basic things of teamwork but if anybody saw the score, you know, you have to get over the back line, the odd times, it does go over the back line, somebody gets a point but it's one of these games where you don't really... it's the fun of the game more than the winning and that, I think is very very important with children that they have it, so then we had, there is an organization of independent junior schools

(Maeve)

Annexe 23 : Extraits de journal de terrain

Description des rencontres pour les entretiens :

Catherine est une femme menue et mince, elle porte les cheveux courts sans teinture (blancs-gris). Quelquefois, elle glisse sa main dans sa mèche de cheveux qui lui tombe dans les yeux. Elle a la peau mate et marquée de rides. (19.12.13)

Catherine arrive avec des vêtements anti-pluie. Elle arrive de l'école et repart « dans la foulée » : elle doit aller nager à Forty foot [un endroit du littoral aménagé en béton, situé à Dalkey, à quelques kilomètres de Dun Laoghaire]. Je lui demande étonnée si l'eau n'est pas froide ; elle me répond « of course » mais elle ne nage qu'une demi-heure. Je lui dis qu'elle est courageuse : « I have to ! ».

[A la fin de l'entretien] elle me montre son nouveau pantalon anti-pluie acheté en soldes au magasin de sport de Dun Laoghaire Shopping Center. Elle ajoute qu'elle l'a trouvé à un prix très accessible pour une telle qualité. Je pense que c'est une invitation à aller en acheter un : lorsque je suis rentrée de notre premier entretien, il pleuvait tellement qu'elle a insisté pour me prêter un pantalon de pluie. « You will always need one in Ireland ! » (09.01.14)

Siobhan est grande, sa voix est forte. Elle a posé un sac à main imitation crocodile blanc cassé sur la table. Sa tenue : sweat à zip fushia, pantalon évasé en jersey, basket de sport. Elle porte des petits diamants aux oreilles et ses cheveux sont relevés en queue de cheval. Autour de son cou se balancent deux objets dont un sifflet qu'elle prend au creux de sa main de temps en temps ou qu'elle écarte par le lien. (10.01.14)

Maeve arrive à l'heure prévue et je descends à sa rencontre pour lui donner un carton d'invité [pour éviter de payer le parking toutes les deux heures]. Elle fait allusion à Dublin et à la circulation, que cela la change de Wexford. Nous ne nous sommes même pas saluées. C'est une dame grande, qui se tient droite, en tenue de ville (chemise, pull qui se ferme sur le devant, pantalon de toile). Elle n'est pas teinte et porte les cheveux courts. Elle semble très sûre d'elle et cela m'impressionne. (30.01.14)

Emma descend d'une voiture derrière moi, s'avance et me sert la main de façon énergique. Un homme sort de l'établissement et lui parle. Je me rends compte que je suis sous la protection d'une dame de grande importance quand il fait profil bas et qu'il me laisse passer devant lui.

Emma est une femme assez petite, brune, les cheveux coupés au carré, grands plis, une robe vert Irlande, des bottes montantes. Sa voix est profonde, bien posée.

Emma m'installe dans une salle attenante au bureau administratif. Je prends place autour

d'une petite table ronde sur un siège capitonné, rouge. Elle me propose à boire, un verre d'eau ou au café. Je refuse. Elle revient et me demande si l'entretien va durer plus longtemps que six heures moins dix (il était presque 17h10) parce qu'il y a normalement une personne qui s'occupe de fermer l'établissement et de mettre en marche l'alarme. Je lui réponds que probablement ce sera le cas et elle va donc le prévenir de ne pas le faire. En revenant, elle tient à la main une feuille et y pose un morceau de scotch. Il y est écrit : DO NOT DISTURB, INTERVIEW IN PROCESS. Je lui dis de façon assez humble qu'elle peut s'interrompre mais elle répond de façon tranchée : « si c'est important, on me dérangera, mais si ça ne l'est pas, on reviendra ».

Dans le laps de temps non enregistré, nous parlons de ma recherche, de la recherche qu'elle aimerait mener, peut-être à sa retraite (la carrière des athlètes), de son arrêt prochain des entraînements de hockey (à la fin de la saison) et de son investissement plus grand dans la course (elle a été seconde à des niveaux assez importants et elle sait qu'elle peut faire mieux avec un entraînement plus intensif), de Greystones (elle vit ici et le fait qu'il y ait beaucoup de bars et de cafés font que c'est une ville agréable, selon elle), de son besoin de voir la mer, de la promenade sur la colline entre Bray et Greystones, de Londres et de la Tamise. En me raccompagnant dehors, elle (27.02.14)

J'arrive deux trois minutes en retard. Je suis au pied de l'escalier qui mène à l'administration. Une pancarte blanche indique aux visiteurs de se faire connaître à la réception.

Je me présente et j'attends qu'une personne veuille bien m'ouvrir la vitre coulissante pour me parler. Je dis que j'ai rendez-vous avec Mrs Wendy. Oui, elle m'attend.

C'est le lunch time : de la porte ouverte, j'aperçois des élèves en uniforme. Certains sont assis et mangent. Deux enseignants sortent (dont un en tenue sportive).

La personne ne la trouve pas. Elle me propose de m'asseoir. Je prends place dans un fauteuil confortable et bleu marine, je regarde le journal posé sur une table basse à ma gauche. C'est la une du journal et je cherche des yeux s'il y a un article susceptible de m'intéresser. C'est alors que je décide de taper un sms pour Wendy. Il est largement moins 10 dépassé...

Une jeune femme en vêtements de sport arrive, sans sourire. Elle a les cheveux coupés au carré, bruns, le regard perçant. Elle me tend la main et la serre franchement. Elle se présente et je fais de même. Je la suis dans la salle des profs puis dans une salle de réunion. Elle fait glisser sur le devant de la porte une petite fenêtre qui fait que cela indique qu'elle n'est plus libre. C'est une salle assez grande, occupée par une table longue et des chaises rembourrées. La première chose que je dis est une affirmation polie : je suis en train de prendre du temps sur ton lunch time. Elle acquiesce. Je lui demande alors combien de temps elle a devant elle. 25-30 minutes. Plutôt 25 parce qu'elle a quelque chose de prévu après. « Est-ce que cela ira ? » demande-t-elle. C'est un peu court mais je vais faire en sorte de poser toutes mes questions. (03.05.14)

Frances m'a accueillie avec un grand sourire et m'a serré la main. Elle m'a appelée par mon prénom, chose que j'ai remarquée tout au long de l'entretien. Elle m'a installée dans un

bureau de petite taille, juste à côté d'un piano droit, en face de la grande fenêtre « découpée » en petites fenêtres sur un fauteuil tournant. Elle était sur un autre fauteuil du bureau avec deux écrans d'ordinateur et un PC fermé. Un mince paquet de feuilles dactylographiées était ouvert sur le bureau et j'ai remarqué un petit dictionnaire de gaélique. Pendant la pause-café, elle m'a dit que je n'avais pas posé la question de la gestion vie familiale / travail. (02.05.14)

J'ai appelé Viv en arrivant de l'aéroport. Elle m'a indiqué le numéro de bus et l'arrêt où descendre, m'a demandé si j'allais enregistrer et de la prévenir une fois dans le bus. Arrivée au parking, elle est venue à ma rencontre, tout sourire, et m'a conduite dans une petite salle vitrée, comme la loge d'un concierge, à l'entrée d'un gymnase. Elle s'assied à côté de moi. Elle est en tenue de sport estampillé de l'écusson de l'établissement. Elle a attaché ses cheveux en chignon. Il y a eu du passage, les élèves l'ont saluée. (11.05.14)

Caroline a la tenue que toute l'équipe du CFBL a : un haut de survêtement bleu marine avec ses initiales brodées sur le devant, à gauche. Elle porte une coiffure « à l'irlandaise » (j'en voyais beaucoup coiffées de la sorte à Dublin... et dans les autres endroits en Irlande !) : queue de cheval très haute, une « bosse » de cheveux sur le haut du crâne. Ses cheveux sont raides.

Le débit de parole de Caroline est assez élevé, ses mots sont en partie « mangés » et sa voix enrouée (naturelle, d'après ce que j'ai entendu dans d'autres contextes) n'aide pas à une compréhension aisée. (12.11.14)

Annexe 24 : Les entretiens

La traduction représente une forme de distanciation et autorise une posture réflexive. Néanmoins, il se peut qu'on trahisse la pensée de celui qui s'exprime dans sa langue natale. Nous n'avons pas traduit tous les entretiens en raison de la présence de « concepts intraduisibles » (Annie Fouquet) : la comparaison des concepts dans les deux langues serait « une recherche en soi ». Les termes utilisés sont socialement construits et « nationalement pensés ». De plus, fréquenter les entretiens en anglais nous a permis de faire des recherches dans la même langue et nous a donné accès à d'autres types de documents. Lire et relire les entretiens nous ont également permis de « comprendre de l'intérieur » nos enquêtées. Nous insérons ici les entretiens dans l'ordre de leur réalisation pour montrer les évolutions de notre posture d'enquêtrice et les améliorations dans le recueil de données discursives.

Catherine : entretien du mercredi 18 décembre 2013, 15h30-16h35

Je me suis rendue à la maison de Catherine, la première personne qui a répondu à mon invitation écrite pour faire un entretien. Elle m'avait appelée la veille pour prendre rendez-vous, suivant ce que je proposais sur l'invitation : nous avons fixé une heure et elle m'a expliqué où se trouvait sa maison.

Je revenais de mon cours particulier, j'étais en vélo et j'empruntais la route retour vers mon appartement.

J'ai suivi ses indications et je suis arrivée devant le muret d'une maison. Elle m'a faite entrer et elle m'a guidée vers la cuisine. Elle m'a tout de suite proposé un café – « you would prefer a tea » - que j'ai accepté et elle le préparait pendant que je me déshabillais (veste coupe-vent, gilet fluorescent) ; j'ai sorti mes feuilles et mon magnétophone que j'ai posé sur la table de la cuisine. Je lui ai parlé de ma recherche en Master, des deux entretiens faits avec deux enseignants d'EPS dans un collège français. Elle m'a demandé quelques détails à propos de ce travail (où ? quoi ?). Elle m'a rejointe à table et elle s'est installée à son extrémité, à ma droite. Elle a tendance à deviner ce que je veux dire lorsque je cherche mes mots.

Comment êtes-vous devenu professeur ? 50''

Tout d'abord, je ne l'ai pas fait par le « Collège », j'ai fait du hockey, des stages d'entraîneur, et j'ai fait hum, des stages d'athlétisme aussi, donc je ne suis pas réellement qualifiée en EP, c'est comme ça que j'ai commencé à St Kilian. Ils ont demandé si je pouvais faire le hockey, ce qui m'allait bien et puis il n'y avait personne pour l'EP, alors ils m'ont dit "vous seriez... prête à prendre les classes d'EP" et je l'ai fait. Je vais faire cours d'athlétisme, j'ai dit, j'ai fait aussi des stages de hockey et puis je joue au tennis, moi-même, donc je vous apporte aussi cela.

Bien. Jeux d'athlétisme ?

Oui, comme le sprint, le saut en longueur, saut en hauteur et toutes les spécialités comme celles-ci.

Gymnastique aussi ?

Non, juste les spécialités athlétiques... poids, javelot. J'ai fait tous ces cours.

Et Killian était ok avec cela ?

Oui Oui, c'était le proviseur à ce moment-là, il m'employait, il est désormais parti mais chaque année est très bien, alors...

Pendant combien de temps avez-vous enseigné l'EP ?

Depuis 1990. (rires) Longtemps. En fait, certains des enfants auquel j'ai enseigné à Killians, leurs enfants arrivent à l'école (rires) donc, ça fait longtemps.

Vous étiez le seul professeur de PE ?

Conaill était là aussi pour les garçons et Maeve pour l'école primaire, de la première classe à la classe de sixième. Et à ce moment-là, j'ai pris les filles de chaque classe et il emmène les garçons. Nous séparions.

Combien de temps avez-vous pris les filles et Conaill les garçons ?

Jusqu'à ce que le LFI... arrive à Kilian's. Parce qu'alors il y a eu un plus grand nombre (d'élèves), nous devions diviser en trois et nous avons divisé en trois classes depuis lors. Ça fait donc maintenant six ans que je prends, les garçons et les filles.

Avec les classes de la LFI ?

Avant nous séparions juste les filles et j'avais toutes les filles et Connaill avait tous les garçons, mais maintenant ça fonctionne ainsi : j'aurais nous allons dire 7a, puis Stéphane 7b et Conaill 7c et puis après trois mois, nous changeons de tours et puis j'ai 7b, etc. on mixe les classes LFI / Saint Killians ainsi, les filles et les garçons.

Ainsi, de 1990 à 2006...

Oui, à peu près...

Vous n'avez eu que des filles...

Filles, oui.

Toutes les classes ? Tous les niveaux ?

Non, en fait, c'était juste huitième et neuvième qui étaient séparés garçons et filles et puis j'ai pris la dixième, onzième et douzième, j'ai pris les filles et Conaill les garçons.

Est-ce que je vous sers ?

Oui, s'il vous plaît, Merci. Donc, au Collège, vous avez appris seulement le hockey ?

Oui, le hockey. En fait, ce n'était pas au Collège, c'était à l'extérieur, vous faites un stage, un stage de hockey et ça prend... une paire... différents week-ends, vous devrez aller au stage et puis vous aurez un examen à la fin de celui-ci.

Comment vous l'appellez ici en Irlande ?

Hum, c'est peut-être un niveau un en hockey, en fait j'ai fait le second niveau, niveau deux, j'en ai fait deux d'entre eux.

Il y a seulement deux niveaux ?

Non, vous pouvez continuer encore et encore.

C'est seulement pour enseigner ?

Oui, pour entraîner, entraîner en hockey.

Pour les enfants, étudiants, clubs... ?

Non. C'est plus pour les adultes, pas les enfants mais les étudiants probablement plus de dix-huit ans et personnes dans les clubs, oui.

Pourquoi avoir choisi l'école ?

Parce qu'ils cherchaient un entraîneur de hockey puis, et... ils... Je ne pense pas que quelqu'un était entraîneur hockey au moment et quelqu'un savait que je faisais, que j'étais déjà entraîneur de hockey et on m'a demandé d'entraîner ici.

Donc vous êtes venu à plein temps ?

Non, à temps partiel.

Et ailleurs, entraînez-vous aussi des adultes ?

Non, non, j'ai été entraîneur uniquement pour des enfants (7 min)

... Dans l'école

Oui. C'est ce que je faisais... quand mes enfants allaient à l'école, j'avais l'habitude d'entraîner là-bas aussi pour les enfants également.

Alors, vous aviez deux mi-temps d'entraîneur

Oui.

Et vous entraînez depuis quand ?

Encore une fois, depuis 1990. Je l'aurais fait aussi au *Ladies' Groove*, c'est où ils étaient (ses enfants) ... probablement en 19... peut-être 87 j'ai dû commencé... là... et puis... J'ai entraîné là-bas aussi.

Et depuis ce temps, vous n'avez pas... hum... senti le désir d'en savoir plus ou de modifier vos activités ?

Eh bien, oui, je l'ai fait sans doute, j'ai eu le désir, j'ai effectivement fait une formation de gymnastique, c'était seulement un stage d'un jour, Connaill et moi-même sommes allés une fois... hum... et puis je suppose à ce stade, mes enfants étaient petits et je n'avais juste pas le temps alors... comme au départ, ce devait être le hockey mais alors... Et parce que je joue beaucoup de sport, je me suis sentie vous savez que j'ai été capable de le faire.

Quel sport faites-vous ?

J'ai joué au tennis, j'ai joué au hockey, j'ai nagé, hum... fait du vélo mais je n'étais pas très bonne... mais comme je suis très intéressé par tous les sports et le rugby et le football gaélique, hurling.

Et que faites-vous ?

Je regarde à la télé

Et vous allez à Croke Park ?

Oui

Alors, vous aimez...

Oui, j'aime le sport, j'aime tous les sports.

Et vous suivez dans les journaux

Oui (rires)

Les sports internationaux ou juste les sports irlandais ?

Probablement les deux... peut-être pour la plupart ici... Oui, je m'intéresse à certaines choses internationales aussi bien.

Les sports gaéliques sont spécifiques à l'Irlande. Mais j'ai entendu dire qu'en Australie ils jouent également les sports gaéliques ?

Oui, *Asirules?* Ils jouent tous les deux ans... *Asiruz...* lorsqu'ils rejoignent le football gaélique et le football australien

En fait, Stéphane dit que vous avez regardé le hurling à la télé...

[...] *échange à propos des matchs et des saisons de jeu*

Avez-vous été à Croke Park?

Non

Vous devriez aller.

Pourquoi ?

C'est bien, c'est un stade fabuleux... En fait, le jour de Patrick, la finale des clubs... tous les clubs de l'Irlande, de football et de hurling seront là... il est assez facile d'obtenir des billets...

Si vous voulez voir du hurling jouée en direct et du football, c'est

[...]

[Catherine se lève pour aller appuyer sur un bouton et revient s'asseoir.]

[...] *échange à propos des saisons de jeu, de la coupe, de la « Ligue ».*

(15min 31) *Ok et si nous revenons à votre scolarité, comment avez-vous sport, ou comment avez-vous découvert que vous aimez le sport?*

Hum... Oui, j'ai toujours aimé, j'ai aimé le sport à l'école, j'ai toujours joué au hockey à l'école, j'ai toujours joué au tennis, j'ai tout simplement adoré sport... juste... J'ai adoré jouer je suppose... hum... c' est comme ça que c'est venu. Je suppose que mon père s'intéressant au rugby... ce sera... Probablement j'ai obtenu de lui un petit peu de m'intéresser au sport, oui.

Avez-vous joué avec lui ?

Il aurait joué au rugby... Non, je ne jouais pas avec lui, vraiment, j'ai joué avec mes amis. Oui. Non, je n'ai jamais joué avec lui.

Dans votre école, aviez-vous des lieux, gymnases...

Eh bien, ce n'était pas fantastique, c'était juste... ce n'était pas vraiment un gymnase, c'était une sorte de longue salle, mais il y avait le terrain de hockey. Et puis il a changé en terrain tous temps et puis il a changé en Astro turf.

Qu'est-ce que c'est?

Gazon artificiel... mais j'ai joué sur herbe réelle.

Dans Saint Killians, où jouez-vous ?

A l'extérieur, sur un gazon artificiel.

Comment faites-vous si les conditions météorologiques sont mauvaises : pluie, vent, neige ?

Demande à Stéphane (rires). Sous la pluie, lorsqu'elle est très humide, nous allons dans une salle de classe et qu'ils feraient un peu de ... en général leurs devoirs. Dans le vent, ils jouent, ils ont juste à s'habituer à lui.

Et vous avez une équipe de l'école ?

Trois équipes (senior...) dans les deux sports : hockey et soccer mais Albert⁶²⁷ fait le soccer.

Competitions scolaires

Le samedi matin, la plupart des samedis pour les filles au cours de la semaine pour les garçons.

Vous entraînez ces équipes ?

J'avais été entraîneur jusqu'à l'an dernier mais je n'entraîne plus maintenant le samedi matin, j'en avais marre des samedi matin, donc il y a un autre gars, Tom, il est entraîneur, il fait tout le temps maintenant... parce que je me suis senti... vous savez, c'était tous les samedis, c'est une longue semaine... parce que vous travaillez. Je vais lui donner un coup de main s'il a besoin d'aide mais des débrouilles avec Megan...

Dans les programmes scolaires, il y a certains sujets à enseigner dans le sport. Comment choisissez-vous les activités ? Vous enseignez hockey à tout le monde ?

Nous avons divisé les cours de la façon suivante, je fais le football Gaélique et le « tag rugby » et puis je fais aussi le tennis et le badminton.

Pouvez-vous m'expliquer comment... ?

Ok, ce que nous faisons en ce moment, nous avons les trois classes... 7 a... Et pour les six premières semaines, je fais le football gaélique avec eux et ensuite, je vais passer au rugby pendant ce temps les autres... on va tourner... les mêmes cours pour trois classes différentes.

Le hockey, c'est différent ?

Le hockey est après l'école, nous avons essayé de l'apporter pendant les heures de classe, mais les élèves doivent porter un protège dents, donc s'ils ne l'ont pas, ils ne sont pas autorisés à jouer au hockey, dans ce cas ils s'assoient et beaucoup d'entre eux l'oublie intentionnellement donc on ne le fait plus. L'école primaire en fait et je le fais avec l'école primaire, mais pas dans le secondaire, pas pendant le temps de classe...

Combien d'heures enseignez-vous le hockey ?

Les troisième et les quatrième font hockey pendant les cours, ils ont deux périodes et puis, ils font hockey supplémentaire et, encore une fois, il ne faut pas aller, c'est juste hum... ce n'est pas obligatoire et ils l'ont mardi après-midi.

Le hockey est donc très spécifique, parce que certains étudiants veulent le faire.

Oui. Au début, quand j'ai commencé à St Kilian's, le vendredi après-midi, ils avaient une demi-journée... les filles sont venues jouer au hockey et elles devaient toutes jouer, car surtout en septième classe ils devaient jouer, mais alors de ce fait, vous avez toutes les différences comme les débutants, et puis ceux... ça ne fonctionnait pas alors maintenant celui qui veut jouer, ce n'est plus obligatoire. C'est le programme d'études supplémentaire.

Alors avez-vous des groupes ?

Oui, je sais que maintenant Tom prendra disons les seniors le lundi soir et puis les plus jeune je pense le vendredi après-midi et puis les petits seront à un moment différent...

Vous êtes ok avec cette organisation ?

Je l'ai fait tellement longtemps... à ce stade maintenant, je ne veux juste plus le faire... J'en ai eu assez (rire court) ... tout était en plus, le hockey était en plus pour moi, alors...

Alors maintenant, vous entraînez seulement des filles...

L'école primaire de filles, oui. (21min)

Oui. En fait, maintenant je travaille à mi-temps dans l'école primaire, une des enseignantes d'éducation physique, il y a deux enseignantes d'éducation physique à l'école primaire, Aisling

⁶²⁷ Albert, l'entraîneur de Football (soccer).

et Siobhan, et Aisling a fait un diplôme dans l'orientation des carrières... Comment... quoi faire pour aller au « Collège » et toutes les carrières différentes, donc elle fait de l'orientation professionnelle maintenant dans l'école secondaire, donc j'ai quelques-unes de ses heures à l'école primaire. Elle a travaillé à plein temps et maintenant elle travaille un peu à l'école primaire et elle fait les carrières dans l'enseignement secondaire.

Que pensez-vous du sport à l'école en général ?

Hum... Eh bien... comme actuellement... comment leur apprendre, n'est-ce pas ?

Oui... vous travaillez depuis 1990, donc vous pouvez constater une évolution ou...

(23min 32)

Je dois dire, oui, je le fais, je trouve que les enfants maintenant ne se comportent pas aussi bien je suppose qu'avant, et je trouve que certains garçons peuvent être assez difficiles, vous savez avec le mélange, je suppose plus violent, remuant. Ils sont plus difficiles que les filles, quand ils jouent, vous savez qu'ils... les garçons sont plus rudes et plus difficiles, c'est un peu ça prend le dessus, quand ils jouent à un jeu, ils veulent juste jouer avec eux-mêmes, jouer beaucoup... vous savez, ne pas passer le ballon aux filles, ils veulent juste jouer entre eux. Je mets habituellement une règle s'ils jouent ensemble quel que soit le sport, qu'une fille doit toucher un ballon avant de pouvoir *évincer une fille* donc ils s'assurent qu'ils passent aux filles autrement, ils ne passent jamais, ils gardent juste la balle.

Le sport maintenant... hum... Eh bien... il n'a pas vraiment changé... les sports (?) depuis 1990...

Hum... dans quel sens?

Avant, tu n'enseignais qu'aux filles alors que maintenant vous avez...

Oui

Quelles différences remarquez-vous entre l'enseignement des filles et l'enseignement des classes mixtes ?

Oui, c'est ce que j'ai dit... Parfois je sens qu'un homme pourrait être mieux pour avoir les garçons parce que je pense qu'ils pourraient l'écouter plus qu'ils le feraient pour moi, pour une femme, je trouve que des garçons peuvent être assez difficiles, dans les plus jeunes classes...

À l'école primaire ?

Non, non, à l'école primaire, ils sont très bien car ils sont tellement innocents, et vous savez qu'ils sont vraiment sympa, c'est quand ils sont à la classe de cinquième, quatrième classe, ils sont difficiles et troisième, et puis je trouve que peut-être à partir de... la classe de seconde... la fin de la classe, ils redeviennent plus agréable encore une fois, ils deviennent sans doute plus matures et ils font, beaucoup plus agréablement, et au moment où ils arrivent en terminale, ils sont beaucoup plus faciles, vous savez tout à fait plus facile à gérer.

Quelles classes avez-vous cette année ?

J'ai 5^{ème}, 4^{ème} 3^{ème}. En fait, cette année j'ai aussi les 1^{ères} aussi parce qu'il y a une classe énorme et beaucoup de garçons et Conaill sentait qu'il avait trop de garçons donc j'ai une classe de garçons cette année et en fait, ils sont biens, les 1^{ères} sont très bien, je dois dire qu'ils sont faciles à gérer, plus facile à gérer que le, disons, la classe de quatrième.

(Pourquoi ? que font les étudiants au cours de la classe?)

Surtout à St Killians, c'est difficile parce que vous avez des élèves du LFI et de St Killians.

Parfois, ce qui se passe c'est que les élèves Killians vont se serrer les coudes, les élèves LFI font de même, vous savez... quand je fais des équipes aussi bien, je dois m'assurer qu'ils se séparent, parce que vous pourriez avoir que des Killians et que des LFI, et ça crée des tensions.

Et pensez-vous que c'est difficile pour eux de jouer ensemble ?

Parfois, ça peut l'être, oui... comme ils ont l'intention de rester ensemble, je dois juste m'assurer qu'ils se mélangent et qu'ils sont divisés en deux.

Pourquoi ont-ils fait cela ?

Je pense que... ils sentent ... parfois ça arrive *vraiment*, réellement une fille, dans la huitième classe maintenant, elle est dans la LFI, mais elle se mélange bien avec Killians... Même quand je suis dehors, quand je suis en surveillance à l'extérieur qu'ils jouent leurs propres petits jeux de soccer les LFI semblent rester avec leur groupe et les Killians avec leur groupe, c'est juste sans doute que c'est une école différente et je sais qu'ils sont ensemble pour la plupart des sujets (...) c'est probablement un peu mieux maintenant, mais au début c'était dur, c'est un peu mieux, mais ils ont encore tendance à se serrer les coudes je ne crois pas que.

En raison de la langue ?

Probablement oui, mais je sais que tous les étudiants du LFI peuvent parler anglais.

... Espagnole, italienne, latine... (rires)

Quand ILFI est-il arrivé à St Killians ?

Je pense que c'était autour de... Je pense environ cinq, six ans maintenant, 2005-2006, à ce moment-là.

C'est alors que les classes étaient mélangées.

Est-ce une façon différente d'enseigner ?

Oui, je pense, parce que les garçons veulent juste jouer à des jeux, qu'ils ne veulent pas apprendre à faire des choses, ils veulent jouer à des jeux, jouer au soccer, jouer au football gaélique, s'engager dans les jeux, ils ne veulent pas faire des exercices... exercices, vous savez pour leur montrer comment...

Tous les garçons ?

Oui, tous les garçons. Alors qu'il est facile d'enseigner aux filles, de leur montrer. Et je suppose que beaucoup des garçons aurait tout de même jouer au soccer, au football gaélique, donc ils savent jouer et ils disent « hun, c'est ennuyeux », vous savez « nous pouvons faire cela », alors que beaucoup de filles écouterait.

Les filles jouent au football gaélique ?

Oui, certaines, mais la majorité n'en ferait pas.

Même s'ils savent comment jouer, ils écoutent

Oui. Et je sais que les garçons peuvent rattrapper... certains sont très rapide, ils savent comment le faire. Certains d'entre les Français sont très bons ; vous savez quand on joue le football gaélique, le solo, mettez votre... de toute façon, mais certains sont très bons.

Obscurité ! Regardez ces ténèbres ! (Catherine se lève et revient quand je me remets à parler)

[...] Question 4 en France, toutes les écoles ont la place pour jouer ; observation personnelle racontée

Ils n'ont pas les installations. C'est normal. Ils peuvent utiliser le parc, je suppose qu'ils sont autorisés à l'utiliser il est chanceux d'avoir le parc fermé s'ils n'ont pas..

Vous n'enseignez pas le hurling ?

(33: 44) tout d'abord, ils doivent porter le casque, par la Loi, il faut porter le casque, donc à moins que nous jouions au Camogie et Hurling en tant qu'école, il n'y aucun intérêt.

L'école paie pour les uniformes [de hockey] des garçons et filles mais dans la plupart des écoles, ils doivent acheter leurs propres uniformes, il est très rare que l'école paye... Les garçons n'ont jamais acheté les leurs et les filles les achetaient. Donc les garçons n'ont pas à payer et les filles doivent payer alors... il se peut que l'on revienne en arrière et qu'ils achètent leurs propres uniformes, c'est ridicule, ils devraient. Les uniformes ne sont pas chers.

[...]

Les filles de cette année (39min) ont remporté les « Irish ladies » et ont remporté la Ligue des Six Nations. Le vendredi, dans le Time irlandais il y a toujours un article sur le hockey, quelles équipes jouent le samedi.

[...]

(41min 06) Comment choisissez-vous les activités physiques que vous enseignez ?

Hum, nous faisons une réunion en septembre, à la fin du mois d'août, tous les enseignants d'éducation physique, puis on décide de ce que nous allons apprendre au cours de l'année et nous essayons d'avoir quelque chose de différent, vous savez, de la variété, et nous enseignons ce que nous apprécions pour nous-mêmes, ce que l'on veut enseigner. Voilà comment nous avons l'habitude de choisir, et nous essayons également de varier faire ... des choses à l'intérieur, donc nous essayons d'utiliser le gymnase... c'est comment ça que nous décidons avant, au mois d'août. Nous nous sommes tous retrouvés, Connaill, Mickaël, Stéphane et moi-même et en avons discutés. Nous allons examiner s'il y a trop de jeux de ballon, nous allons essayer de faire autre chose, et nous en discuterons entre nous.

Peut-on changer les activités chaque année ?

Oui, elle tend... Oui, disons, nous faisons le football gaélique dans les classes de septième, nous allons apporter à la huitième classe ainsi... mettre sur les différents niveaux... juste essayer autant que nous pouvons... peut-être leurs compétences seront mieux acquises... Bien que dans ce cas, tous les nouveaux enfants doivent en quelque sorte recommencer et vous devez leur montrer comment mais ils rattrapent très rapidement. Nous essayons... parce que dans le football gaélique, c'est complètement... c'est différent, avez-vous déjà vu ?

Oui...

Le solo et... C'est donc une manière spécifique de le faire, il faut juste s'entraîner, à la fin de l'année, ils sont généralement en mesure de le faire

Les règles sont difficiles

Oui, elles le sont, et parfois, les arbitres ne savent même pas les règles...

(...)

Les enfants Français, même les enfants espagnols, je leur dis que c'est génial d'être en mesure de jouer un petit peu d'irlandais...

Catherine : entretien du mercredi 9 janvier 2014, 13h30-14h

Catherine arrive en vélo chez moi. Elle commence par se dévêtir de ses couches anti-pluie. Elle a acheté un livre alors je lui propose un sac plastique pour qu'il ne soit pas mouillé. Je lui propose un thé qu'elle refuse. Je suppose alors qu'elle ne compte pas rester très longtemps. Nous nous installons sur le canapé, côte à côte, moi en petit peu de biais ; je me rends compte que ce n'est pas une position très aisée pour elle puisqu'elle se tient sur le bord de l'assise et elle bouge souvent.

Donc, vous avez dit que vous aimez le sport, vous aimez tous les sports ; c'est la raison pourquoi vous avez accepté d'enseigner le sport et d'enseigner l'EP? 00:28

Hum Oui, c'est probablement la raison principale, j'aime beaucoup le sport et j'essaie de le faire autant aimer aux enfants, étudiants... en fait ça devient plus difficile... Je pense que je l'ai dit avant... comme je suis en train de vieillir, les enfants sont beaucoup plus hum... ils est beaucoup plus difficiles de leur enseigner, je veux dire depuis quelques années, j'ai du mal avec certains... certains enfants sont très difficiles, ils sont indisciplinés... très mal disciplinés et ils ne font pas ce qu'on leur dit et il devient plus difficile, alors que les années s'écoulent, je trouve que ça devient plus difficile, cela m'est maintenant plus difficile.

En raison de votre âge ?

Et je pense que les enfants,... peut-être mon âge, mais je pense aussi que les enfants n'ont pas un aussi bon comportement comme ils avaient il y a quelques années, je crois vraiment que qu'ils ne sont pas bien éduqués.

Dans Saint Kilians ?

Oui, mais ce serait probablement partout, les enfants sont de nos jours... certaines, certains sont toujours très bien et peut-être qu'ils sont ne pas pareils à la maison, peut-être qu'ils ne sont pas... vous savez, leurs parents ne semblent pas s'inquiéter de la façon dont ils traitent les autres personnes mais... depuis deux ans maintenant je trouve les classes de huitième et septième classe – certains – sont très difficiles.

Ils sont nombreux chaque année, sont-ils plus chaque année ?

Probablement, ils seraient plus chaque année... et il semble (rire) je l'ai probablement dit avant, mais il semble que ce soit les garçons, les garçons sont difficiles et parce que je suis une fille, une dame, ils se sentent comme « oh, nous pouvons nous en sortir avec ce (sport) »... ou peut-être, oui... Eh bien je sais que Stéphane a du mal avec certains de la classe de huitième juste qu'ils sont difficiles... quand ils arrivent dans la deuxième année, qu'ils deviennent, qu'ils vieillissent, probablement à l'Université, ils sont timides, tranquille et puis ils ont trouvé chaussures à leurs pieds et puis ils ont décidé de « ok, je vais réagir ». Mais oui, au départ, j'aime le sport, j'aurais probablement joué tous les sports si j'ai pu, j'aime le sport, oui...

Alors, vous aimez faire la transmission...

Oui, pour les élèves.

Maintenant, nous allons parler des élèves : vous avez dit que les 4^e et les 3^e sont difficiles à gérer. Pouvez-vous m'expliquer les détails ou les problèmes... 03:03

OK, bon, disons que si je fais un exercice, dire que je faisais le football gaélique et j'ai fait un exercice je leur montre ce qu'il faut faire, qui à... qui dribbler avec le ballon, et je voudrais leur montrer comment le faire, certains d'entre eux shootent le ballon loin, ne feront pas l'exercice de la façon dont je leur ai demandé de, qui sera un exemple, les mêmes, je ferais tennis maintenant et la même chose, ils vient de frapper la balle à l'autre et juste perturbe le cours de la classe, ils ne feront pas ce que vous leur dites, encore une fois, certains d'entre eux mais je pense... c'est juste ce que je trouve... parler ainsi, ils parlent lorsque j'explique, parlent à leurs amis et ils n'écoutent pas et... ce qui arrive quand... ils ne sont pas en mesure de faire les exercices parce qu'ils n'ont pas écouté ou ne regarde pas comment faire ... c'est le début de la neuvième classe, ils sont comme ça, ils sont bruyants, ils... ils parlent et n'écoute juste pas, en vieillissant, disons, qu'ils obtiennent dans le dernier terme, neuvième classe, ils ont commencé à revenir dans le cadre, c'est probablement vers la fin de la dixième classe qu'ils sont à nouveau gentils, ils sont plus matures, on va voir vous cyclisme (?) et beaucoup plus facile à gérer, garçons et filles, parce que je les trouve plus mature et... ils ne plaisantent pas et... peut-être que c' est toute cette testostérone chez les garçons (rires) je ne sais pas qu'est-ce... Je trouve que certains d'entre eux sont très difficile.

Combien d'élèves avez-vous dans les 4^e et les 3^e ? 04:56

J'aurais, je dirais, environ 24.

Ils ne sont pas nombreux.

Non, mais avant, nous avons seulement environ 15 ou 16 dans une classe, ils ont... c'est beaucoup plus grand, je sais que pour d'autres écoles, j'en suis sûr, je ne pense pas qu'ils auraient 30 en classe d'EP, je ne pense pas qu'il vous permettrait, c'est trop, mais avant, nous avons des classes plus petites et c'était plus facile. Et aussi, disons pour le tennis, nous faisons des tennis, nous n'avons que trois court, je dois veiller à ce, je dois essayer de les diviser, qu'ils puissent tous jouer, qu'ils... donc c'est difficile... d'avoir un grand groupe... Et aussi les différences dans les normes, certains sont vraiment bons et ils peuvent jouer, et d'autres peuvent difficilement frapper une balle donc pour y arriver ... de les amener dans la (inaudible)...

Et lorsque certains élèves jouent, les autres doivent regarder ?

Hum, oui, ils le feraient... J'essaie de mettre sur un court, deux étudiants qui sont en mesure de jouer en bas seuls parce qu'il n'y a aucune logique d'être avec les débutants et puis, je commence tous sur le court et puis ensuite quatre par court et les autres attendent et quand quelqu'un manque un coup ils rentrent, essayer de garder le déplacement tout le temps, mais c'est dur.

Même si vous essayez de les garder en déplacement tout le temps, il y a encore étudiants qui s'amuse ?

Oui, s'amuse et se frappent avec les balles de tennis et...

Vous les avez en entraînement après l'école ?

Non. Quelqu'un fait le coaching, mais il n'aurait pas autant d'élèves dans un groupe et il aurait plus de personnes pour l'aider ; Je sais que pour les enfants vraiment vraiment petits, il y a un entraîneur et deux aides... alors que je suis seule, alors... c'est plus difficile.

Les premières sont donc plus gérables 07:17

Oui, en général, la classe dixième, j'ai pris les filles, je pense que je vous ai dit cela, onzième et douzième, mais cette année, il y avait une énorme quantité de garçons, environ trente garçons et... peu importe, quinze filles, donc ce que nous avons fait, c'est nous diviser la classe. Comme j'ai pris 11 B tout d'abord, donc ils sont mélangés et c'est la seule classe que j'ai dans le cycle supérieur qui sont mélangés classe dixième j'ai seulement les filles et douzième classe j'ai seulement les filles. Mais ils sont très bien.

Alors, que faites-vous avec eux ?

Ce que nous faisons, c'est que quatre semaines je suis dehors, quatre semaines je vais à l'intérieur, donc tout d'abord, nous avons fait football puis nous avons fait basket à l'intérieur et football gaélique puis, nous avons fait du handball, tag-rugby, badminton, je n'ai pas fait le tennis parce que le groupe est trop gros et à l'extérieur, hum... qu'est ce que j'ai fait d'autre à l'extérieur... qui aurait probablement... et puis à la fin de janvier nous basculerons et je vais probablement prendre l'autre classe, 10 A et je vais faire la même chose que j'ai fait avec les 10 B. Donc, je ne sais ce que fait Connail dehors...

OK, donc même si ils sont des garçons et des filles ensemble, ils sont plus faciles à gérer que les autres classe... 08:49

Les plus jeunes classes...

Parce que vous pensez que c'est seulement la maturité ou il y a autre chose comme le programme ou...

Non, je pense qu'ils sont plus matures, je pense vraiment que c'est la maturité, je pense que hum... Je crois vraiment que c'est la maturité.

Donc, ils savent qu'ils sont ici pour écouter, jouer...

Oui et pour en profiter. Maintenant, il y aura toujours les personnes étranges qui déteste tout sport, ils seront là mais simplement ils n'interviendront pas beaucoup mais ils ne plaisent pas, ils seraient juste là alors... ils sont beaucoup plus faciles. Et la douzième classe je n'ai que les filles, elles sont très bien. En fait, quand j'ai eu ces filles plus tôt, elles étaient un peu plus difficiles et certainement c'est la maturité.

Ah, vous aviez les mêmes filles avant, alors qu'elles étaient plus jeunes et vous pensez qu'elles n'étaient pas mûres...

Oui, elles auraient perturbé un peu... Certainement, Eh bien, à mon avis, je pense que c'est la maturité.

10:00-13:04 c'est une chance pour vous de voir et d'enseigner aux élèves tous les ans depuis longtemps de la primaire jusqu'à l'enseignement secondaire?

[...] 3 ans dans le primaire, donc je n'ai pas encore assez de recul.

C'est bon pour les enfants de changer.

C'est bon pour l'enseignant, ne pas voir certains des enfants pendant un certain temps. [...]

13:04

À l'école primaire, vous enseignez dans des classes mixtes et dans le secondaire (classes de dixième et douzième), vous enseignez uniquement de filles. Quelles différences remarquez-vous entre l'enseignement aux seules filles et l'enseignement garçons/filles ?

Une des choses que je note est que les garçons prennent beaucoup le dessus, ils sont très dominants dans les jeux, ils passeraient probablement le ballon pour les garçons et non les filles, alors qu'ils domineraient en fait le jeu et c'est où je fais venir en règle générale qu'une fille doit être impliquée avant qu'ils puissent marquer un but ou un panier ou autre, et je suppose que je trouverais... Je l'avais dit les garçons seraient beaucoup plus athlétiques, beaucoup plus... ils seraient mieux aux sports, beaucoup d'eux, alors les filles, il y a peut-être une ou deux bonnes filles mais la majorité des garçons serait probablement mieux. Et avec les filles entre elles, elles ont tendance à s'impliquer davantage, peut-être qu'elles sont timides ou gênées, embarrassées mais timides avec les garçons pour jouer, mais non, quand les filles... quand on est juste ensemble, elles seraient beaucoup plus complexes que dans le groupe mixte.

Et c'est plus facile à gérer? 14:36

Oui, mais je dois dire maintenant qu'en onzième classe, je les ai trouvés très bien et maintenant je vais passer, je vais avoir une autre classe, ils ne seront pas plus facile... mais la onzième classe est très bien cette année mais je suppose que je préférerais juste les filles.

Pourquoi ?

J'ai trouvé que, probablement, les filles sont faciles à gérer.

Et peut-être que l'atmosphère est plus agréable...

Oui... sans doute je peux parler aux filles mieux que certains des garçons et elles auraient sans doute plus de facilité à parler avec moi... Je pense que je suis contente que j'ai juste seulement la douzième classe de filles et je pense que les enfants préfèrent se décomposer comme ça ; Je sais maintenant dans l'école Française qu'ils sont toujours... mais je pense qu'ils préfèrent avoir juste les garçons ou les filles ensemble. Maintenant dans le temps bizarre quand il faisait très humide, je voudrais dire à Conoil : nous allons à l'intérieur et nous partagerons, nous diviser, mais je pense que les filles préfèrent être eux-mêmes... et les garçons.

16:07 les filles ont-elles faits l'expérience des classes mixtes?

Oui, ils l'ont fait jusqu'à la septième huitième et neuvième classes, ils ont été mélangés et aussi à l'école primaire. Mais, avant, il y a quelques années l'école Français rejoint St Kilian's, il y avait seulement Conoil et moi-même et j'ai toujours pris les filles et Conoil juste pris les garçons.

La seule classe où ils et elles sont séparés est sport, PE.

Savez-vous pourquoi ils divisent les classes uniquement pour les PE? 16:56

Parce que je pense que les filles et les garçons préféreraient être scindées, juste pour avoir leur classe avec les filles et les garçons d'avoir leur classe avec les garçons, ils préfèrent juste,...., ils apprécieraient plus le sport.

Est-ce une décision de l'administration ?

Nous aurions probablement notre mot à dire. Je préfère prendre les filles et Conoil préfère prendre les garçons. L'an dernier, la huitième classe a été très difficile, il y avait des garçons très difficiles, donc nous nous sommes séparés en trois et toutes les filles étaient dans une classe. C'est la seule classe où ils ont fait cela à cause de comportement et de discipline et de difficultés. Seulement en PE. C'était la décision de la principale et de son adjointe de le faire. (18:30)

OK, donc vous avez 4 enfants...

Cinq.

... cinq enfants ; et quand vous avez commencé à travailler, combien d'enfants avez-vous ?

(19:00) en 1990, j'ai eu déjà trois enfants. J'ai toujours travaillé à temps partiel. Et c'est surtout dans l'après-midi que j'ai travaillé. Avec mes deux filles aînées, je n'ai pas travaillé quand ils étaient enfants. En 1989, j'enseignais seulement hockey vendredi après-midi. [...]

Est-ce facile à gérer la vie de famille et le travail? 20:20

Eh bien, oui, je pense avoir tout l'été en vacance était une grande opportunité et le travail à temps partiel également, ce n'était pas trop mal, mais c'était dur aller et je n'avais une énorme quantité d'heures... Je pense que j'ai eu seulement environ... vingt heures par semaine. J'ai aimé le faire. Parce que c'était sport et j'aime être à l'extérieur.

Et maintenant vos enfants font du sport? 21:06

Oui.

Chacun d'eux ?

Chacun d'eux.

Ils suivent leur mère (rires)

Oui. Ma fille aînée fait du tennis et du hockey, mon autre du hockey, désolé, du tennis et mon fils aîné fois football, oui, ils jouent tous. Ils sont tous à un bon niveau de club. Ils aiment ça.

Pourquoi ?

Probablement, nous avons essayé de jouer avec eux et nous avons parlé de sport et les garçons sont très dans le football... Je suppose que parce que nous avons parlé de sport à la maison... c'est comment ils s'intéressés à elle.

Vous êtes heureuse qu'ils semblent s'intéresser ?

Ah, oui, absolument. (rires) C'est génial.

C'est donc un sujet de famille.

Oui. Et les garçons ont leur site Web, vous savez, ils regardent les différents résultats et en fait, l'open d'Australie est en ce moment et mon mari est très intéressé lui aussi, c'est comme nous tous, tout le monde s'intéresse au sport. (22:32)

Maintenant vous avez quelques années d'aller jusqu'à la retraite. Quelle image Gardez-vous de votre vie sans enseignement sport? 22:35

Eh bien, si tout va bien, je vais encore jouer au tennis, et j'espère que je ferai toujours du cyclisme et un peu de natation et puis, oui... quoi d'autre... si ma fille est encore loin j'espère d'aller lui rendre visite aussi bien... Maintenant, il y a l'open d'Australie et elle va à Melbourne pour regarder... et j'espère être en mesure de descendre (en australie) et regarder... Parfois, le week-end, nous allons regarder les matchs de hockey et continuer à faire que... ou les matchs de rugby... J'espère être encore joué et intéressés de regarder.

Mais plus d'encadrement.

Non, à 65 ans, j'en aurais assez. Je pense que je vais en avoir assez, j'espère que je vais durer jusque-là ! (rire) [...] Je pense que je dois encore sept ans alors j'espère, que je pourrais durer.

Bonne Chance! Dernière question : que pensez vous sur les vingt-quatre ans vous avez enseigné PE? 24:18

Oui, j'ai aimé ça, quelques fois maintenant, je sens que je tire mes cheveux comme je le disais avec les enfants qui sont difficiles. Probablement, je ne sais plus en profiter autant que j'ai aimé il y a quelques années, je trouve ça plus difficile maintenant. Si, je suppose, si je pouvais me le permettre, je serais probablement, j'arrêteraient l'enseignement maintenant, nous ne pouvons pas pour l'instant - car je me sens beaucoup de pression maintenant. Il y a beaucoup plus de paperasse à faire dans l'enseignement, vous le savez, écrire des programmes, la pression que je trouverais avec les enfants... Je suppose que je me sens peut-être que je l'ai fait maintenant, j'en ai assez, on s'ennuie peut-être, un peu ennuyé, j'ai souvent pense que peut-être je ne détesterais pas faire un cours et gardez la forme avec les personnes âgées, comme une classe de fitness pour des plus âgées, même dans une maison de repos, cette tranche d'âge, je trouve juste maintenant, j'ai eu assez des plus jeunes. Si je pouvais me le permettre,

j'en finirai définitivement. Mais je ne peux pas. (rires) Je pense aussi que c'est bon que (les profs soient) jeunes, c'est sans doute mieux avec, vous le savez, mieux, plus d'idées...

Oui, mais vous avez l'expérience... 26: 00

Oui, je suppose, oui... C'est une aide ayant Conoil parce que j'ai travaillé avec lui tout le long du chemin et c'est génial de l'avoir, alors si il doit donner sa place... si il doit abandonner... Je vais trouvé cela difficile. Nous sommes habitués les uns aux autres et nous travaillons bien avec l'autre et... Je vais trouver qu'il est difficile, quelqu'un de nouveau... mais j'espère que cela n'arrivera pas.

Je pense que c'est tout. 26: 30

Ok. Vous avez quelque chose à dire? 26: 43

Je dois dire j'apprécie de travailler avec Stéphane, c'est beau, il est très facile de d'arranger avec lui. [...] C'est génial d'avoir plus d'idées aussi. Il est très facile de travailler avec, pareil avec Michael. 27: 19 [...]

Catherine, Merci beaucoup de votre venue !

(échanges finaux qui relèvent de la conversation)

Siobhan : entretien du jeudi 10 janvier 2014, 11h50-13h

Mercredi 8 janvier, Siobhan me contacte indirectement par l'intermédiaire de Stéphane : elle lui donne des précisions oralement, je suppose, et je reçois par sms de Stéphane les informations : Siobhan me fixe un rendez-vous pour le lendemain, entre 11h30 et 13h au LFI / Saint Kilian. Elle dit qu'elle confirmera le lendemain matin. Je reçois effectivement un sms sur mon portable personnel qui confirme le rendez-vous. Je réponds que je suis d'accord et je donne rendez-vous devant le bureau de Céline Ross, l'une des secrétaires du LFI. Siobhan arrive avec un peu de retard. Elle arrive, souriante, avenante. A peine assises, elle me pose des questions sur ma recherche et je réponds...

Ok, all right, it sounds interesting...

You are my second interview, I have done one with Catherine already, it's a little bit difficult for me because it's in English, so...

As it works for me if it was French, I can assure you...

But don't worry, I like this challenge

Yeah...

First of all, thank you for receiving me and for taking time for me

You are very welcome

I want to ask you some questions and you can say anything you want. First, how did you become a PE teacher?

1:55

Hum, well, I studied for four years over in England, in a university in England so just here, you do the Leaving cert⁶²⁸, so I went to a college here for two years and did a course of leisure management and from there, I went to England and to university, for four years and I did a four years' degree, a teaching degree.

So, it is a PE teaching degree or... in general ?

No it's physical education and sport science degree.

So, you have done two years here manager ?

When I finished like "le bac", I did two years in Ireland because I was playing a lot of sport at a high level so I didn't go to England at the start, so I did two years here in leisure management so it's like to run a leisure center you know sport center and stuff and then, from there, I went over to England then ... so the leisure management didn't really... it was only something for me to do while I was still here playing sport, and then at 21 I decided I need to get a profession rather than do what I was doing, so I went to England to have my teaching degree.

You stopped the leisure management degree in Ireland?

No, it was only two years, it called a Higher National Diploma, it was only two years, so I did the two years, I got my diploma and then I went over to England.

And why you didn't continue on this ...

I always wanted to be a PE teacher, since I was... like I'm mad about sport (3:43) so I played sport the whole time so since I can remember, as being a kid, I always said I want to be a PE teacher, so I always knew that's ... when I stayed here in Ireland, I played soccer for Ireland,

⁶²⁸ Leaving certificate : équivalent du baccalauréat français

so I just stayed here to play my soccer and then, I decided at 21 that actually I do want to be a PE teacher so I need to get my degree so I went over to England and to study over there. So it's quite limited in Ireland where you can do Physical Education. When I qualified, there was only one university in Limerick, that was the only university where you could do Physical Education and then, so I didn't want to go there, so I went over to England...

Why ?

4:26

I don't think I liked the city (Limerick) and it was limited, it was only 20 places on the course so I would have possibly get in on my sport but the points were extremely high so like you had to get from your exam were very high as well so I decided, I just thought it would be nice to go to England and I played football [...]

Where in England?

In London. In a place called Strawberry Hill, it's in Twickenham, where the rugby is, it's close to that.

So here, you played soccer in a national team?

Yes.

How long?

Only for... because I decided to go to England, it was 6 months and I decided when I was coming back so I would have played, so I have got for my 21st birthday I have got my first cup and then in September, I decided to go to England, so I had to give up the soccer because I would have to come back every single weekend for training and it was just impossible and in my head I just thought I have to... I want to get my professional, to be a PE teacher, so that was my priority so I gave up the soccer, unfortunately. In England, I played for the Arsenal ladies instead, premiere football team.

And when you came back from England?

I played hockey instead. I played hockey before I went away, but I was kind, I was in an under aged hockey team, the Irish 21 and I gave that up for the soccer and then when I went to England I played soccer but when I came back here I went back to hockey.

You had hockey competitions?

Yeah, in soccer, in the hockey I would have been Irish under 18 and under 21 and when I came back here, I trained with the national team but I decided once again, I was 28 then, the training just wasn't for me, it was like we would go in a trip, I would have to give up my job for three months I wasn't sure my job was going to, I didn't want to ask my job because I thought it would look, I have only started it and it would look bad in my part if I cut it three months off and I have just decided that... I just wanted to focus on my career and that was it... so I just played hockey then for... like a local level, the Leinster, you know it's a province, at a provincial level so, it was fine.

Ok. And now? (7:10)

I have only just come back to hockey now. But I'm not initially, I'm now playing kind of division 2 division 3, just... it's... not for fun but it's... yeah, I just play a bit of hockey and I run, so it's fine, it keeps me going (Limerick)

And you are running in competitions?

No, I'm running just to keep fit. I do running and I do reformer pilates... do you know pilates, it's a little bit like Yoga, it's all to do with here your core body but it's on a machine. You could be standing, sitting but... and the machine has springs on the end of it and it's depending on what spring you have to pull away, it's like the machine in a gym like you would use but you have to push away and each spring the machine gets heavier, it's kind of resistance but it's really really good for all your core and your legs and stuff, yeah, it's excellent like really good so after I had - I have two kids - and after I had the second, I took this up and so I've been doing for many years / body year now but it was great, it's really

good, so I do that and I do my running and I have just come back to kind of play hockey more competitive so I'm training now for hockey as well so we'll see (rires) but nothing at a high level...

Yes, because it is only on your free time

Yes well now my kids are my priority so I kind of do it when they go to bed I have a different way of... look, I would be highly competitive and I would have been when I was younger but now, I kind of, I play I enjoy it, it's exercise and it's keeping me fit and kind that's enough.

And you love it, you love to be with your friends...

Yeah, so it's nice I don't push myself to the extend like I would of like years ago. It's good balance.

And you regret it? 9:08

No. Now, I don't. Hum, I do think years ago I could have... I never had coaching in any of my sports like I would have played a lot of sports when I was younger but the hockey and the soccer that I did well then I would have started very late I only started about 16 and 18 for the two of them so I do think if I had coaching and stuff like that you know I would have stuck maybe and done a bit more but now I don't, no regrets, I mean my life now I wouldn't swap for anything so... I have beautiful kids so for me it's my priority... you know, it's good.

Ok. And what about your work? 9:48

Yeah, well, I'm a secondary trained teacher. I used to work in the school up the road, so my qualification is... well it's fine I'm working in a primary school here but it would be for a secondary school, for the older kids. And then... I worked for the school up the road about six years, seven years and then the job came up here and I changed and came here so... yeah, I enjoy it I would prefer teaching secondary kids because just the level of sport you teaching is quite basic for the primary but the primary kids for themselves are probably more nicer to teach because there are more innocent and not as chicky as the older kids (rires) so... but yeah I enjoy my work in it like it's full time PE so it's all sport. I was used to teach other subjects in other schools... this is all sport, my timetable is like all PE in the mornings and I do three afternoons while it's coaching, coaching hockey and soccer and stuff, so...

With the Saint Kilians students?

Yeah, all my work now is in Saint Kilians, like on Monday and Friday I work till one o'clock, from half eight to one, teaching PE and then on Tuesday Wednesday and Thursday, I teach PE till one and after lunch, from half one to three I teach hockey and it's a choice subject for the kids, so they don't all do it just... but quite a lot of them do it but they can choose to do it or not, like it is an after school activity so...

And are you ok with this? 11:38

Yeah, yeah, no it's fine, it's... the coaching side of it I probably don't enjoy it as much either I prefer to teach at a higher level again, like the secondary kids, because some of the kids - we start from third class - and even we teach first and second class, soccer as well, like it's quite basic, it's very general, because of that age, it's even you don't want to be too competitive so it's only when they get to the fifth and sixth class, so they are eleven and twelve, that they are actually able to go to competition, so before that it's just coaching, just to teach them the rules and the game, you know, so it is all quite basic so I would like more of a challenge but it suits me with regards to the timetable, the work and my family life. It all balances right, you know it's nice. I couldn't ask for a better job with regards to, kind of doing with your family. When I do it in time, I will go back in study, I'll go back in study again hopefully in another few years, I would like to go back and do psychology so... we'll see.

So, it's not about sport. 12:51

No I did a diploma in psychology a few years ago and if I would go back I'd rather do sport psychology or I'll do education psychology but I'll do it general, kind of maybe a year or two

first to see and then I'll specialized but you know I would like to do sport psychology or education psychology.

Why? Do you want to change...

Yeah, I don't want to be a PE teacher for...like in 20 year time (rire) you know, I would prefer... for me it's even just to have something more academic like I do miss not being in the classroom and, like here, as I said the hours suit me because of my family but I would much prefer to be teaching something or... I just learning myself as well like it doesn't really stimulate me teaching, it's the same stuff, it's fine, but for me I would like to be learning as well and I'm not at the moment so as I said maybe in three or four years I can go back in study so...

Where? in Limerick? (rires)

No (rires), no definitely not, it will be possibly in one of the universities in Dublin either UCD which is just beside us here or DCU, they will do the degrees and stuff so it's in the future but it's something that I would like to do and as I said it's just a challenge and I want to... for me, I would prefer to be able to do that and I would like to be able to do it so I could possibly work from home, to see how it possibly goes, work my hours then to suit my family and my kids, you know what I mean, so we'll see, hopefully in three or four years.

Yeah. Let suppose you have somebody who calls you for training a hockey or a soccer team in high level for junior, competition level, what would you say?

No, at the moment... it's even with my club, I'm back in the hockey club where I wouldn't have been years ago and they would like me to do more things in the club but no, for me like my children are my priority and so now at the moment, I work here and that's it. Like in time - my son is now four - so in another three or four year time, even he'll be older again, if he was playing with the team, I would possibly get involved in the coaching and get involved but now no, I don't just have the time, the time is for me and for my kids and I do my exercise, and you know, so no, I wouldn't try fit anything else into it, so no, I wouldn't coach anybody else, not yet, but in time I would have coach like Leinster the 21, the girls team which would be like, there is four provinces in Ireland and Leinster is one of them and I would have coach them probably 6 or 7 years ago before I had the kids and I enjoyed that, and I enjoyed coaching at that level but it's a big commitment you know, you are training at least twice a week and then at the weekend as well so I don't have that commitment in me at the moment but in time I'd say I mean I will but in other ten years I'll go back to it, if I was still able (rires) we'll see! 16:32

Ok. When you were at school, you knew that you wanted to be a PE teacher but what sports did you choose?

16:47

I would have played... I would have done all the sports within the class and I played camogie when I was younger, I played camogie outside the school... do you know camogie?

It's hurling for the girls

Yes, so I would have done that and I have done tennis because that was in my local area, and eventually, about 16, they kept asking me to play in the hockey team at school, because I played my camogie and my tennis, I didn't do it, and then I took hockey at school, so I started to play hockey at 16. So I would have play those and then I would have just been out on the street all the time playing soccer and playing things myself with friends whatever, with the boys, I would have been very much a tomboy... do you know what a tomboy is ?

No...

It's basically a girl who would do a lot of sports, but not necessarily a lot of sports but would be well able to play with the boys. I would have enjoyed playing with the boys... because I would have been very good at sports, sport was, is my talent (17:58) so I would have been well able to play with the boys all the time, I would have naturally played with them and

played soccer and they have always wanted me on their team as well because I would have been able to play. For the most part, I did camogie for a while and tennis and then I did the hockey about 16 so I was in my fourth year in secondary school before I took up the hockey and I would have played tennis as well so... Obviously, with the PE program, I would have done all the sports as well but not for teams or anything. It's a general PE program so you know you do basketball you do gymnastic, you do tennis, you do cricket, the same as now, it would cover, it is depending on your PE teacher, what sports they want really to teach, but it would cover a good rate of sports.

So, about your job: you have been a teacher for how long? 19:06

I qualified in 2000... so 13 years. Now, I travelled first so, when we qualified, we travelled to South America, myself and a friend, we went to South America and then we lived in New Zealand for a year so I used to teach in New Zealand at the start, it was my first teaching job, as a qualified teacher, and then I came back to Ireland and started to teach here in 2003 so I'm ten years teaching in Ireland.

So you began in South America?

No I didn't teach, we didn't teach in South America, we just travelled, when I finished my college, I... I taught in England sorry, first, about three months, we did September October November just to get money together to go travelling, we did the supply teaching, I would have done that which was really tough because like that, we could be going to any school so you would be called in the morning, you would go in and it wasn't necessarily for PE it was for any subject, you just go to an agency and give them your name and then you could get called but it was very early and I don't think I had ever got called for a PE substitution, it was for a lot of different subjects, like really tough, rough areas and... yeah, it was tough going... we would have done that for three months and then we went to South America and travelled for three months just to see the country, the different countries and then we went to New Zealand and we lived there for a year and I used to teach there.

At an English school?

Well I taught in an all girls school, an English speaking but it was a new Zealand school but I taught in the New Zealand's Institute of sports as well, a lecturer, they were older kids again, they were in 19-20, about six months I would have been there [...] It's the same of a teacher but they would call it a lecturer.

Because you didn't have the diploma to teach?

No, not in the third level, I wouldn't have the qualification but I would have from the sport science I would have done, I would have been able to teach. Before we went out to New Zealand, we had to get forms filled out to be able to teach in New Zealand so we were qualified and send all our certificates, we have done all that, so we could teach in secondary schools but I ended up teaching in the Institute of sports threw... I used to coach hockey and one of the kids I coached for hockey, her dad worked in the Institute of sports and asked me to come and do some lectures and I did a few and then... I ended up doing quite a few and then more and more so... I did that for about six months I think, until the end of the college year. And then I came back to Ireland and I would have taught in Ireland, I have been in three different schools here since I came back, for about ten years, so... this is my...yeah, ten to eleven year of teaching, so...

Ok, so you taught in three different schools... 22:42

Yes, I was in Foxrock for a while, (?) Foxrock.

Hum... An Irish school?

Yes. So when I came back first time there, just literally (?) from... I came back around, just before Christmas so I've got from January at least from January until the end of the school, so in June, so six months, it was a maternity leave cover and then, I would have taught in another

school up here called Mandavel (?) and I would have taught there for six years and then I am here now and this hum...this is my sixth year here actually, my sixth year, I think.

Why did you choose here, St Kilian's?

Just a very good friend of mine is the another PE teacher, not Catherine, before, there's another girl that works as well, Aisling, she's a very good friend of mine and she was able to say to me that the job was coming up and I just got married and I thought well, in Mandela, I would have worked till half past six every day and I would work on Saturday mornings from half eight to one so it was long hours and you'd have a little gap in the middle of the day but, you know, it kind... it didn't ... you'd have teaching in the morning and then you'll have a gap and then you're teaching in the evening or late afternoon and... so it was tough and I didn't have... I have been cover for somebody that has been out for six years and I wasn't getting a permanent job so it was still every year they had to go back and renew my contract and so eventually I got fed up and the job came up down here and I just said ok, look, I gave it a go and I... I love German as well, so being in a German school I said I could use my German so I came down and decided to give it a go and... I'm still here (rire bref)

So you speak with the students?

Hum, we do, sometimes, it just depends, yeah, like today, the class I just had, we spoke German but it would just depends on the kids, like we'd have quite a variety of kids here, so we have like a third German mother tongue so both parent would be German but then a third could be all Irish so some would speak German and some would be Irish and speak English fluently and then we would have a lot of Europeans so it's quite a mix so you can't really... you wouldn't really teach the class threw German because... like quite a few of the kids probably half the class wouldn't probably understand you. You know, so while they learn German and stuff as well, it's just not people kind of have a perception that the school speaks German, it's like we have Irish schools here (...?) and everything is taught threw Irish while in the German school it's not all taught... well they have German classes, some of the classes are taught threw German but... so you'd speak, you'd try to speak German to the kids sometimes and there was a new kid in the class today and he's from Germany and he speaks German and I'm speaking German with him but otherwise, you'd speak both but I mean I would try to speak German because obviously it is a German school so it's nice to use it and I like to be able to use it and you learn from the kids, they will correct you when you say something wrong and one of the kids today said to me, in the first class, (elle imite la voix et les manières de l'enfant) "yeah, you know it sounds better when it's come from a German speaking person" and I said oh really now ! (rires) and she said "oh no, I wouldn't be able to say it properly either", she said, because she's not German either, but her mum is German I think, but she said... it's the way they say it in an absolutely nice way, no mean to offend you it's like... "yeah, you know it sounds better when it's come from a German speaking person" and I said oh yeah, and she said something about the accent and the pronunciation, and I said oh yeah, and I said we all have to try so, they're quite good correcting you when... you know when you say the words wrong and all that so, it's interesting, but you know, it's good, it's good to use the German and my son has started it at school now as well, so I'm trying a kind of use more German so I can get him use the German as well, so, we'll see (rire).

Ok, great. So, let's come to your actual work: explain to me what you are doing with your classes. 26:49

So, we'd have a... we basically have a... program, because we're secondary trained myself and the other girl who would started this year, we would do PE in the school like a secondary school so they will get to do all subjects... all sports through the year so it's quite different from other primary schools... I think this is the only school in Ireland that has the amount of PE that we have in this school, like most schools would have one PE class a week in primary school, and sometimes, they wouldn't even get that, while here, our kids, like first to fourth

class would have five classes of PE a week so they have it every day and then fifth and sixth have three classes of PE so it's quite exceptional with regards to, as it says, you know, of any other school that wouldn't have that amount of PE. And bet in (?) than, we would cover, we would try to cover all the different aspects of Physical Education so they'll do, depending on the timetable, but they... at the moment they are doing some soccer games and handball, they do some gymnastics and dance, and then they do some circuit (?) and fitness and then they do hockey, we do hockey threw eight year from September right up to April time, they'll do hockey, so... hum, basically for me, we would have three days a week, I would have classes from half eight till one where I teach from first to sixth class, more or less, and then, on the Tuesday and Thursday, I have four classes, four periods before lunch, where, hum... the two of them are hockey periods, and then, when I teach second-third, or first-fourth-second, so it just depends on the timetable.

Ok, so all these are primary?

Yes, it's all primary.

You don't teach in the secondary?

No.

Who is the teacher?

Catherine teaches the secondary 28:44

With Connoil?

Yeah.

So you share the classes with Aisling?

Aisling teaches some of it and Catherine teaches... Catherine teaches primary and secondary, Aisling teaches primary and then she's doing careers in the secondary school, she is guidance Counseling in the secondary school and then I would just teach the primary sports. Yeah, it's all primary.

So, during the day it's normal courses and in the afternoons, it's coaching.

It's coaching, yeah, after one o'clock, well..., it's normally three afternoons but this year there was a mix up in our timetable so I do two afternoons for sports and I do... what calls a supervisor study in another period, two periods on Thursday but yes, we would do hockey and soccer coaching, in the afternoons so some of the kids, depending on the day, our fifth and sixth classes have classes on Monday, Tuesday and Thursday they have academic classes after lunch but the younger kids wouldn't and then the fifth and the sixth on Wednesday would do their sport and then on a Tuesday they have soccer so all the kids would be offered soccer and hockey as after school activities and we would change activities then in April time, we would do so summer sports in summer time like we do, you know, we change, it wouldn't be hockey anymore, we will do cricket or tennis or (rangers?) whatever... so PE classes only take before... it's just for the logistics here as well for the sport hall and that means that we have it in the morning and then the secondary school use it mostly in the afternoon... like the "sixième", they are with us for sport, we share the hall with them and these two periods that the secondary school have but we brought the primary school in the morning and the secondary in the afternoon just to make it easier for everyone to be able to use the sports hall because there is too many kids to try to combine and have it together...

And the organization is well done this year? 30:56

Yeah, well, there was a few mistakes in the timetable / Wednesday Stéphane has the gymnasium / a few mixed up / a post in a secondary school that does the timetable / for the most part, it works / this year we had to work with the secondary staff / we have to be very careful that the primary and the secondary kids don't mix because the secondary are much older and we could have problems / it's quite simple in my side because we do sport in the morning, it's not a difficult timetable to do but in the same time, it get messed up / it does happen this year but you have to get on that piss (?) / when it's raining we all combine them

(the “sixième” and the two sixth class) / it’s a matter of compromise to work together / when the staff get on, it seems to be ok, we can tend to work it out and stuff, so... it’s working at the moment.

Is it not difficult to work with others PE teachers and mix all the students? 33:15

No, it’s not. Like I think... you know everybody has his teaching style and everything’s like... I know you can be quite sat in your ways like myself and Aisling would be good friends for a long time and we would have very similar teaching styles so we would work really really well together and we’d know exactly what the other one is thinking or we’d know... like how we want the class to be taught and how we want the kids to behave, you know, we will both quite very very similar in what we do so it is different obviously when somebody else is coming and especially from the French side, here, we’ve had a few different teachers in the last few years because we had a... we had a teacher who was here for quite a few years, then he left and we got a female teacher last year and now it’s Stéphane who’s coming this year so from that side of it, there has been a few teachers and it is a matter of getting used to teach with somebody and, like I say, people has different ways and different styles of teaching and we don’t ever teach together, such, within a group, unless it’s raining, we only had to do it one (...?) this year, otherwise, the group is split into three and we all do our thing. Annette will come with us and we tend to play a general game as... any specific sport so but I think we all get on, so. From my side, we’ll all get on (rires), you know, it’s fine, so...

You speak a lot about Aisling ; do you teach with her? 34:46

Yes, I teach with her on... just because... we used to teach full time together so she used to teach the same as me, all the same classes.

So, it’s two teachers with the same class?

No, two teachers with two classes. There is two classes in the same year group, so first, second, third, fourth, fifth and sixth, there is 2 classes of each so we would... some time we teach together... most of the time we would do... we would be doing different sports so, say when I am doing gymnastics, somebody... she could be doing fitness so we try to do different sports so the classes get a variety of sports every week but I would teach with... she got a... she was studying careers guidance by now so she’s now teaching in the secondary school as well because all these careers guidance is on the secondary school so, she teaches with me on the Monday and Wednesday all day by one class and then in the Friday morning for the first two periods she teaches with me and then Catherine teaches the rest of the classes so she works with me on the Tuesday and Thursday and for four periods on Friday. So it’s just a mix between the two of them.

How do you organize the program?

In the start of the year, we would have a program, we would do the program from September till the end of October, and then we would do a program from November-December and then, now the program from January it will go till up to around the middle of March and basically, we would just sit down and go through all the different sports like we do the summer sport when the weather is fine and we do the winter sports in the winter time and then you work with the staff member if someone wants to do a particular sport, you know, like, for example soccer, if I am doing it with Catherine, she would prefer that I’ll do the soccer and then she might do... she’ll do something else, she would do basket ball or volley ball or something inside so we try to work with one of us, for the most part one of us will be inside and one of us will be outside so the person inside gets the whole hall sports to himself so it’s just as I said about sports and then, if we, like, we do gymnastics, the person will be inside to do gymnastics and the other person may be outside for fitness and then we would try, for Δ more sports that nobody necessarily wants to teach it wouldn’t be the strongest point, we just switch so that I might to teach one class, if it’s the third class, I might teach them gymnastics and

then the fourth class, I might do the fitness and Aisling would do the gymnastics so we just rotate around so that we're trying all... I mean I prefer teaching every sport \triangle it's nicer and it's more interesting if you are teaching a lot of sport (?) if you are teaching the same sport all the time. But our program now which is the handball, we had the soccer skills, we had the hockey, we had gymnastics and now we are just starting dance next week as well and on Friday we have the equipments, we take all the equipments, and the kids have just to go on everything and they love it, it's just like... there is a lot of things there is a beam, there is parallel bars and they just have (?) for one o'clock, so we do that on a Friday for our program and then that will last until April and then in April we will change again into the summer sport so we will bring the tennis and then the cricket and they will do them instead of the hockey and then we'll do rounders (?) in the other classes and then we will do athletics as well, so... \triangle as I said, it's a program start and if \triangle there is a couple of... I think Catherine wouldn't be comfortable teaching like cricket or things, like I did those last years and Catherine did tennis cause she would be a very good tennis player so we're just trying to work with the teachers' strength as well, you know, works better for the kids so... but it does work, we'd have meetings and we meet up each other regularly enough to even if it's just in pass, we discuss the program, but in the start, we would all have (?) up the program for the year and if we need to change things from last year and I would do it up, every couple of months, just changes in the program and stuff like that... it seems to work. 39:36

Ok, so you could change classes, you can change with Aisling or Catherine...

Yes it's like it's very... I mean... there is one thing about the sports department here, like we pretty much run our own department, like there's no interfering from management, we just quite often the case (?) in a lot of schools, because there's very few like principals or vice principals or whatever that would have an interest in the sports like very often a lot of them don't have the interest in the sport, you know, or they might have an interest, they kind of don't have the knowledge necessarily so, like for us, we're very much run our department and it's not questioned, we just get on and do it, unless I don't know something major happens like... \triangle and then people would ask questions but otherwise, we just do it ourselves and we sort everything out ourselves... that's just the way it has been and it's just kind of accepted that sport department look after themselves, so, yeah... \triangle our principals would rarely get involved I would tend to, I'd try to get them more involved \triangle to inform them and stuff, as I said they wouldn't have necessarily the same interest so... And I think I'd like to think that they are obviously trusting us to do a good job so, they kind to leave it to us so we can switch or, I mean if, you know, if a staff member has a (?) day, sometimes you have to take the two classes, you might have a member of staff coming down with us but he wouldn't be qualified in PE or anything like that so he would literally come down to supervise \triangle the PE teacher has to take the two classes yeah, \triangle we would decide in a day whether the weather is too bad, we might have the two classes inside so obviously if it's planed to be gymnastics, we wouldn't do gymnastics, we could end to do fitness or doing games that involved all the kids. So it is, it's very flexible, but we would stick to the program for the most part \triangle but it is flexible you know of the need of the day if you need to change the sport because of the weather conditions, something could happen we would change, it's quite good that way and we could switch classes but we wouldn't switch classes a lot \triangle \triangle it depends on my timetable, I teach 5 days a week meanwhile Aisling and Catherine days, basically there's the A class and the B class, if I take the A class one day, I'll be taking the B class the other day so we try to coordinate so they will all get have the staff member and there's no class that you have all the time and the kids have one teacher all the time so we will always rotate around so it's a kind of balance. 42:33

So it's important to get well with the colleagues!

Yeah, it is... obviously, you have your moments, Δ for Aisling and I it would be probably different because you know we were friends before I came to the school as well so, yes, it's important to get on Δ and the fact is you try to work together, Δ it's to understand each other, but I think everybody here tends to be quite accommodating and just we would help each other right, you know, if somebody did need help or whatever, you know needs to change, it does tend to work you have to ask Δ and even with the secondary and the primary, it could be tough sometimes because we are quite separated in one way with regards to the rest of the school like the academic subjects obviously the primary and the secondary are two separated schools but in the sports, we would off to know (?) over lap even to use the equipments or wanted to use you know... Δ once again as I say, we've tended to work by ourselves and we will all get on to know each other well enough, you know what I mean so, it seems to be ok.
43:42

Yes, and you have time because the teachers stay a long time, it's not like the French teachers
Yes, Δ that's one here by Ireland because in England, when I was teaching over there, it's quite different, a lot of my friends who are over in England, still, they would tend to move quite often; in Ireland, you go into a school, you try to stay in the school unless in your younger years, when you are not permanent, you haven't got a permanent job, you might go round and stuff, but otherwise, when you tend to get a permanent job, you can stay (rire) as long as you want.

And why is it difficult with the French teacher who is coming?

Well, it's not difficult, Δ you're trying to get to know another person again each year and the last few years, it's just the way it worked out, we had one teacher, Yann, who was here for quite a while and then it switch but it's not to do with the staff member, it's difficult to try to fill everything in, like every year it seems to be a problem with... because we are three, we're three schools here, you obviously have the primary, the secondary and the French school, and it's the communication at management level that seems to be a problem that ends up... Stéphane this year was told that he had the gymnasium for the two periods and Δ we always teach like we have the primary... he was told different things by his side and we kept to go back to our principals Δ this is not our problem, they have to sort it out, kind of management level, as to sort what happened, and in the end, they kind of "oh you know, just work together" which we've already decided to... just have to compromise, we decided we'll all have to go inside or whatever. But Δ they don't always fit it in the right way and Δ we do a double session with the sixième because when they're all going to first year, they'll all go together in the secondary school they are all together so it's great for them to have... try to get to know each other so we have that double period but then we have on Wednesday a single period and Stéphane has a double period so he would probably do doing different things (comparing) to us and he'd follow a different program like it is quite separate in that way so it doesn't work necessarily like we do all together as I said we've just have to compromise it does make it a little hard but it is from the management side, the timetable and they didn't seem to communicate... Stéphane managed to move one of his classes on the lunch hour, which show them that obviously he would change his timetable so he manage to do that so he could have a period if he wants, if he had to, with us and a period without it's because it's lunch time and the sport hall is not always being used. But, it is hard and it's hard Δ I appreciate from Stéphane's side, from the teacher coming in, because they don't know the place very well and they have been told this is their timetable and that's what happening and actually we're here as well and... so it did get messy from both principals you have the hall and I have told them Δ we say every year this seems to happen Δ we'll come back next year we could have the same problem... As I said, it's very often we have to work with each other just to sort things out because I would think sometimes they would have bigger problem to deal with... (comparing to) our sport classes (rire). That's the way it is, it's fine, we only have

just one period when we clashed in this year, it's only two days. We'll do the same next year if we have to. (rire) 48:00

How do you feel about changing classes, because you don't have your classes?

I much prefer this is what I've always been used to, from a teaching perspective, because in the secondary school, that's how we always do it, that you would have different classes all the time [...] if I taught gymnastics to one class, in a year group, I might teach hockey to another class so it's two or three classes within a year group I'll probably teach a different sport to each class and we would all do that, so it's all I have been used to and I like teaching all the classes because I would know every single child in the primary school because I think this will be very helpful if be able to say their name and just be getting to know the kids, and you know it makes it a bit more interesting; I know you could have the continuity if you taught a one class all the time but I prefer teaching all the classes because after a few months, you get to know all in many ways and you can still follow your program and then, we tend to only do, because it's primary kids, you can't do too much with them with regards to the school level, you tend to do the basics of a lot... and you do and you increase when they get older but we only kind a do four-five blocks of different sports, so this gave them a taste of everything and obviously on the next year, they'll do it in the higher level, and so on... So for me, it's nice to have all the kids and teach all the classes, I would prefer it that way.

You don't have the relations you would have if you have one or two or three classes...

and and No, what I feel with regards to do the sports you don't... it's very different to go to put relationships with the kids the same way as you would in a classroom, I think definitively the relationship when I see in a classroom situation with some other teachers... you know, you can chat the kids more, it's a little bit more relax in some ways in a way it's more academic, but it's a little bit more relax for us, asserting from the primary level, I didn't notice as much as this with the secondary level but from a primary level you always deal with health and safety, that every child is ok, so you do have to be quite strict, and I think that stops our relationship building sometimes with kids because you're saying to them no, like this is the way it has to be, you're not allowed to do that, you know you have to do what the teacher asks, because, you know, depending on the things we do if there is any kind of equipment... or anything like... younger kids will then just swing their arms around, swing things so you know and somebody will get hurt so we would be quite strict and I do think that prevents you from building relationship but otherwise like I have them five periods a week for the most part, and then some of them I'd have them in the afternoon as well, so I don't think you lose out like if you had a one class, and as I say I think it's more just the location of the class I suppose to just being with one class all the time, like I think for them as well for the kid it's great because if you don't have a relationship with your teacher or vice versa it's nice that you do have then the variety of teachers you know that you know that somehow you're going to have... I would see these personality clashes between teachers and students but then if you don't have , you know if you don't have that child, you will have him only once or twice a week but you won't have him the whole time, so I think in that sense it's probably nice, I think it is nicer for the kids as well, because they do have the different teaching styles, the children will have a kind of variety as well, as I say we all teach differently likes, so... but I would think I'd have a good relationship with the kids... and obviously as I teach them... like... they start in first class, the kids that are now in sixth class, I would have taught them since they were in first class so you know you get , because you teach every year group as well there, you do get to know the kids and obviously over the years your relationship is building and building so like I would kicked out none of them, I have a good enough relationship and another quite well kind of for the most part so.

And do you have any preferences, any class you would prefer? 52.25

Yeah, like I always would have, and this year, the fourth class, in particular, are... I have great relationships with it just really really good to teach so there's no classes... △ more so I've getting older I don't get stressed or worked out about things that aren't working out or kids not behaving kind a things like that but I would definitely... the fourth class I would have a really good relationship with, and I don't know why, is this kind of personality or whatever I would have a lot of fun with them and I think a lot to do with kids, you can have fun without taking an advantage and pushing them further, you know, going beyond the boundaries so they seem to be a class you can really deal with so △ I would really enjoy secondary teaching, I prefer secondary teaching because I would have a lot of (?) like a lot of fun with the kids and they understand me I could be a little bit sarcastic but in a fun way and they can all (understand) what I've said, when I left my (?) some of the kids would say it to me but I'm just joking with regards to certain things you know you make common sense like I said I would have better relationships with the secondary school kids than primary but... definitely the fourth class for me at the moment, I really enjoy teaching and there is very few kids in the class that kind of... you just feel won't to do it or you don't have some kind of relationship with △ but, on the whole, I'd love to come to my job every day so it's not even though I haven't choose to teach primary I do enjoy coming every day, it never comes a day that a kind of like "I just don't want to go to work today", I see it with so many of my friends and so many people that are fed up with their job, they are stressed and things are happening, we have our problems here, it's certainly not all rosy but like I'd never really not want to go to work so for me △ and the kids, they are so innocent, they come out with such so wonderful things and they make you smile, you know, I know they get you annoyed sometimes but they do get you smile so on the whole, it's good, △ I'll get on with every class, it will be more personality within a class, the more lively child sometimes it's hard to control in sport and I think they are sitting in the classroom then they come to sport and that's... ok, they've got to turn around, they lose energy and for the most part you find ok look, they're just being a young boy or a girl or whatever and they have the energy but for my side as I say, we have to try constantly health and safety, make sure you're safe because some of them wouldn't come to the sport and start to run, running wild, literally, (elle prend la voix de la prof qui parle fort en donnant des ordres) "ok guys (?) sit down, relax" it's just trying to keep control of the situation; for the most part all the classes tend to be good there's a couple of kids in every class that might be... might the personality clash but... for the most part I think it's quite good here the kids are... they are quite different, some of the kids are... it's a really nice balance of... like with different cultures and stuff it seems to work well, it's really interesting even to talk to kids you know even in the Christmas time some of the kids celebrate on Christmas eve, some of the kids did it on the Christmas day, some of the kids don't celebrate it, you know, so it's even talking to kids about Christmas, you find you have some many different opinions so it does it make it interesting. So, it's good. 56:10

Have you ever taught in secondary school ?

[Elle répond qu'elle a enseigné en secondaire dans les deux écoles irlandaises avant de venir ici. C'est sa première école primaire. En stage, elle a enseigné en primaire, pendant quelques mois.

Je rajoute qu'elle a effectivement des éléments de comparaison entre primaire et secondaire.]

Do you think it's more difficult to give the children, the little ones, the health and security comprehension than the secondary kids? 56:46

Yes, that's what I said, even with my relationship I feel, with the younger kids, it's far more a didactical approach where the teacher is having to tell the kids, you are very much leading all the time, where is in secondary school you could let the kids do far more I mean you can

initially say: ok we are going to set this up, we are going to do this, and they react, and they do it, while is where, it's a lot of more demonstration like you are telling the kids you go stand over there, you are... like it's very very different and it's definitely an age that, yeah, part of it is, with the primary school, I find and I don't like necessarily that approach, I know that you need it sometimes but I don't like to constantly have to be telling them exactly what to do but you do in primary because if you were to say: oh, get in the group seven and do such and such, like they some might do, some won't, some would just stand and look at you going... like "what do you want me to do" it is very different, △ like your teaching style is very much telling the kids every little thing like all the time where is in the secondary, it's a bit more relax as I say, if you suggest things to the kids, they can make up their mind, they can do things, they add a lot more to it, they contribute a lot more, where is in primary level, they're just younger so, it's very different, the teaching styles are very different, and I think as I say, just for me, I would like to have a class and it's lost on the younger kids because I can say something to them and they don't understand so they kind a look at you (rire) (? "is she speaking to me?") they have no idea of... in the secondary school, they understand it and I just have to built a relationship where is in the primary, once again, it's very straight forward, you have to be very straight with the kids, how you say things, so you know, there's not kind of getting around, you got to go straight to the point for them, it's different teaching styles, differently like.

59:05 *Ok, and when you taught in the other schools, the secondary schools, you didn't had any tensions with some secondary students?*

Yeah, we were quite lucky that the last school I was in was really... like very very good in sport as well, it really promoted sport; we had a teacher that has been up there for thirty years now gone to the schools but... while the PE teachers and... while she would be quite hard and a kind of... in once pushing the kids into doing it, every child kind nearly did a sport, every child nearly did it in an after school activity but you would have, you will absolutely have a child that would (? Cause along?) and you know say they don't want to do sport and it seems to be a regular current and that would be the reason, I mean... I was quite lucky in the school I was in, there was never really a major behavior issues, so – it was an all girls school – and it would be a private school so △ I would have a lovely relationship with the majority, they would be very nice girls but △ the biggest issue would have to be if somebody doesn't want to do sport which I can understand I would always said at the start: look, I know that not everyone is going to love sport but it is part of the curriculum, we have to do it, so what I am asking you is that you do your best and you know, you try to get on, even if there is some sport some people might not like, but there's things in life, △ for some people this can be math that they don't like but they have to do math everyday and it's the same for the PE, I said: even if you don't like it, it's good, use it as a social thing, you're there with your friends, it's more relax than the classroom, I mean they were the main issues up there, you know parents writing notes saying they couldn't do sport and you try to get them to do sport and we would have a few (?) with easy disorders and things like that... they wouldn't be me necessarily in conflict with somebody wouldn't be like that again △ △ they wouldn't like changing again, they wouldn't been quite conscious of their body and stuff like that. In general, up there, I have to say, △ like I couldn't remember an individual conflict that was really bad that I kind a (?) but I wouldn't have... △ a few probably when I was there the coaching the hockey teams like the commitment, like you have the Saturday morning and you have your tea in there and some player wouldn't turn it right and I would have a few incidents where, trying to talk to a child and explain to the parents that if they commit into a team, they have to be part of a team, that would have been a part of an issue, not a huge number of time, it would have been a couple of time where I did have... hum... an argue with a child and a parent about the same thing, about the fact that the child didn't turn up and in the end, they realized, they went to the

principal but they realized they were in the wrong and they did apologize to me but like that, the kids are not turning up and obviously not telling the parents but I was quite fortunate, and it is a nice school, and it is a sporty school so for the most part, most of the kids kind of accepted it, most of them liked it, but those who didn't just accepted that they have to do sport every day so it was easy enough to teach, it was quite nice teaching, it's probably why I enjoyed the secondary, I haven't had much experience of another secondary school, so.

In the primary school, there are only boy classes and girl classes? 01:02:44

No, all mixed.

And in the secondary school also?

No, in secondary, I think, they tend to do, in seventh and eighth class, which is first and second year, they tend to do single... er mixed classes and I think \triangle when kids become more self conscious about the age of fifteen, I think they teach them boys/girls, some of the subjects definitely, some sports are boys/girls... I think they do. You would have to ask Stéphane or Catherine, but I think they do some of them, some are mixed and some are...

With the primary, all mixed. Sometimes, some of the games we would play with them I could play a game called dodge ball, the boys sometimes could be more... enthusiastic or... they could be more aggressive \triangle if it is raining or whatever, you might do it one day we will either mixed and another day we will do it whether boys and girls because kids really like that as well, they like just having boys or just having girls because at that age, when they are mixed, they find (?) when you say: ok, we'll do boys today and girls that side, you know they really enjoy that as well so we would do it in the odd time but for the most part, the classes are mixed \triangle it would be of a day we'd decided to separate but there is no sport taught more for boys or girls or more for boys than girls, it's all mixed.

And do you feel that there are difficulties to teach boys and girls together? 01:04:24

No, not at that age. No, I mean only by sixth class which is our last year before they go to the secondary, we would start to have problems, just more hormones like the kids, it's more that they started recognized in each other and seeing each other in a different way, and they can be a little bit silly, they can be obviously relationships within the class and then they could break up as they do at that age, that may last a week and then it's over, so \triangle you would have more that in sixth class but, up on till then, like even our fifth class now, they are fine, they tend to just get on and, on rare occasions, like if there is a bit of a tomboy, they'd be with the boys a little bit more, but otherwise, they tend to be boys/girls whereas in sixth class it tends to be more mixed but at the same time, they kind of (?) each other more... it's just hormones... we would only have that in sixth class, up until then, they seem to get on fine and even in the sixth, for the most part, it's ok, but you will have time as they recognize each other like yesterday I was doing the class and one of the kids wasn't doing class and he was obviously watching – relationship or not – I got the impression they might be because she was going to say (en prenant la voix d'une fille) “stop looking at me” and she was self-conscious when doing this sport you know doing the activity so, \triangle and once again, that's depend on our sixth class, sometimes if you have more mature group it could be that way, kind being interesting in each other if you have a younger group, they kind to don't it's not the same like a couple years ago they could have been quite innocent and they didn't seem to have many problems at all while now, a lot of our sixth class are going through puberty it's quite different and it's quite emotional all those kind of things, the sliced thing sometimes can set them off especially in sport sixth class, the boys do tend to be stronger than the girls at that stage, at a younger level, you wouldn't notice it as much whereas it does started, it started to notice, to show in sixth class, that a couple of girls could be keep in with the boys and even that the boys could joked to the girls not to be able to do something... \triangle some of the girls would be sensitive while others could get on and forget about that... and even for some of the boys then... hum... they aren't kind of, you know, maturing as quickly as the others it's difficult for them

I think sixth class is a place where really you'd see difference between the boys and the girls it's hard for them, some kids are going through changes, the puberty, and I think they discuss and it is, it's tough on the kids... 01:07:22

And tough on the teacher also who has to manage all this...

Yeah, I have to say I do think it's trying to deal with them kind a times, just play it down and pass it off, now it's fine, you know and I would say to the girls you know they complain about the boys and I say: don't listen to the boys and I'm trying \triangle they have to realize, because this is going to happen a lot in life if people say stuff to you, sometimes you have just to try learn to ignore it and forget, I mean if it's something very hurtful, we'd absolutely deal with it but sometimes, you're trying to balance it up as to when you challenge something and when you just kind of go ok, no problem, I'll talk to them just leave it there, so it just depends, you know but it can be difficult to teach, I would definitely find this year, sixth class, one of the hardest year group to teach than some of the others and one of the class in particular because there is enough lot of boys have an (? awful) self-confidence now and as I said, they are going to puberty, the hormones, and they just, you know trying get to focus on \triangle they can even get (?) and smart you know, kind of answer you back and... you wouldn't really get it the younger groups, just become a bit harder, but I think, \triangle for every class, you have to earn their respect and I think if they respect you, you can get, for the most part, it works out so we've never had any major major problems with the kids, you know, the kids here tend to be kind of generally very good, so, it's not too bad...

1:09:04

So, you became a teacher because you love the relationships with the students or because you love sports?

I love sports.

And you love to teach sports?

Yes. I mean I would have... from my young ages, I would have always loved the younger children so... as I was growing up, even in my adults' life, if somebody had a baby, I do always hold the baby, \triangle and if someone had young kids, I'd always be the one who play with them like people would be delight to (? shown) came along because "she played with the kids" so I would have always liked, you know playing with kids and deal with kids, but I would think my main reason is that I love sport because at the young age, I wouldn't have known necessarily about other kids, you know, of teaching kids, but it's more... I just love sport and for me... \triangle if I can teach that, that's obviously my dream job because that's what I want to do, so it's for the love of sport, and now, as I've been teaching, I mean it's great to teach the kids; there was time probably you would like to be working with adults sometimes, \triangle I discuss it with my husband and I'm trying to say to him: you're dealing with adults, it's a lots more logical, it's a lots ... you can reason with them while you're dealing with kids, you have to do it on a different level obviously, but sometimes, when you wanted to say to them, you can't say you know (rire) it's different that way, but I would think my main reason would be for the love of sport and I enjoy coming to my job every day, I'm not saying it's my ideal job or... I think I would prefer the secondary level but I enjoy coming at work every day and even you are not in great form coming in some day, like take one child who would say something to you or even just smile and it makes a difference, you know, so, and I think there is a very few job that you'll get that in, and the kids are a big part playing, obviously. So it would be, I think, at that stage, it would be a combination of both sport and the kids \triangle my reason for the job but I do still enjoy it so, keep going for another while (rire) 01:11: 23

So, you've told me about the physical education in Saint Kilians, it's very particular...

Yes, it's very unique...

Because of the five periods?

Yeah, I think, basically, we start at half eight and in most national school they start at ten to nine and I think they start on a German timetable and Δ we have an extra period a day [...] that they needed to fill in so they put the sport in it [...] there's no school in Ireland that is doing the sport that we do, primary schools, it's fantastic and to have two fully qualified primary school teachers, PE teachers, like Aisling and myself would obviously be qualified, yeah, we're very unique with regards to the rest of Ireland...

Because the other Irish primary schools don't have qualified PE teachers?

No, secondary schools would but not in primary. You would have, like very often in the class a teacher... it's a different system here but, for them, they would have the same teacher all day, well the whole time, and this teacher will often has the responsibility to teach sport as well so when it comes to sport time, it may be raining or they might don't feel like so they'd say: ok look, we do this instead today [...] now there are more and more schools getting in coaches and stuff [...] they got university students to get to do some activities with the kids. So it is improving but, by no means, Δ when we look at the kids in this school, we have very few [...] over weighted and we have so many kids in Ireland that are now over weight and it becomes a problem, in this school, we would have any so I think it speaks for itself ... the government and everything has to look at that, we would be very lucky to have the sport as much as we do, for the kids and obviously for us, for our job, the kids, it's good for them, it's just to get the fresh air, to run around once a day, it's fantastic... [...] The school has so much to offer for the kids. It's super, like it's really good that way. And a lot of parents would come and be very impressed about the fact that they have sports five days a week or three times with the older kids. It's great and it's organized sport and there is a few schools that would offer them such a large range of sports because our program is very much like a secondary school program.

It is quite special.

Yes, it is very unique that way.

01:15:10 *Is it the only German school here in Ireland ?*

Yes, I think so, as far as I am aware, it is.

But it is working like a Irish school

Yes, it is all on the Irish program, but it is run like... it is partly founded by the German but certain teachers like in the German department, they do the (?) that is a German qualification and there is still teachers who are paid by the German Government and who are coming from Germany, a certain amount of those, but, otherwise, they very much follow the Irish curriculum. You learn German but it is the Irish curriculum.

(1:16 :09 l'âge de Siobhán – 38 ans)

1 :16 :24 *Do you know somebody who can be interested in my study*

A few friends, secondary, ask them (meet them next Friday), PE teacher becomes a vice principal in Greystones.

Thank you very much!

Maeve : entretien du mercredi 29 janvier 2014, 15h-17h45

Après un échange par sms, Maeve me propose de passer à la maison après sa réunion de club. Elle arrive à l'heure, en voiture. Je l'installe sur la table du salon et je lui propose à boire. Des parties de cet entretien n'ont pas été retranscrites/traduites en français.

Tout d'abord, merci d'avoir répondu à mon invitation. Nous allons parler de votre carrière, votre carrière d'enseignante d'Education physique et de votre carrière en général. Donc j'ai quelques questions sur votre expérience : combien de temps avez-vous été enseignante d'Education physique ?

J'ai enseigné pendant... plus de quarante ans. Peut-être ma formation initiale (« background ») était peut-être un peu différent de quelques autres professeurs et... quand j'ai commencé à étudier ici, il n'était pas très beaucoup d'occasion, il y avait à Dublin, il y avait une école appelée Ling pour former les filles et, je ne sais pas si tu connais Ling. Ling – et cela vient tout à fait / a un écho dans ma carrière – parce que Ling était un médecin suédois et ce serait dans les années 1870 ou 1880, il fut aussi un cavalier très vif et il a eu un grave accident et il a voulu se remettre à l'équitation, vous le savez, se remettre à faire du cheval encore une fois et il a développé un système à travers des exercices qui auraient développé la force de ses muscles, etc. et il a mis en place tout le système et c'était vraiment, dans mon esprit et je pense que c'est vrai, le début de la physiothérapie, mais nous avons, je ne sais pas si vous avez un peu en France, mais nous avons eu ici dans les écoles mais vous ne les trouvez pas maintenant, des « medicine balls », c'était de très grosses boules qui étaient assez lourdes et vous pourriez les utiliser, vous le savez, pour lever ou pour lancer, pour rouler ou pour rouler dessus, alors... et il les a développées, avec une des choses qu'il a utilisée pour le renforcement. Maintenant, à l'université, que je suis allée à... ça reposait beaucoup sur ses croyances et sur son enseignement et par conséquent, l'accent était mis sur le travail de remédiation, travaillant avec des enfants qui avaient de l'asthme, les pieds plats ou les épaules blessées et donc, ce fut un... vous n'avez peut-être pas trouvé d'autres endroits, c'est pourquoi on les appelait Ling, d'après l'homme suédois. Ainsi donc, j'ai eu une certaine quantité de formation et de connaissances à ce propos, et aussi à cette époque, l'Eglise catholique était, beaucoup d'évêques étaient tout à fait contre les filles qui faisaient de l'éducation physique, qui s'exposaient à... vous le savez, les jambes qui volent et ainsi de suite, c'était très impudique, c'était prétentieux, ainsi donc, un grand nombre d'écoles catholiques avaient beaucoup limité l'éducation physique et à l'école, j'ai joué au hockey et nous avons fait un certain nombre d'exercices, vous savez, qui consiste à faire des exercices de cette façon (*elle lève les bras et les bouge en arrière et en avant, de façon cadencée*) parce qu'il avait aussi très peu d'espace pour en faire, il n'existait pas de gymnase et ainsi de suite. Vous en trouvez dans les écoles protestantes ici en Irlande, beaucoup plus, par conséquent, dans les écoles catholiques, il y avait très peu de loisirs (?), ils jouaient du « camogie », du hockey peut-être, ou le basket, non, pas le basket, non, le « netball », c'était plus féminin. Donc quand j'ai commencé ma formation, c'était juste une maison où ils avaient une sorte d'un gymnase à l'arrière, une petite salle de gym, mais nous avons eu quelques équipements, mais c'était très très limité et les chances de chacune d'entre nous, vingt d'entre nous ont commencé, c'était en 1961, bon, quand j'ai commencé la formation – pour vous, c'est un autre siècle ! (rires) – Lorsque j'ai commencé là les chances que nous avions d'obtenir un emploi, vingt d'entre nous avaient commencé, et nous avons été vraiment formées à l'exportation, que nous pourrions

éventuellement obtenir des emplois en Angleterre ou en Écosse ou au Canada ou en Australie, les pays anglophones, donc en fait nous avons terminé, dix-neuf d'entre nous qualifiées et on avait une seule a obtenu un emploi en Irlande.

Ah ! Alors, vous avez eu votre diplôme quatre ans plus tard ? 05:23

Trois ans. 64. Donc, cette année nous célébrons 50 ans, oui.

Joyeux anniversaire! (rire) (gorgée de café bue)

Alors... Maintenant... Tout d'abord, à l'école, je n'avais pas eu beaucoup d'éducation physique ou de ce que je qualifierai de « sport », alors j'ai senti que je devrais élargir ma formation et étant donné que mon père était allemand et je savais qu'en Allemagne, le sport faisait partie du programme d'études, vous savez, et toutes les écoles l'avaient donc j'ai choisi, au lieu d'obtenir un emploi en Écosse ou en Amérique, j'ai choisi d'aller en Allemagne et j'ai voulu voir comment un système fonctionne, où il a été tenu pour acquis que vous avez eu, c'était sur le calendrier, vous aviez les installations et tout fonctionnait et c'était juste un sujet qui n'avait pas été le cas ici en Irlande. Ainsi donc, je suis allée en Allemagne pendant quatre ans. Maintenant, j'ai pu découvrir en Allemagne... Je restais avec amis et c'était un médecin, le père de la famille et j'étais très enthousiaste envers la rééducation, j'ai senti que c'était un domaine qui m'intéressait vraiment du point de vue... Je fais face à des enfants qui avaient une sorte d'un handicap, d'une manière, ils se sont cassé un bras ou autre chose et j'ai découvert en Allemagne que... (07:19) (*sonnerie de portable ; Maeve répond et peut-être assez rapidement* 07:48) cela va prendre un certain temps, je ferais mieux de me dépêcher un peu, mais... Donc, j'ai commencé par, j'ai travaillé dans un hôpital avec un physiothérapeute pour voir comment cela fonctionne, et ainsi de suite et j'ai été très intéressée de voir que, c'était dans un hôpital pour enfants et j'ai été très intéressé de voir la relation étroite entre le kinésithérapeute et le médecin, quelque chose que je n'avais jamais vu ici en Irlande, ils ont travaillé très étroitement ensemble alors... en tout cas j'ai travaillé en tant que soutien avec certains des enfants et ainsi, en particulier avec les enfants atteints de « spina bifida » et à l'hôpital, il y avait des enfants qui souffraient de diabète, et donc ils ont dû faire un certain nombre d'exercices, essayant d'obtenir le bon taux de glycémie et adapter leur prise de médicaments et... en tout cas, j'ai passé quelques temps là et puis j'ai été très chanceuse, je suis allée chez d'autres amis et ils m'ont mis en contact avec une enseignante qui était responsable des écoles de la région, elle était également enseignante dans une école, une école de filles, mais elle était également responsable de l'ensemble de la zone et elle aurait eu des étudiants qui faisaient une thèse ou quelque chose dans le genre et je pouvais assister à ses cours et voir comment elle menait ses cours et donc à l'école et aussi, elle était examinatrice pour quelques écoles locales ou formatrice dans des universités, vous le savez, dans la région et je suis allée avec elle puis une fois que j'y étais et les étudiants étaient jeunes. (J'ai vu) ce dont ils avaient besoin pour leurs examens et alors... de toute façon et pendant ce temps, j'ai aussi fait quelque chose que je n'avais pas... Je n'ai jamais été très bonne au travail rythmique et ainsi de suite, mais j'ai eu l'occasion d'aller à un cours d'été à Meadow (?) – je ne sais pas si vous avez déjà entendu parler de cette école, que c'est une école de gymnastique dans le sud de l'Allemagne – et ils ont mis en place un système d'aide, ces balles de gymnastique et de cordes, ainsi qu'avec des cerceaux et toutes sortes de petits matériels (« hand equipment ») (10:22) que j'ai jamais eu vraiment ici en Irlande, mais ils ont travaillé avec des choses rythmées, les enseignants auraient tous un... ce que vous appelez... un tambourin à partir duquel ils donneraient le rythme et ce travail avec des choses rythmiques, vous pouviez construit un beau modèle et ainsi de suite, et c'était très (?) mais je suis restée là et notre nourriture était très bien, on nous a donné une nourriture très saine – tout cela était très..., c'était des vacances très agréables bien qu'ils nous aient fait travailler dur, mais... alors cela m'a donné toute une perspicacité dans ce que vous pourriez faire avec de petits matériels comme on l'appelle alors... puis j'ai commencé à travailler à temps partiel le soir dans les clubs où j'ai travaillé avec des groupes

d'enfants qui viendraient pour, vous le savez, pour une sorte de... Je ne sais pas, garder la forme ou, je ne sais pas comment vous l'appellez et puis avec aussi des adultes, j'ai fait la même chose puis j'ai travaillé pendant un temps dans une école primaire, ils avaient environ 11-12 ans, mais cela n'a pas bien marché, ils avaient une enseignante âgée (11:45) qui avait sport et économie familiale et elle avait... elle était très très excentrique, elle n'était plus vraiment portée à faire du sport... l'atmosphère était très mauvaise entre les enseignants et... et quand je suis allée là-bas, ils... ils n'étaient pas intéressés par le sport, (?) donc j'ai trouvé très difficile d'essayer d'obtenir leur enthousiasme à ce sujet, ils avaient déjà pris leur décision avant même que j'arrive, de toute façon et puis... c'est vraiment ce que j'ai fait en Allemagne et puis je suis rentrée en Irlande en 68 et... Maintenant, quand je suis revenue en 68, les chances d'obtenir un emploi à temps plein étaient très légères, je veux dire il y avait plus de sport qui se faisait dans les écoles mais un méchant nombre d'enseignants travaillaient à temps partiel, ils avaient quelques heures dans une école et quelques heures dans une autre école et ainsi de suite, alors j'ai regardé autour de Dublin, et j'ai pu obtenir seulement, vous savez, peut-être que si j'étais restée là plus longtemps, j'aurais pu être en mesure d'obtenir... mais de toute façon il n'y a pas beaucoup d'emplois disponibles mais j'ai... dans le journal, il y avait une annonce dans le comté de Sligo pour l'école de formation professionnelle – savez-vous ce que sont les écoles professionnelles ? – Nous avons des écoles secondaires et nous avons maintenant les écoles communautaires mais avant les écoles communautaires, si vous n'alliez pas à l'école secondaire, vous alliez à – qui étaient normalement privées, beaucoup étaient privées et ainsi de suite – vous alliez à l'école professionnelle ou à la « tech » comme on l'appelait et on vous enseignait les sujets principalement techniques et ainsi de suite, c'était pour ceux qui n'étaient pas scolaires et ils travaillaient le bois, fait de la cuisine et d'autres matières de base, mais celles-ci étaient gérées par l'État. De toute façon, mes grands-parents habitaient à Sligo, ma mère a grandi à Sligo, ainsi donc je connaissais la région et ainsi de suite, et j'avais une tante qui y a enseigné de nombreuses années, et il y avait une annonce qui réclamait un homme et une femme pour enseigner dans six écoles du comté, le terme est « professeur itinérant », parce que vous vous déplacez d'un établissement à l'autre, et... donc j'ai postulé pour cela et je l'ai eu, mais ils n'étaient pas en mesure de trouver un enseignant de sexe masculin. Maintenant, je suis arrivée là-bas et les garçons et les filles auraient entre douze et dix-huit ans, beaucoup auraient fini à seize ans et ils iraient en apprentissage ou autre chose mais, de toute façon, il était tout à fait une révélation pour eux et pour moi, mais l'homme responsable de la zone, c'était un professeur de sport, il avait été formé en Angleterre, il a été formé ici comme enseignant puis il s'est rendu en Angleterre et a étudié le sport donc et ainsi, alors qu'il savait de quoi il parlait et c'était son idée d'avoir le sport dans les écoles, alors je suis arrivée là en tout cas et la plupart des écoles étaient en préfabriqués, ils avaient une petite construction puis deux ou trois préfabriqués ainsi donc il n'y n'avait aucun équipement, aucune salle, vous pourriez peut-être obtenir un préfabriqué, parmi les constructions préfabriquées mais ils n'allaient pas investir de l'argent pour certains équipements à certaines étapes, donc là je devais enseigner et j'ai eu des élèves mais rien d'autre et ces élèves n'avaient jamais fait de sport avant dans leurs écoles et j'ai dû leur apprendre à lancer et à attraper un ballon, la plupart d'entre eux ne savaient pas comment lancer et attraper un ballon et j'ai dit qu'ils étaient passés au niveau de « l'arrimage », attraper une balle (« to peg a ball ») qui vient, c'est un terme élisabéthain, personne ne comprendrait de quoi il s'agit, mais dans l'ouest de l'Irlande, les gens savent de quoi vous parlez à peu près mais, de toute façon, j'étais là donc j'ai commencé en septembre de 68 et, comme je le disais, j'ai eu très peu ou rien, mais je n'avais apporté qu'une chose qui a été une chose merveilleuse que j'avais eue en Allemagne, ils avaient une corde qui était élastique, d'accord, alors vous pourriez l'étirer entre deux poteaux et vous obtenez un niveau correct et j'en avais apporté un avec moi, par chance, donc j'ai pu mettre en place entre deux poteaux ou autre, ou sur le mur,

j'ai eu des vis dans le mur, alors nous avons une corde entre les deux et puis ils pourraient lancer une balle au-dessus de la corde et il s'agissait au moins d'un début de quelque chose et qu'ils avaient des poteaux de basket-ball mais aucun d'entre eux ne savait comment jouer au basket. De toute façon, c'était septembre et j'ai fait beaucoup de chose à l'extérieur, tant que la météo était clémente. Maintenant, j'ai rencontré quelques difficultés ; tout d'abord, (18:03), dans certaines écoles, le proviseur n'aimait pas que les filles portent un pantalon et je n'étais pas contente de voir ces jupes qui volent, alors qu'elles étaient sorties et je sentais qu'il vaudrait mieux qu'elles portent des pantalons, plus adaptés, parce que c'est plus modeste aussi peut-être, mais... donc j'ai rencontré des difficultés et la plupart des filles, parce que je voulais qu'elles soient en pantalon, elles pouvaient apporter des pantalons mais elles n'étaient pas autorisées à porter des pantalons en classe et ainsi de suite, elles pouvaient seulement les porter durant les cours de sport parce que je portais des pantalons, ce qui était tout à fait effronté mais, c'était une autre histoire...

Le « Champion de Sligo » qui est le journal local de la région, il existe toujours et le titre était – le comité des écoles se réunissait chaque mois - et la une du journal en octobre était – j'ai toujours une copie, ce qui est super – disait : "Opposé au sport à l'école" et à la réunion, il y avait eu un conseiller du comté, membre du Comité, et il a dit qu'il s'opposait à cela, que ces enfants ont été envoyés à l'école pour apprendre quelque chose et non pas être dehors pour lancer une balle au-dessus d'une corde, alors j'étais contre ça aussi ; maintenant, j'ai eu le soutien du Président de ce Comité. Il s'agissait d'un conseiller qui a vécu là où j'étais et puis aussi l'église catholique, le Monseigneur, qui vivait à l'autre bout du village, il était d'accord avec cela, qu'il n'y avait pas droit donc j'étais vraiment... contre nous, comme ils disent, alors... en tout cas ce que j'ai fait je suis allé dans la ville de Sligo et j'ai acheté une corde ; j'ai voulu deux cents pieds de corde et ils m'ont dit dans la boutique, ils vendaient au poids, donc j'ai dit très bien, j'ai mesuré et puis ils ont pesé donc cela m'a coûté un peu plus d'une livre à cette époque et même à cette époque, une livre n'était pas beaucoup d'argent donc, j'ai fait vingt cordes à sauter et une longue corde, que je pourrais utiliser, donc maintenant j'ai eu des cordes que je pouvais utiliser (21:00) donc j'étais assez chanceuse du fait de ma formation initiale sur le petit équipement et ainsi de suite, j'ai maintenant trouvé plusieurs façons d'utiliser les cordes, que vous pouvez sauter au-dessus ou vous pouvez soulever la corde et vous pouvez sauter par-dessus ou vous pouvez laisser tomber la corde au-dessus de votre tête et la lâcher sur vos épaules ou vous pouvez la faire tourner autour et mettre un anneau au bout, et faire un grand cercle et tout le monde saute quand l'anneau arrive, donc j'ai donc eu quelque chose à faire pour mes cours. Donc nous avons eu une corde pour aller sur le terrain ou dans la salle elle-même et puis nous avons eu toutes ces cordes plus petites avec lesquelles nous pourrions faire toutes ces choses, voici comment j'ai débuté mon enseignement en Irlande et après deux années, j'ai décidé que j'allais revenir à Dublin parce que j'ai trouvé que faire de ces différentes écoles... et l'école allemande Saint Kilians, mon père avait été l'un des fondateurs de l'école et mon jeune frère et ma sœur l'avaient fréquentée et ils cherchaient un professeur de sport, à mi-temps, alors oui, j'ai décidé. Ma famille vivait à Dublin et ainsi de suite et tout cela et ils étaient intéressés également à cause de mon expérience en Allemagne, je savais comment le système allemand fonctionnait alors nous y voilà, donc je suis arrivée à St Kilian's en 1970.

Je ne sais pas si c'est le genre de choses que vous voulez entendre ?

Oui !

Vraiment ? (22:47)

Tout à fait !

Bien.

Donc, maintenant, quand je suis allée à St Kilian, encore une fois, il était encore sur la route Stillorgan, il y a un bloc d'appartements là où il était et il y avait un certain nombre de

préfabriqués ; parfois je pouvais obtenir un préfabriqué mais normalement c'était une salle de classe et j'ai dû déplacer toutes les tables et ainsi de suite et mettre les chaises sur les tables, donc la plupart du travail que j'ai fait, je l'ai fait à l'extérieur s'il était possible et c'est là que j'ai commencé – d'ailleurs j'avais sans doute déjà commencé à Sligo - mais à Dublin vous voyez que j'ai eu des enfants plus jeunes et j'ai réalisé dès Sligo que commencer l'éducation physique ou les sports à l'âge de douze ans est très difficile parce que vous voulez jouer au basket, vous voulez jouer à des jeux et ainsi de suite et vous devez apprendre les bases et vous devriez vraiment les apprendre avant de passer au niveau de classe supérieur et cela est devenu très clair pour moi, donc par conséquent, St Kilian qui était vraiment une école primaire qui me convenait mieux parce que je pouvais commencer avec les bases et peu à peu j'ai mis en place ce travail. Et les enfants ... les enfants courent tout naturellement, c'est leur façon de bouger, ce que beaucoup de gens ne réalisent pas, dans les écoles, ils n'arrêtent pas de dire "arrêtez de courir maintenant, marchez !" Et c'est tellement triste parce que les enfants courent naturellement. Maintenant, être à l'extérieur, cela signifiait bien sûr que certains étaient plus rapides que les autres de sorte que vous ne vouliez pas que ceux qui étaient arrivés en premier, qui étaient très souvent les plus enthousiastes et les plus actifs, vous ne vouliez pas les voir sans rien faire, s'ennuyant en attendant les autres, donc nous avons commencé à courir des tours et cela s'est construit progressivement, un tour et puis la semaine d'après peut-être deux tours et ainsi de suite et cela signifie que les plus enthousiastes, ceux qui étaient les plus actifs, ils ont obtenu, ils avaient quelque chose à faire, et ils ont apprécié et ils pouvaient courir à deux ou trois et parler, mais ils auraient fait du jogging et j'ai trouvé que c'était un très bon exercice pour eux parce que le cœur et les poumons et tout le reste et alors les plus lents arrivaient lentement et ils n'auraient bien souvent pas fini leurs tours, vous auriez dit : vous avez tous à faire un autre et ils se joignent à eux, progressivement, et alors vous auriez les plus motivés bien échauffés et vous pouviez embrayer sur ce qu'il fallait faire et le faire tout au long de la séance (25:39), j'ai toujours conservé cela, commencer la classe avec la course, avec des tours. Parce que, comme vous le dites dans ??? les enfants assis à une table, ils descendent et ils se changent et ils ont besoin de s'échauffer et les jeunes enfants ne sont pas vraiment versés dans les exercices d'échauffement, c'est une façon beaucoup plus naturelle, j'ai trouvé, pour les échauffer et cela met tout le système en marche, donc j'étais une grande partisane de cela et ... mais il était difficile de travailler à l'extérieur tout le temps, mais j'ai eu - très drôle en fait - parce qu'ils avaient quelques équipements, vous savez ils avaient des boîtes et d'autres plus petites alors et ils avaient deux chevaux, je pense, quelques médecine balls, quelqu'un avait commandé ces trucs et vraiment il n'y avait pas de système à tout cela, mais ils m'ont obtenu un chariot où je pouvais les mettre et le faire sortir devant le terrain en face où nous travaillions et nous nous sommes faits à cela et puis c'était l'athlétisme. C'était quelque chose que vous pouviez faire à l'extérieur, vous pouviez avoir des sprints et alors vous pourriez faire, j'ai eu un terrain de sable afin qu'ils puissent faire le saut en longueur et le lancer de poids, et les Allemands ont mis en place - il existe toujours - un système ce qu'ils appellent (mot en allemand) " Jubilé Bunderstuden " c'est pour toutes les écoles et il concerne la course, le saut et le lancer, course longue distance, course de demi-fond (sprint), puis vous pouviez avoir saut en hauteur ou saut en longueur et ainsi de suite puis le lancer, ils ont commencé avec de très petites balles alors vous développez et il faut atteindre un certain niveau et cette norme est définie pour toutes les écoles allemandes et il vous donne et donne aux élèves une très bonne idée s'ils ont atteint ce qui est la norme attendue pour leur âge dans ces choses et vous pouvez le faire aussi, il y en a un en natation et ainsi de suite, mais de toute façon, nous n'avons fait normalement que ce qui nous permettait d'avoir un but pour l'été, après Pâques pour nous préparer au Jubilé Bunderstugen et nous avons continué lorsque l'école s'est agrandie, puis déplacée où elle est maintenant, nous utilisions la piste de course dans Belfield et ils nous permettaient de l'utiliser et nous

amenions toutes les classes là-bas, c'était tout à fait une occasion de fête. Et cela m'a donné aussi une très bonne idée de notre niveau, vous savez où nous nous trouvions sur l'échelle de la norme, et dans l'ensemble nous étions bien en bonne place, mais de toute façon, c'était ... il y avait le départ à Saint Kilians alors les classes ont augmenté dans le secondaire et j'ai ensuite déménagé avec eux alors que j'étais plus à temps partiel, je ne faisais que ... je suis à temps partiel seulement ... Je pense que pour la première année et la deuxième année, je pense que j'ai été effectivement prise sur le plein temps parce qu'ils avaient plus de classes et ils avaient aussi un enseignant de sexe masculin qui ont pris certaines des classes, c'est pourquoi je pense que j'étais à temps partiel la première année, puis la deuxième année, je me suis occupée de tous les sports. Mais quand j'ai eu alors, les classes les plus jeunes, puis les classes des grands, les classes plus jeunes étaient dans la matinée et les classes plus âgées étaient généralement l'après-midi cela rendait ma journée très longue que j'avais des sortes de trous dans mais j'étais là à partir ... puis nous sommes eu cette idée d'avoir huit heures et demie que je serais là à partir de huit heures et demie à quatre heures, et c'était une très très longue journée de ... puis nous sommes venus à – c'était encore dans les années soixante-dix, au début des années soixante-dix - Saint Kilian, (30:10) étant une école allemande et ainsi de suite, il avait des enfants venant d'assez loin - et il y en a encore - certains enfants viennent de très loin et alors que l'école était encore là à Stillorgan, nous avons eu un bus, mais la plupart des enfants étaient emmenés par les parents qui allaient ensuite travailler et la suggestion était, et puis les enfants les plus jeunes terminaient à une heure, certains finissaient à deux heures et certains finissaient à trois heures, quoi qu'il en soit, certains parents ont proposé que si nous commençons à huit heures et demie, la plupart des enfants de cet âge, parce que nous n'avons pas les classes supérieures, que l'école, les classes régulières pourraient terminer à une heure et ce serait vraiment convenir aux parents, car en réunissant les enfants à huit heures et demie, cela signifiait qu'ils pouvaient encore se rendre à leurs emplois à neuf heures, puis les enfants pourraient tous être pris à une heure et les parents étaient très en faveur de cela. Maintenant, la difficulté avec cela était (31:21) que les enfants plus jeunes, en première et deuxième classe particulièrement (CP et CE1)... Maintenant, en Allemagne, ils auraient seulement eu environ dix-huit heures dans la semaine sur six jours, parce qu'ils travaillent le samedi, ainsi donc, ils auraient vraiment seulement trois heures par jour. Maintenant, nous étions à cinq et nous allions jusqu'à six et c'était vraiment beaucoup trop pour les jeunes enfants comme ça, on ne pouvait pas s'attendre à ce qu'ils s'assoient au bureau et qu'il en soit ainsi, nous avons eu une longue discussion à propos de la façon dont nous surmonterions cela et la décision était alors et je dois dire que je mets beaucoup l'accent là-dessus et le Conseil de l'Europe. Le Conseil de l'Europe recommande que les enfants aient un cours de sport par jour et j'ai insisté sur cela ainsi de suite et il était alors convenu que de la première à la quatrième classes (CP au CM1) les enfants aient du sport une fois par jour et ce serait alors briser le rythme du matin pour eux et ce ne serait pas aussi long de faire une si longue matinée de sorte que c'est comme cela qu'ils ont eu sport tous les jours et c'est pourquoi vous avez tant de femmes enseignantes (rires) parce que les classes les plus jeunes ont du sport tous les jours, mais c'est une excellente occasion de leur enseigner toutes les bases et il est également idéal pour les enfants qu'ils aient une pause dans leur journée qu'ils sortent, mais de toute façon, il était, cela signifiait que j'avais un emploi du temps large et les classes, nous avons eu des classes parallèles et je voudrais donc avoir avec le hockey et ainsi de suite dans l'après-midi que je pourrais être, vous savez, ce que je voulais être spécialisée en l'école primaire et ne pas faire le secondaire sinon j'ai été formée pour le secondaire, mais dans l'intervalle, j'avais appris beaucoup de choses sur primaire alors ... c'est là que Catherine est entrée, Catherine entra alors elle prend les filles plus âgées et je me suis concentrée sur le primaire alors ... où allons-nous à partir de là?

Je suppose que j'ai mis l'accent (33:46) l'accent était toujours mis ici, dans beaucoup d'écoles, sur les jeux de compétition et ainsi de suite, j'ai senti qu'il fallait que toute la classe avait besoin d'avoir sport : ainsi donc, plus... Je ressentais que ceux qui étaient rapides pour apprendre et qui étaient assez sportifs et ainsi de suite, vous devez leur donner un défi, d'accord et les moyens étaient bien, mais ce que vous deviez faire était d'essayer d'encourager et mettre en avant les plus faibles, ainsi vous pouvez obtenir un meilleur équilibre dans la classe et c'est ce sur quoi j'ai mis l'accent tandis que j'ai vu dans beaucoup d'écoles qui... Si vous n'alliez pas au sport ou n'aimiez pas particulièrement le sport, vous avez tendance à être laissé à l'arrière et mon sentiment était que, non, que ces enfants, tous les enfants avaient besoin de cela de façon équilibrée et, par conséquent, qu'il ne devrait pas vraiment y avoir beaucoup de concurrence, un peu de concurrence ne fait pas de mal, c'est un peu de plaisir et ainsi de suite, mais qu'il devrait y avoir des classes de sport pour toute la classe où tout le monde peut en profiter et puis j'ai découvert en Amérique, ils avaient ces jeux sans gagnants... où vous avez des jeux où vraiment, il n'y a pas vraiment de gagnants ni de perdants, l'un d'eux que j'ai trouvé très utile, particulièrement à l'extérieur est que, vous avez une boule, une petite boule ou vous pourriez utiliser également un sac de haricots - savez-vous ce qu'est un sac de haricots ?

Non.

C'est juste un sac en tissu et ils ont des haricots ou des pois ou quelque chose dedans, donc, pour les plus petits enfants, il est très facile à porter car une balle peut rebondir loin encore une fois, ou ils ne peuvent pas l'attraper alors que le sac de haricots tombe entre vos mains et tombe autour de votre main, d'accord, donc il est très facile, il prend la forme de votre main et ainsi de suite et il est plus facile à attraper et donc à jeter, vous pouvez en rassembler le contenu ou vous pouvez le jeter juste comme il est alors il est plus facile pour les jeunes enfants mais en tout cas, maintenant, ce jeu implique – vous pouvez le faire dans la salle de gym, mais c'est surtout pour l'extérieur (36 :13) étant donné que certains pourraient être particulièrement certains garçons pourraient être de très bons lanceurs mais vous avez deux équipes, d'accord, chaque côté du milieu, une seule équipe lance la balle, dirons-nous, à droite, et puis celui de l'autre équipe qui attrape le ballon en essayant de l'arrêter dès qu'il peut donc il ne va pas trop loin donc ils regardent où la personne va lancer et ils essaient de se positionner pour essayer de bloquer le ballon, d'accord ?

...

Maintenant, si vous l'attrapez en l'air, vous êtes autorisé à prendre trois pas en avant, mais si elle rebondit, et puis vous ramassez après que vous ayez à le jeter de là ; maintenant, l'autre équipe le jette et ils voient s'ils peuvent aller un peu plus loin afin que vous tentiez de pousser progressivement l'autre équipe en arrière, d'accord, mais alors vous obtenez un bon lanceur dans l'autre équipe et il jette un peu plus loin et ils jettent là où personne regarde, puis il va un peu plus loin, il y a donc un constant mouvement d'avancée et de recul, mais il faut aussi regarder où l'autre équipe s'apprête à lancer et d'essayer de couvrir l'ensemble de l'espace, alors cela apprend en quelque sorte à se placer sur tout le terrain et il apprend aussi comment marquer et regarder et ainsi de suite et essayer de bloquer cela, il enseigne beaucoup de choses de base du travail d'équipe, mais si quelqu'un marque un point, vous le savez, vous devez l'obtenir sur la ligne du fond, il faut qu'il aille sur la ligne arrière, quelqu'un obtient un point, mais il est un de ces jeux où vous n'avez pas vraiment ... c'est le plaisir du jeu plus que le gagnant et qui, je pense, est très très important que les enfants l'aient, donc nous avons eu, il y a une organisation des écoles primaires indépendantes (38:06) et ils organisent divers concours, nous voulions entrer dans une équipe de hockey peut-être et alors vous auriez un tournoi avec des équipes différentes et ainsi, puis ils le feraient, en été, ils ont fait de l'athlétisme et c'est aussi quelque chose vers quoi tendre puisque nous faisons de l'athlétisme en été pour notre propre compétition, c'était aussi très attrayant et nous rencontrer, nous avons

toujours huit ou dix écoles qui étaient toutes les écoles primaires indépendants ce qui signifie qu'elles étaient de très petites écoles, donc nous étions assez bien adaptés à cela et nous n'avons gagné que quelques compétitions et c'était bien et c'était toujours une occasion d'y aller mais il n'a pas été fait sur un ... bien, vous pouviez gagner votre course, mais les prix ont été pour les équipes avec le plus grand nombre de points et nous avons essayé d'avoir un maximum de points dans les différentes compétitions, ça s'est bien passé et nous avons joué au tennis l'été, c'est ce qu'ils font maintenant, mais ils ne font plus le jubilé Buderstudent parce que nous ne pouvons plus obtenir Bedford de sorte que cela s'est éteint et ... et puis ... oui, à l'origine, les écoles primaires ont eu le hockey, tandis que les garçons et les filles, ils ont tous commencé le hockey, mais alors, quand ils sont allés à l'école supérieure, à l'école secondaire, les garçons ont fait le football et les filles le hockey et je n'étais pas très heureuse à ce sujet parce que je sentais que certains des garçons devraient avoir la possibilité de poursuivre leur hockey et certaines des filles étaient très intéressées par le football, le soccer et ainsi de suite et qu'ils pouvaient faire les deux à la fois dans l'enseignement primaire, mais ils ne pouvaient pas le faire dans l'enseignement secondaire, de toute façon, nous étions en mesure de faire en sorte que le nombre augmente, ils ont le choix en ce moment de faire les deux (gorgée de café bue) et ... Mais je suppose toujours je mettais l'accent sur la ... sur la santé des enfants et je voulais leur apprendre quelques types de jeux ou de sports dont ils bénéficieraient quand ils quitteraient l'école, ils pourraient s'appuyer sur cela et continuer... par exemple, si on leur demandait de jouer au tennis ou quelque chose, ils disaient "je ne suis pas très bon au tennis" mais au moins ils connaîtraient les bases, ils pourraient participer, ou si c'est le basket-ball ou le volley-ball ou quelque chose, qu'ils vont apprendre les bases ou même s'ils ne connaissent pas le sport, ils auraient les compétences de base nécessaires pour cela et ils pourraient apprendre les règles et ensuite j'ai senti que c'était très bon. J'ai été très heureuse pour beaucoup d'élèves (41:20) quand je les ai rencontrés plus tard, je dirais: "que faites-vous et ainsi de suite et comment, qu'est-ce que vous faites dans le sport et ainsi de suite" et bien souvent ils faisaient quelque chose qu'ils ont fait à l'école et ont continué dans leur vie et je pense que c'est très très important qu'ils obtiennent une sorte de base. J'ai eu une très belle, je pensais juste là-bas que hum ... et ... j'ai toujours eu un retour des élèves de St Kilian's, je veux dire qu'ils ont toujours été très bons et j'ai adoré ça, ils ont toujours été appréciés, toujours eu des commentaires tandis que les autres écoles irlandaises, les élèves seraient, ils ne voulaient pas parler à l'enseignant pour ne pas dire que cela leur plaise ou non, et j'ai toujours apprécié qu'avec Kilians, vous saviez qu'ils ont apprécié ou qu'ils ont été un peu ennuyés, maintenant, je veux dire, vous avez également un équilibre, leur donner un peu mais le travail parfois difficile qui doit être fait aussi, mais de toute façon, avec les équipes, j'ai toujours senti que nous étions une petite école et par conséquent, je n'ai pas eu un très grand choix de personnes pour construire une équipe ainsi donc, il était très important que je m'occupe d'eux et que je les encourage et ainsi de suite parce que certains d'entre eux seraient contre des équipes venant parfois d'écoles beaucoup plus grandes et ils auraient des équipes beaucoup plus fortes, de toute façon. Vous savez où St Kilian est et si vous montez (43:03) juste au coin, en haut, vers Goatstown, il y a Our Lady's Grove qui est une école de fille, je ne sais pas si vous savez cela, ils ont fait beaucoup de constructions, mais il est littéralement juste à la fin de la route Roebuck et ensuite un peu là-bas, mais de toute façon, nous, très souvent, en particulier dans le hockey, parfois en athlétisme aussi, mais principalement dans le hockey, nous nous retrouvons avec eux à des tournois ou compétitions ou matchs et ainsi de suite, et il y avait aussi - c'était seulement des filles - ils seraient beaucoup plus grands, ils auraient beaucoup plus de filles que nous, mais (43:50), mais ils ne sont pas très grandes écoles, mais de toute façon, mais ... j'étais ... en fait, c'était après ma retraite, je n'étais plus enseignante, mais de toute façon j'étais, je me souviens même, c'était l'un des événements sociaux où les gens étaient debout, bavardant, ce pourrait même être avant un film ou une

pièce de théâtre, je ne me souviens pas maintenant quelle occasion c'était, mais de toute façon, je parlais avec des gens et il y avait d'autres personnes, à Dublin, bien souvent, vous voyez des gens ou rencontrez des gens que vous avez connus et ... vous savez, il y a des connexions, mais de toute façon, cette femme est venue vers moi et, je dirais qu'elle avait peut-être vingt ans, elle est venue avec un grand sourire et elle a dit : «vous étiez la prof de hockey à Saint Kilian, n'est-ce pas ?" et j'ai dit "Ouais" et elle a dit : "je suis allé à Our Lady's Grove et nous nous rencontrions à différentes choses qu'elle dit: «Vous savez, j'ai toujours pensé que vous étiez si bien avec vos élèves et vous semblez être tous ensemble et je pensais toujours : je souhaite avoir un professeur comme ça ! Je pense que c'est l'une des plus belles choses que quelqu'un m'ait jamais dite à moi! Elle ne me connaissait pas moi, je ne la connaissais pas, et ce serait peut-être vingt ans après, elle a quitté l'école et elle est venue pour me dire cela, (45:32), alors, et je pensais que peut-être j'ai fait quelque chose de bien (rires). Parce que, j'ai apprécié de travailler avec les élèves et je suppose en partie aussi à cause de ma relation avec St Kilian, grâce à mon père qui avait été membre du conseil il y a ??? années, donc j'ai senti une appartenance spéciale d'une certaine manière qui ... et là pour les élèves et donc ... mm.

Maintenant, je vous ai apporté quelque chose juste pour vous montrer (46:07) parce que je ne savais pas vers quels domaines vous vous dirigeriez, mais quand j'ai, comme je le dis,... que je suis allé à l'université, il y aurait et il a trois ans, ce serait un maximum de six ans? et c'est dans la rue Mone??? près de Merrion Square et ainsi de suite, vous connaissez Merrion Square ?

Oui

(Elle attrape un sac en plastique qu'elle a amené avec elle et elle l'ouvre)

Juste au-dessus de Merrion Square, mais alors que j'étais en Allemagne, elle a été fermée et ils ont déménagé le sport à Limerick où maintenant beaucoup de professeurs de sport sont formés et ainsi de suite ainsi donc que Ling a fermé les étudiants s'en sont allés à Limerick, mais je vous parlais de Ling, qu'il était là, nous avons eu des blazers lorsque nous sommes allés à??? matches et ainsi de suite, c'était la poche sur le blazer de Ling (47:08)

(Je regarde la poche et le symbole brodé.)

C'est donc en Suédois

Oui

Et vous connaissez la signification ?

Je ne sais pas, je devrais !

(rires)

Donc, c'était la poche sur le blazer...

Oui, c'était la poche sur le blazer et cela a été notre écharpe, les mêmes couleurs et puis nous avons eu une jupe qui était en tweed, mais encore une fois, les mêmes couleurs dedans et ainsi de suite et c'était nos uniformes et lorsque nous sommes allés dans d'autres écoles, dans le cadre de notre formation on nous envoyait aux écoles comme bénévoles et nous faisons juste une certaine quantité, certains travaillent avec les enfants, un après-midi par semaine ou quelque chose, il s'agissait de formation des enseignants et ils payaient nos transports en bus, ils ne nous payaient pas mais ils payaient nos transports mais nous avons dû porter un de ces uniformes et...

Ainsi, il s'agit d'une partie de l'histoire !

C'est une partie de l'histoire, parce que l'université est depuis longtemps révolue (48:12)

Je peux prendre une photo de cela ?

Oh oui, si vous le souhaitez.

(Je vais chercher mon appareil : comme je n'ai pas d'appareil photo j'utilise mon téléphone portable qui a une option caméra)

Merci, c'est génial !

(49:03), Mais les gens qui sont passés par Ling, la plupart d'entre eux vous voyez, auraient mon âge, presque mon âge ou plus âgés, donc il y en a très peu en fait qui restent, et aucun d'eux ne pourrait plus enseigner donc c'est comme si c'était disparu... en tout cas, c'était votre première question !

(rires)

Mais vous avez dit beaucoup de choses, vous savez ; certaines questions ne doivent plus être posées (49:39). Donc, à Saint Kilians, vous avez cessé à quelle année ?

2007. par conséquent, je suis resté là pendant 37 ans.

Si vous êtes resté à l'école primaire.

Oui.

Et dès le début, c'était garçons et filles ensemble ?

Oui, tous ensemble, toujours.

Et sur les sports ?

Pour le hockey, ils ont été à l'école primaire seulement divisés dans l'après-midi, donc nous avons eu hockey en équipes, mais dans les classes normales, ils étaient tous ensemble dans la matinée.

(50:42) Donc, quand vous étiez à Stillorgan, il y avait donc une salle de sport ?

Non, seulement les classes.

Et puis ?

Lorsque nous avons déménagé, il y avait un préfabriqué qui était en fait une salle une fois nous avons déménagé à Roebuck Road, ils ont mis plus de préfabriqués et il y avait un que nous pouvions utiliser ensuite pour le sport et il était plus salle de réunion et pour le théâtre et pour diverses choses mais ... et une partie de celui-ci a été utilisé pour déjeuner et puis nous avons eu aussi un, c'était merveilleux, un toit de la tour? et il y avait aussi de la place pour mettre l'équipement, pour stocker des choses, ce qui était super. Principalement les choses que nous avons apportées de Stillorgan avec nous et j'avais mis une bonne quantité de matériel, vous connaissez les équipements de base avec des cordes à sauter, des ballons et des cerceaux et des choses comme ça et des quilles et ... puis nous avons fait quelques volting? sur des boîtes ou sauter par-dessus les boîtes ou le cheval, non, nous n'avons pas eu de cheval, nous n'avons eu un mouton et ... et puis c'est seulement quand ils ont construit l'école actuelle que nous avons obtenu une salle de gym avec cordes et diverses autres choses, mais malheureusement, nous n'avons pas eu l'acoustique bien faite et c'est très très bruyant dans cette salle de gym pour travailler, mais, il est très difficile pour les élèves aussi d'entendre les enseignants alors ... qui est venu ... ce qui était , ce doit être en 83 ou 84 qu'ils ont construit effectivement l'école et nous avons eu la salle de gym, il ou même en 85 (52:49), je ne me souviens pas exactement maintenant mais c'était très luxueux par rapport à l'endroit d'où nous venions mais en attendant, nous avons eu le terrain de hockey et le terrain de soccer, à l'origine le hockey que vous voyez a été joué sur l'herbe, puis nous avons eu ce terrain utilisable par tous les temps qu'on appelle... qui est ... et maintenant il a été rénové dans le type le plus moderne, mais il a fallu un certain temps pour que le niveau du sol pour que le terrain soit plat car à l'origine vous ne pouviez pas voir d'un but à l'autre...

Vraiment ? Il y avait une colline ?

Oui, oui. Il était donc tout à fait intéressant initialement essayant de jouer deux choses dessus, alors... mais... et peu à peu, nous nous sommes fait à cela... (53:56)

OK alors, avez-vous suivi un programme d'études ?

Il y avait très peu de choses dans le programme irlandais, de mon point de vue, donc je me suis reposée sur le programme allemand et, oh oui, nous avons eu, c'était ... l'année a été divisée en différentes périodes, et ainsi de suite, que, à l'automne, nous allons commencer, nous allons encore faire ... quand le temps est encore bon et ainsi de suite, nous aurions plus de l'athlétisme et puis nous allions dans la salle de gym, puis jusqu'à Noël, je faisais beaucoup

de petit matériel et ainsi de suite et d'autres petites choses là-bas et après Noël, j'avais essayé de mettre un peu de danse et ce fut fait entre six et huit semaines... mais parce que beaucoup d'enfants avaient sport tous les jours, il était possible d'apporter sur un des jours différents, différent, vous le savez, les types et ils ne savaient, le lundi, nous aurions peut-être disons jeux de balle ou quelque chose et puis mardi, nous aurions fait un travail au sol sur le tapis, puis mercredi, nous aurions peut-être l'équipement ou quelque chose donc ce serait varié et nous avons joué au hockey peut-être le jeudi si le temps le permettait et, parfois, nous faisons du hockey à l'intérieur seulement des compétences de sorte que ... il était, oh oui, c'était ... les directeurs ont insisté à avoir au début de l'année, le programme pour l'année et qu'il soit tout à fait équilibré, que nous couvrons les différents domaines et puis avant Noël, j'organisais généralement une petite compétition pour eux sur le tapis, parce que nous avons fait beaucoup de travail sur les tapis et ainsi de suite et je les avais mis afin qu'ils puissent faire une roulade avant (56:08), puis ils pouvaient faire ... diverses petites choses et je dis, il y aura cinq choses et qu'ils devaient faire trois d'entre elles et je voudrais noter trois d'entre elles, ils obtiendraient très bonne ou bonne, et leur donner une sorte d'initiative pour travailler et travailler sur ce qu'ils faisaient, ou nous devrions faire un peu de travail avec les partenaires et si, et voir s'ils pouvaient faire quelque chose avec leur partenaire, obtenir différentes formes et différentes choses ou pour l'ATR, vous le savez, faisant l'équilibre avec votre partenaire, on peut faire l'équilibre l'autre, les plus âgés à part ... les petits feraient des roulades et diverses choses comme ça et ils feraient le « crabe », comme nous l'appelons, quand vous allez vers l'arrière. Eh bien, les petits enfants n'ont pas de difficultés avec cela, mais pour obtenir vos bras tendus et les jambes droites je veux dire que c'était maintenant tout un défi, ils ont dû apprendre, et puis venir après Noël et ainsi de suite que nous ferions, je voulais essayer de mettre une partie de la danse irlandaise et ainsi de suite pour eux, juste avec les plus jeunes, juste écouter de la musique et en mouvement, ils feraient marche et qu'ils sauteraient alors je voulais commencer à jouer quelque chose et dire ce que vous pourriez faire cela? Allez-vous sauter à côté ou alors vous sautez pour éviter ou vous sautez au-dessus, vous savez, des choses différentes et ainsi de suite, juste un peu de plaisir et ainsi, puis nous jouerions de petits jeux comme quand on éteint la musique et tout le monde doit rester immobile ou tout le monde doit s'asseoir pour qu'ils apprennent à écouter et à regarder. (58:12) [...]

Et puis, dans l'après-midi, ils pourraient s'inscrire s'ils voulaient faire, vous le savez, hockey, ou autre chose, ou football ou quelque activité que ce soit ou tennis ou plus et qui n'était pas pour la compétition ou alors et par conséquent vous essaieriez d'obtenir vos meilleurs joueurs pour constituer une équipe et ainsi de suite si vous pouviez rivaliser avec les autres écoles, il y avait peut-être... Eh bien, ceux qui étaient intéressés auraient rejoint l'équipe et ceux qui n'étaient pas vraiment intéressés, ils iraient dans le chœur ou au théâtre ou autre chose alors, donc, vous avez généralement les gens qui vous intéressent pour être dans l'équipe, donc vous pouvez mettre un peu plus de pression sur eux, les investir et attendre d'eux un certain niveau et ainsi de suite... en matinée, c'était bien un mélange, vous le savez, il y a toujours à essayer de mettre les autres mais il faut faire attention (?) pour le... pour toutes les différentes capacités alors... et...

(59:29)

Et vous n'avez jamais travaillé pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

Non, quand je suis revenue en Irlande, j'étais toujours très intéressée par cela et ainsi de suite et j'ai rencontré un médecin allemand, en fait, qui travaillait ici comme médecin pour enfants, médecin Reece (?) c'était son nom et je lui en ai parlé et je lui ai dit : vous savez, il y a un écart énorme ici entre les médecins et les physiothérapeutes, et je l'ai dit, je le sais, par exemple, j'ai un enfant à l'école et il a cassé son bras et il est dans le plâtre, il ne peut pas faire de sport, bien bien bien, puis le plâtre se détache et l'enfant dit : le médecin m'a écrit un mot que l'enfant ne pourra pas faire de sport pendant les trois prochaines semaines ou quelque

chose et je dis que votre bras, il est devenu très très mince et il est faible en ce moment, bien que le médecin dit juste de faire attention et j'ai pensé ouais... En Allemagne, voyez-vous, j'ai eu l'avantage éventuellement parce que je vivais dans cette famille où le père était le médecin et s'il avait eu un enfant comme ça, quand le plâtre est enlevé - et en Allemagne tout le monde aurait l'assurance maladie, avec différentes entreprises et ils payent le médecin - mais de toute façon, il serait alors prescrit d'aller... une enseignante, elle ... en fait j'ai travaillé avec elle, localement là, elle était professeur de sport, mais elle a aussi été, elle s'était spécialisée dans ce domaine et l'enfant qui appartenait à sa classe, un petit groupe, elle avait juste une petite salle (1:01:36) ou légèrement plus grande et elle avait des enfants avec des problèmes similaires, je ne sais pas peut-être vous le savez en France ou quelque chose aussi bien mais elle aurait des enfants qui avaient besoin d'un petit peu et qu'elle ferait de petits exercices avec plus comme ça (elle fait des mouvements des bras et des épaules) et peu à peu le bras récupère sa force, donner quelque chose à faire pour ramener graduellement et de manière et cela est payé par l'assurance maladie, c'est une partie de l'ordonnance de médecin, mais le médecin travaille très étroitement, c'est la même chose en Allemagne, si vous avez été malade pendant un certain temps, l'assurance maladie va également vous couvrir lorsque le médecin vous prescrira d'aller à l'un des spas ou quelque chose [...] Nous n'avons rien de cela ici (1:02:55) donc, de toute façon, j'ai parlé à ce médecin et je lui ai dit que je serais très intéressée de faire quelque chose comme ça - qu'il avait affaire à des enfants ici - et il a dit si vous ne changez pas de médecins, vous allez perdre votre temps car vous avez besoin de quelqu'un qui va envoyer les élèves à vous, je veux dire un certain nombre de parents seraient intéressés, se rendraient compte que leurs enfants ont les pieds plats, envoyez-les s'il y avait une classe comme ça [...] j'ai fait un peu d'abord dans les écoles quand je suis allée là-bas, je disais aux parents, je disais toujours aux parents si je sentais que les enfants avaient besoin de quelque chose, parfois, je voulais rester et faire un peu de travail avec certains enfants si je sentais qu'ils avaient besoin mais les parents ne comprenaient pas non plus vraiment donc je voulais essayer d'adapter à la classe, vous pratiquez ces exercices à la maison et en même temps garder un œil sur eux. Ils se moquaient de moi à Kilians.

(01:04:42)

[...](Anecdote avec le fait de rencontrer des élèves dans le couloir et faire une remarque sur la façon de marcher (boîter) et l'élève réplique: « comment avez-vous remarqué ? »)

Selon moi, cela vient de mes premières années de formation. Nous avons été formées pour observer quel est le problème.

[...](Anecdote d'une jeune fille qui se plaignait d'une douleur du genou. [...]. C'était sa colonne vertébrale.)

Assez souvent, j'ai été en mesure de saisir ce genre de choses (01: 07:51) et conseiller aux parents ou leur dire tout ce que je pensais. Maintenant, parfois, ils ne revenaient pas vers moi et peut-être je n'avais pas raison à propos de quelqu'un. Mais je me suis sentie que j'ai... Je ne sais pas c'est... peut-être, en partie grâce à la formation que j'ai eue... J'ai pu voir ces choses, comme un professeur de sport, je pense que c'est une chose très utile et j'apprécie toujours avoir ce côté remédiation à ma formation, parce que, voyez-vous... comme je le dis maintenant, Ling, il était médecin et son idée était d'avoir toute cette idée que par l'exercice, que vous pouvez guérir grâce à des exercices. Maintenant, l'allemand a (je ne sais pas sur le Français)

(Guerres napoléoniennes et grand nombre de tués / entraînements)

Exercices...

Chose militaire qui arrive ensuite aux systèmes scolaires...

La chose suédoise était plus du côté de la remédiation...

Les Allemands ont une longue tradition d'éducation physique et sportive et l'importance de celle-ci...

Nous avons dû apprendre tout cela, comme une étape. Mais, en tout cas, j'ai bien aimé mes années à Killians.

Vous ne regrettez pas ne pas avoir été physiothérapeute ?

(01:10:04)

Non, voyez-vous, la chose était, à l'origine, quand j'ai commencé, l'âge de la retraite était ici de soixante ans et j'ai pensé : d'accord. Maintenant, j'ai vu beaucoup de mes amis qui ont fait du sport à Limerick avaient également un autre sujet, au moins un autre sujet, le sport et l'anglais, j'ai toujours eu un seul sujet, j'ai vu ces enseignants, en particulier les enseignantes, elles voulaient commencer quand elles terminent leur formation, enthousiastes et elles mettaient le sport dans leur enseignement et ensuite c'était : "oh, eh bien nous devons rattraper en mathématiques ou la météo n'est pas si bonne, nous ferons quelque chose d'autre à la place" et progressivement je les ai vu retirer, elles ont fait de moins en moins de sport et les enfants manquaient cela et ... maintenant, je n'avais que le sport donc je n'avais pas le choix, je devais enseigner un peu de sport (rires), alors la question d'âge était : tiens, serai-je encore capable d'en faire à soixante ans, maintenant que j'avais vu cette enseignante en Allemagne qui était devenue une catastrophe et elle était très amère et ses élèves étaient impossibles et elle avait abouti dans un véritable «cul de sac», à mon avis, et j'ai pensé : cela ne m'arrivera jamais à moi, si je sens que je ne peux pas vraiment le faire ou que je ne l'apprécie plus, je vais arrêter, je ne m'inquiète pas, mais je vais arrêter et alors ils ont mis en place l'âge de la retraite à soixante-cinq ans et je me suis dit : ouh (rire) j'étais beaucoup plus jeune, mais j'ai pensé : ça va être long (that's a long stretch), je me demande si je vais le faire, mais tant que j'ai apprécié et que j'ai pu gérer, tant mieux, nous nous en tiendrons à cela. Quand ils arrivent à 65 ans, j'ai décidé : non, je ne pense pas, maintenant c'est le temps, avant que ça va devenir un peu pénible (1:12:30) Je pense que je devrais y renoncer et j'ai eu d'autres intérêts aussi que je voulais ... puis j'ai trouvé que je n'étais pas capable de tout faire et j'étais fatiguée le soir et je me suis dit : ce serait bien de ne pas avoir d'enseignement et d'être en mesure de se concentrer sur les autres et parce que j'avais encore des nièces à l'école, j'y suis allée assez souvent et j'ai gardé un suivi des progrès des élèves, je le fais encore, mais les enseignants me manquent en général, leur discussion dans la salle du personnel, j'y allais quand il y avait une occasion spéciale, je pouvais leur parler et savoir ce qui se passait, si les enfants faisaient un jeu ou ils avaient une sorte d'assemblée, et peu à peu j'y allais moins, mais au début cela me manquait, mais cela m'a donné une ouverture à ... je garde les abeilles maintenant, j'ai le miel, bien que j'ai commencé avant ma retraite, ce qui m'occupe beaucoup et j'aime le jardinage aussi, ce qui m'occupe aussi de sorte que cela n'a pas laissé de vide dirions-nous (1:14:00), j'ai pu facilement remplir le temps qui me servait à donner des cours par les autres choses, les autres intérêts que j'ai, donc ... Et alors ma mère a vieilli et elle a commencé à avoir besoin de plus d'aide et [...] de sorte que cela m'a tenu très occupée aussi, alors je n'ai pas vraiment trouver que ...

Donc vous avez travaillé jusqu'à 65 ans.

Oui. (01: 14:40)

[...] (horaires de travail: 8-13h et 2 hockey de après-midi)

Vous avez des enfants? (01:30)

Non. J'ai toujours dit que j'ai assez d'enfants le matin, donc je peux rentrer à la maison sans. (rires)

Que faites-vous maintenant ?

Je suis une apicultrice [...]

Impliquée dans les associations [...]

Je dois donner une conférence la semaine prochaine [...]

Mes journées sont bien remplies.

L'éducation physique vous manque-t-elle ?

(01:16:49) Non, je pense que j'ai passé le relais et il est temps de passer à autre chose, oui, parfois, je pense, je voudrais faire un peu de cela, mais cela n'a pas vraiment d'intérêt et je pense ah non, laisse... en fait lorsque les classes se sont agrandies, j'ai eu deux assistants qui n'ont pas été qualifiés [elle cite le nom de deux personnes] et j'ai été très enthousiaste de l'avoir parce qu'il était un excellent entraîneur de hockey, mais quelquefois je disais sur la classe que j'avais un élève supplémentaire parce qu'il n'était pas vraiment une aide parfois et alors Aishling est arrivée et elle était un professeur qualifié et à ce stade nous avons pu réellement commencer à diviser les groupes, surveiller, garder un œil sur eux [...]. Il est allé dans le Nord pour étudier et quand il est revenu, il m'a dit très gentiment: "vous savez Maeve, je ne savais pas combien j'ai appris de vous» (rire), je suis contente que vous ayez appris quelque chose, il avait 20, 21 22 ans à ce stade et son hockey était sa chose et il ne voyait pas vraiment la nécessité, il était super avec les enfants et ils l'aimaient, mais parfois, j'ai en quelque sorte senti que j'avais un élève supplémentaire, c'était donc super quand Aishling est venue parce qu'elle a réussi à diviser les groupes et elle a eu quelques idées nouvelles aussi et, vous le savez, elle a pris des choses de moi et j'ai pris des choses d'elle, cela a très très bien fonctionné et quand je suis parti, alors Siobhan est venue avec Aishling et j'étais un peu jalouse de Siobhan ... elle était très différente de moi et quelques-uns des élèves ont eu quelques difficultés, ils ont été tellement habitués à moi: "haaa, elle n'est pas comme vous" j'ai dit oui, mais différents professeurs font les choses différemment et ils ont dû s'y adapter, mais, je pense que c'est parce qu'ils me connaissaient si bien et j'ai été là depuis si longtemps et même en Kiddengarden, j'ai rendu visite à la Kiddengarden et suggérer des choses que les enseignants font avec eux ainsi donc, quand les enfants entrent en première classe (CP), la plupart d'entre eux me connaissaient déjà, même d'après les frères et sœurs plus âgés ou de me voir dans le Kiddengarden et les autres enseignants ont toujours été connus comme Madame et Monsieur ou Mademoiselle, je suis connu comme « Clissy » à travers... presque dès le début, ce n'était pas un surnom, j'ai dit que c'était une abréviation de mon nom, que dans le sport les choses doivent aller très vite donc au lieu de m'appeler ..., ils m'ont appelé Clissy et ils le font encore!

Vraiment ?

Oh oui. Alors je me suis sentie avoir une sorte de position spéciale ici dans un certain sens et je ne sais pas mais dans le sport, peut-être que vous êtes amenés à connaître vos élèves quelquefois d'une façon différente et vous les connaissez un petit peu mieux mais j'ai vraiment aimé, toujours.

Alors vous avez eu de bonnes relations avec les enfants que vous avez enseignés (01: 21:29)

Oh oui, oui.

Je veux dire, chaque fois, chaque année...

Il y aurait quelques-uns avec qui vous auriez un peu de difficulté mais une chose que j'ai toujours su c'est que, chaque fois que je suis sortie de l'école avec eux, les accompagnant à un match ou je les amenais à une sortie ou ailleurs, j'ai toujours su que je pouvais leur faire confiance, qu'ils se comporteraient bien ce qui était absolument génial, nous pouvons avoir nos différences à l'école, nous pourrions avoir un peu de souci, ils pourraient crier, mais quand nous étions à l'extérieur de l'école, tout était toujours (geste de mains) ce doit être un petit peu de concessions mutuelles.

Et avez-vous remarqué des différences entre les élèves que vous aviez au début et quand vous avez pris la retraite? (01: 22:00)

Et bien (soupir)... Oui.

St Kilian, peut-être, parce que c'est une école privée et vous avez très souvent les enfants de parents, même si, toujours, vous auriez des parents qui auraient des carrières très exigeantes et ainsi de suite, mais j'ai trouvé peu à peu que les parents passent de moins en moins temps en train de faire des choses avec leurs enfants ... un lundi, je ne pouvais pas comprendre, en

particulier les plus jeunes, ils seraient tout à fait sauvages un lundi, quand ils sont venus en classe et je demandais pourquoi était-ce un lundi ? Et puis, je voulais leur demander ce qu'ils faisaient le week-end et beaucoup d'entre eux n'auraient aucune activité physique au cours du week-end, ils seraient à l'intérieur, à regarder la télévision, peut-être sur l'ordinateur, chez quelqu'un d'autre pour jouer ou quelque chose et les parents ne les sortent pas en promenades, ils ne vont pas à un club de sport ou quoi que ce soit. Ainsi, ces enfants ont été habitués à avoir à l'école, l'activité physique, tous les jours, et le samedi et le dimanche, ils n'ont rien, puis, le lundi, ils ont hâte d'y aller! (rires) la première chose à faire et je trouve que c'est devenu de plus en plus un problème et puis nous avons ce que j'appelle "au pair" (1:23:37) les enfants qui souffrent d'une fille au pair. Une fille au pair est des familles où les deux parents travaillent, le matin, ils peuvent voir les enfants, mais la fille au pair les réveillera et veillera à ce qu'ils aient un petit déjeuner et très souvent les parents seraient déjà partis [...] puis, quand ils arrivent à la maison, la fille au pair serait là, et la fille au pair, ne serait pas formée comme une assistante maternelle, mais serait là, vous savez, voir s'ils ont eu quelque chose à manger, et ainsi de suite, et très souvent lorsque les parents vont venir dans, les parents vont manger, les enfants seraient déjà au lit ou sur le point d'aller au lit. Maintenant, ces jeunes filles au pair changent tous les six mois et parfois même au bout de trois mois, les enfants auraient peu de respect pour ceux-ci et les jeunes filles au pair font beaucoup d'erreurs parce qu'elles n'ont pas été formées pour s'occuper des enfants, mais elles ont la responsabilité de ces enfants durant une grande partie de la journée et le week-end, les parents très souvent leur vie sociale prendrait la plupart de leur temps et ils ne passent pas beaucoup de temps avec leurs enfants, mais ils vont donner de l'argent de sorte que ces enfants vont se fâcher avec la fille au pair [...] et puis, ils verraient que les parents reprennent la fille au pair donc, par conséquent, le respect pour la fille au pair baisserait progressivement de toute façon, elle va quitter dans quelques mois, mais la difficulté était ... [...] les enfants maintenant reproduiraient cela aux autres adultes qui s'occuperaient d'eux donc quand ils arrivent à l'école et que vous leur dites : vous avez à faire ceci et cela (mouvement de tête négatif)

Ils ne vous écoutaient pas.

"Pourquoi devrais-je?" J'ai eu des élèves qui m'ont dit et j'ai dit : regardez, si vous ne faites pas ce que je dis, je ne veux tout simplement pas de vous dans ma classe parce que je dois m'occuper de tout le monde et ils disent : "oh, vous devriez vous occuper de nous, mes parents vous payent pour me faire cours" ceci ne vient pas des enfants, c'était quelque chose qu'ils auraient entendu à la maison de toute évidence, donc ... je veux dire, ce n'était pas un gros problème mais je pouvais voir assez souvent et je ne sais pas où cela va aboutir si c'est en train de changer depuis que le tigre celtique est mort, peut-être les parents passent plus de temps avec leurs enfants, mais je pensais que comme une tendance, ce qui est préoccupant, que ces enfants je le sentais étaient effectivement émotionnellement négligés, qu'ils n'ont pas le soutien de leurs parents et même une fois que les parents sont venus pour discuter le problème des enfants, et les parents ne savent pas de quoi vous parlez et je me suis rendue compte qu'ils n'ont pas « bien, je vais lui parler », mais au lieu d'essayer de voir où est le problème, en essayant de voir comment l'améliorer, ils disent : « je vais lui parler et ce sera tout », ce n'est pas la façon avec laquelle vous pouvez obtenir des choses, vous le savez, faire les choses bien avec les enfants, ou ils seraient mécontents que le professeur n'a pas vraiment gardé les choses pour lui ou qu'ils sentent : " eh bien, c'est votre responsabilité, vous devriez discipliner les enfants » et je disais : non non non, nous prenons ce que vous avez apporté, nous attendons à un certain niveau, les enfants viennent à nous et nous ne les avons que sur une période limitée, c'était vraiment la seule grande difficulté, mais parfois, il était possible de contourner ce problème et si vous pourriez obtenir un peu ... il était difficile d'obtenir parfois de parler aux enfants seul à seul, parce que, vous savez tout a été ... le temps filait, puis le prochain cours arrive de sorte qu'il est parfois difficile de trouver, mais parfois vous pouvez

arranger les choses avec les enfants, en particulier s'ils ne s'entendaient pas bien avec les autres dans la classe s'il y avait des difficultés, vous avez à regarder, en particulier dans le sport et ainsi de suite, l'intimidation ou quelque chose comme ça, ce n'était pas de l'intimidation, mais nous avons une réunion parents-enseignants au début de l'année et les Allemands et les Irlandais, en majorité, la plupart des parents seraient soit ou seraient basés en Irlande ou seraient Allemands venus en Irlande... concernant juste les survêtements, les survêtements sont arrivés à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingts, mais j'avais fait toute ma formation, nous avons vécu nos années d'étudiantes en petite jupe, nous n'avions pas de survêtements, mais de toute façon, les enfants, devaient se changer pour le sport, même les plus jeunes, ok, avec la première classe, les premiers jours, vous passiez près de la moitié du temps à vous changer et non pas à faire du sport, mais cela faisait partie de l'apprentissage, mais, dans en hiver beaucoup d'enfants avaient ces caleçons longs, mais beaucoup d'Allemands et il était assez fréquent en Allemagne qu'ils n'aient pas ces collants que les enfants portaient ici en Irlande, vous trouvez encore des enfants avec des chaussettes courtes ou des chaussettes jusqu'aux genoux, mais l'Allemand beaucoup plus conscient en raison du climat plus froid, quelques jeunes garçons seraient en collants, maintenant, pour nos garçons, ils ont l'air très jeune fille, je veux dire que seules les filles portent des collants et c'était alors un problème dans le vestiaire, certains garçons irlandais se moquaient des garçons allemands, ils avaient 6, 7, 8 ans et je devais expliquer cela aux parents lors de la réunion des parents-enseignants que j'ai essayé d'expliquer aux enfants, mais ils devraient être sensibles à leurs propres enfants que si les enfants ont alors dit qu'on s'était moqué d'eux, les parents doivent expliquer cela et sur ce qui est juste différent en Irlande, mais ils ont juste encore continuer de porter leurs collants maintenant je pense que les sous-vêtements sont en train de changer un peu et peut-être ils sont devenus plus irlandais, ils n'ont pas plus porter ces mais c'était une chose typique qui pouvait bouleverser les enfants et puis ils refuseraient de se changer ou quelque chose (1:32:12) ou parfois avec les plus jeunes, vous avez à expliquer aux parents que pour les filles, de ne pas avoir des vêtements trop fantaisistes et ainsi de suite, les enfants ne pouvaient pas le faire eux-mêmes et je devais fermer les boutons et monter les bas et ainsi de suite, mais quelquefois, ils pourraient porter un survêtement ou quelque chose et il serait plus facile pour eux de se changer [...] c'était drôle d'une certaine façon ... Nous avons l'habitude de faire la natation (01: 33:00) d'abord, lorsque l'école était petite, nous avons un bus scolaire qui nous emmenait à la piscine et je leur apprenais tout oh ouais à la fin de l'école, ils devaient tous être capables de nager et il y avait aussi un test d'allemand et mon idée était que, par six classes, tout le monde pourrait nager, certains voudraient nager mieux que d'autres, mais ils avaient les bases comme je l'ai expliqué aux parents, vous le savez, nous vivons sur une île, il y a beaucoup d'eau et la raison en est que si les enfants tombent dans l'eau, l'important est qu'ils peuvent flotter quelque temps en attendant que quelqu'un vienne les aider, ils ne paniqueraient pas donc c'est très basique ; quand nous avons cessé cet enseignement car le transport était devenu trop cher et aider le temps de l'école et nous avons dû arrêter et j'ai essayé d'expliquer et à ce stade, il n'y avait plus piscine et qu'ils devraient essayer de mettre les enfants à la piscine municipale et des leçons là-bas et qu'ils doivent apprendre à nager, mais c'était très très important qu'ils apprennent à nager, mais, de toute façon, dans l'année au début, lorsque nous enseignions la natation, nous aurions la rencontre avec les parents normalement fin septembre, début octobre, et il y avait alors des parents très en colère qui étaient contre la natation parce que leurs enfants avaient des verrues (frucas) ça se développe à l'intérieur, c'est comme de la peau dure, ça peut être très douloureux parce que c'est une chose difficile et si vous êtes debout tout le temps les médecins donnent parfois de la crème pour apaiser ou parfois ils les brûlent et ces parents : oh je ne sais pas nous allons nager parce que mes enfants rentrent à la maison, il doit y avoir quelque chose dans la piscine où ils l'attrapent [...] et je souriais et toujours, nous

aurions un médecin parmi les parents et je dirais quand je... vous voyez, il faut environ 6 à 8 semaines pour qu'une verrue se développe et devienne un problème si nous sommes maintenant début octobre si vous étiez de retour, cela nous amène à peu près à la première quinzaine d'août, vous étiez en vacances début août - oh oui, nous étions sur la mer ou quelque chose, non, j'ai dit que c'est là que votre enfant a attrapé ses verrues et ils commencent à regarder et le médecin dit "c'est ça", donc vous devez ... parfois, vous avez à ... certains parents sentent qu'ils ont à venir aux réunions de parents et ont quelque chose à dire si c'est bon ou mauvais. Nous avons eu une très gentille famille, en fait, ils ont eu 11 enfants, mais ils n'étaient pas tous avec nous, certains d'entre eux, elle les a instruits à la maison et ainsi de suite, mais les plus jeunes, je pense qu'elle était fatiguée d'enseigner et puis elle les a envoyés à Kilians et quand nous sommes arrivés à un stade un peu chaud dans une réunion avec les parents et certains parents donnent leur avis à ce sujet ou à cet autre sujet, et elle disait, Mme M ..., une femme massive, "je pense que cette école est merveilleuse parce que tous mes enfants sont si heureux ici et des enfants heureux apprennent bien et c'est pourquoi j'aime St Kilian". Mais c'est très très vrai. Je veux dire si l'enfant n'est pas heureux à l'école, ils ne vont pas apprendre très bien, donc c'est très très important qu'ils soient heureux, je pense que ça suffit.

Avez-vous plus de question ?

Oui, j'ai besoin de savoir... tout d'abord quand vous m'avez dit sur le sport et les filles dans les écoles catholiques, vous avez fait des écoles catholiques ?

Oui. Je suis passée par un certain nombre d'écoles. J'ai fait beaucoup d'écoles. À Sligo, une enseignante faisait faire des exercices, nous changions nos chaussures, nous étions dans nos vêtements ordinaires et qu'elle a fait des exercices avec nous, très gentil professeur Mme N... et puis je suis venue à Dublin, j'étais dans une école du couvent et là, nous avions une salle, une sorte de salle de théâtre, et, sous la forme d'une célébration, nous avons fait une démonstration de sauts, c'est pourquoi je suis assez bonne avec les cordes à sauter, puis je suis allée dans une école privée, Mme M..., une de ses écoles privées, elle était très avant-gardiste et encore une fois, parce que l'espace était restreint, c'était vraiment les exercices mais nous avons également fait du hockey et puis, je suis allée dans une école internat et il nous avait... encore une fois, c'était... nous l'avons fait à l'intérieur c'était très très limité et nous n'avions même pas de vêtements spéciaux pour cela mais nous avons joué au hockey et baseball et nous avons joué au cricket en été aussi alors, vraiment, du point de vue de la gymnastique ou du travail avec l'équipement, mes années d'école je n'avais rien comme ça, tout relevait d'un choix libre ou en fait des jeux mais je savais que des amies à moi dans les écoles protestant dans le cadre du hockey qu'elles avaient fait beaucoup plus et elles avaient aussi des uniformes de sport, shorts et t-shirts, tandis que pour le hockey, nous portions des petites jupes et ainsi de suite [...] l'accent était vraiment mis sur les garçons, les garçons faisaient du sport, les filles étaient censées faire des gâteaux. (01:41:49)

Et à l'extérieur de l'école, avez-vous fait du sport ?

Il y avait des clubs mais ils étaient plus pour les adultes il y avait des clubs de sportifs pour les plus jeunes, mais je n'ai pas vraiment... J'ai fait du hockey à l'école et pendant les weekends, nous avons des matches contre d'autres écoles [...] club de foot pour les garçons [...] le « GAA » était une organisation d'athlétisme et ensuite il est passé aux jeux collectifs, ils ont laissé tomber assez tôt le côté athlétique mais quelques filles jouaient au « camogie »... Les sports étaient vraiment associés aux écoles alors qu'en Allemagne, surtout les sports collectifs étaient associés aux clubs, une petite partie était faite dans les écoles mais la majeure partie était dans les clubs locaux.

Alors pourquoi avez-vous choisi le sport? (01: 43:58)

Tout d'abord, j'ai aimé ça, j'ai toujours aimé ça à l'école et j'ai détesté l'école c'était le soulagement quand j'ai pu et j'ai pensé que peut-être je pourrais aider les autres à surmonter

leur aversion pour l'école et je viens d'un milieu de famille d'enseignants et je n'allais certainement pas enseigner une matière académique donc j'ai supposé que le sport était... J'aimais la vie à l'extérieur et j'aurais détesté être coincée sur un bureau et il y avait ce collègue ici à Dublin, qui a été...

[...]

(01: 53:44) Ma mère disait qu'elle aurait toujours aimé être un professeur de sport, alors j'ai dit est-ce que cela signifie que je vais devoir être un professeur de sport ? Elle a été très enthousiaste à ce propos et mon père était heureux que j'avais quelque chose que j'aimais, qui m'intéressait [...] j'ai tellement fait de vélo que j'ai supposé que j'étais assez forte comme ça (vélo le matin à l'école, puis à la maison pour le déjeuner et ensuite retour à l'école pendant un quart d'heure de vélo chaque fois, mais qui était tout à fait la norme à l'époque).

Emma : entretien du mercredi 26 février 2014, 17h10-18h40

Emma et moi échangeons des sms pour fixer une heure de rendez-vous. Je vais prendre le DART vers le sud, arrêt Greystones. Lorsque j'arrive sur le parking de l'établissement, il fait nuit.

Ok, lets begin. How did you become a PE teacher?

(assez longue hésitation) When I was in secondary school, I enjoyed sport enough a lot and I also enjoyed science, I was doing three science subjects, and so my guidance counselor suggested that I might enjoy PE teacher so I could do both science and PE, so I applied for a PE college in London, Strawberry Hill, and I was interviewed for that and I got the place, so that's how I became a PE teacher, how I decided to become a PE teacher.

In London, it was a college?

Yes, Strawberry Hill, Saint Mary University College, actually the same place that Siobhan went. Siobhan... she went to the same place, but a few years later than me (rire bref).

And...

Because in Ireland, at the time, there was only one university you could go to, to become a PE teacher, it was in Limerick but they did not the subjects that I wished to do, I wanted to do PE and biology, and in Limerick, at the time, you could only do PE and chemistry, or PE and Irish, PE and English, PE and geography but now, there's one university in Dublin, DCU, that does PE and biology, that's why I have chosen that college.

And when was it?

It was 1991.

How many years?

Four years so, in first year, we did five weeks teaching practice, second year we did ten weeks teaching practice, third year ten weeks teaching practice, fourth year ten weeks teaching practice and your degree also in the same time so you do your subjects whereas obviously other teaching qualifications, you might do your teaching training at the very end of the years so...

And then, after your degree?

After my degree, I was qualified both in PE, biology and science teacher at that stage so I applied for positions in both the South of England and also, my parents were very keen for me to return to Ireland so I applied for some positions in Ireland. At the time, there was a very few jobs, in Ireland, so I didn't expect to be successful but I was very lucky, fortunate, I... I applied to the right place at the right time and I got an offer of a job in Dundalk which is about an hour from Dublin but that was mostly science and biology teaching and lots of coaching, lots of hockey coaching and coaching after school but mostly science and biology but I knew by then that actually in Ireland I would have prefer to teach more science and biology because in the UK, you're teaching PE as an academic subject as well as being a practical subject and so you were teaching anatomy, physiology, psychology, sociology.

In schools?

Yes in school so they have A Level PE as such as an 18 years old would do it and also GCSE which should be 16 years old doing it so if they chose to do it as an academic subject, you would have the practical side PE but you wouldn't have the academic side which of course we all are familiar with in terms of studying for PE teacher but at second level it's unusual ; while in Ireland, that wasn't the case so... and I really enjoyed the more academic side of PE teaching so I missed that when I came back to Ireland, I loved to teaching the biology and the

science because it has that aspect, that's why probably I prefer teaching the science and the biology rather than the PE but I did some... I, actually at first year, no, for the first two-three years, there was another teacher who had trained in Liverpool and, because we were working in Dundalk which is on the Northern Ireland border, and so in Northern Ireland they have academic PE because they are part of the United Kingdom so we saw that a various number of our students were very interested in PE and they had an opportunity, they had time on their timetable to be able to do an extra subject so myself and Tim went and because we were familiar with the UK system, we went and we propose it to the Principal and we offered PE as an academic subject in the school and we had examiners from Northern Ireland come and examined them on PE, that was a great opportunity but this was really because we were a border town so I've got to do a little bit of the Level A PE and GCSC PE as well but not as much as I would have liked but I only had to do that for three years.

Then I stayed there for about another year and it was a boarding school and I would have had very good relationship with the students because I would have been staying there in evening time as well so I would have done a lot of coaching and I would have got to know the students very well and a lot of the students knew that I have trained in the UK so when they were planning their career, they would often asked me about applying in the college in the UK because of the fact they were so close to the Northern Ireland border, they were always thinking about UK as an option whereas in another part of Ireland, they wouldn't have considered it so much so, as a consequence, because I was asking about those questions all the time, it makes me think that I could go in a career guidance and guidance counseling, so I took a year off from work and I went back to university and did guidance counselor for a year. I actually had done, as part of my studies there, I chose to look at career education of athletes as we had to do it as a study, a mini thesis you know (07:07) and I chose to look at career education for athletes, that was part of my study, now that doesn't have much impact on my teaching whenever I meet with students who want a career in professional football or professional rugby player or something like that, that experience has been usually useful so I could understand the particular issue that career education for athletes has but it hasn't been something that I explored specifically but it was something that to look at and then, I didn't go back to Dundalk even if I got the job there, my job there wouldn't have any career guidance in it so I was lucky enough to get an offer of another job in Dublin, where I taught for six years and there I had Science, Biology, PE and Guidance Counseling.

In a secondary school?

Yeah, in a secondary school.

So it was in...

That would have been, let see, I went in 1995, I went to Dundalk, 1999 I started the course of Guidance, finish that in 2000, so it was in 2000 until 2006 that I went, I worked in Our Lady's, in Templeogue and then, in 2006 I got the opportunity to come not too far away from here, another school, well a new school, as that stage they only had 200 pupils, they only had 3 year groups, when I started, because I was going in to be the Guidance Counselor but because the school was small at that point, I was doing Guidance, PE and Science. (8:59) And then, as the school got bigger, my Science and PE were removed and my (soil/soul) focus was Guidance but again, I would have been involved in coaching and I would have some PE with the Transition years and so on. That would have been here from 2006 until... - how many years have I been here? 2 years, 2014 – so from 2006 until 2012.

A new school then...

Yeah. In Ireland, they call it the “green field site”, a new skill, “green field site”, that what they call it. (voix éclaircie) And in 2012, I got appointed here to be a depute principal here so... and I have no PE here although I'm very interested in PE and sport, I have no PE teaching here, a very little PE teaching here because the most of my job is administration. At

this stage, I have two periods (of Guidance Counseling) a week. And the only reason I do those is because we haven't got a teacher to do those two periods, so I do the Career Guidance for Transition years students. But because we are a school of over 500, the depute principal is not expected to teach, but if we fall below 500, then I would have been expected to teach a number of periods at that point but it puts a lot of pressure on because when you try to manage the day-to-day, you almost kind of go "oh-oh, I have to teach", it could be a bit of a distraction.

Is it two periods for the week? (10:43)

Yeah, two periods for the week, now, as I say, if we were smaller – we have 560 students, here – if we fall below, if we were below 500, I would have to teach, I think 5 and a half hours, so it's quite a lot, you know at least one full day in a week, which is a lot when you're trying to do all the other things in the school so it's a huge bargain even though I missed the teaching, I do miss it, but you know, you can't have everything... so it would have been two years since I wouldn't have taught any PE. At the odd time, when the teacher is away, I might go and teach a class, in fact, yesterday I was caught to teach a PE class but just because the teacher was away, so...

Did you enjoy it?

Absolutely yeah, but it's hard because you only dipping in (?), you are not getting to really immerse yourself into it, you only a kind of... there's no planning, no long term, ok, I'm going to do eight weeks of volleyball, I'm going to do eight weeks of... but, you know, I know that the PE teachers here are pleased they heard that their depute principal was a PE teacher because they thought : "she'll understand how we think". So... that's pretty much my kind of career today (12:20).

Why did you choose to sort of "quit" the PE teaching?

Well, I suppose, initially, when I came to Ireland, I knew I wanted to have exam classes, I wanted to do an academic subject so the motivation... the fact that, at the moment, in Ireland, it isn't taken seriously as a subject, it's very hard when you have students and parents and also your fellow colleagues who aren't quite as appreciative of the work that you're doing and so you'll have students who will come with notes saying "I can't do PE", you'll have parents who don't necessarily believe that it is an important subject and also I really enjoyed teaching, I love teaching the academic side of it, I love teaching the science behind PE, sport and that is something that I knew I wasn't going to get in Ireland so that is a little bit of it, the ideal for me is when I was teaching PE and having science and biology because of the fact that I have the Science and the Biology gave me the opportunity to do the science side of it but in the same time, I was getting to be involved with the PE students but it's difficult when you constantly... in Templeogue, it wasn't too bad because the principal had a PE background so she was very supportive and when the parents were ever... you know, if they were dismissive of the subject, she would very much go "no, no" and she would have made the timetable supportive and the facilities were there and so on whereas, in another school that I worked in, we wouldn't have been taken seriously, would have say: go on, play a game of football, wouldn't necessarily give me the same support and so when you don't have that support, and then you are arguing with the students for not bringing equipment and parents writing notes for every tiny little reason then, it's very hard to get a student to bite (?) into a subject and then, in contrast, I had another subject which students engaged and the parents supported, teachers supported and principal supported so I took the path where I actually... and I enjoy Science and Biology teaching as well, I mean that's the other side, and I have always been fascinated by PE but I suppose... I probably enjoyed the coaching because I had the motivation, the students were motivated, they are coming because they want to be there and even if their family forced them there's still... you can motivate them, you can bring them forward but with PE, it can be frustrating and in Ireland as well there isn't necessarily

the resources that should be given to PE (15:42) I mean for here, for an example, our PE teachers are amazing, we have a tiny badminton hall and it's the only indoor facility we have, and it's tiny, and we have, because of our location, beautiful location⁶²⁹, you know so as a result, we have no space so our PE teacher has very little space very little time and yet he does wonderful things but he has to work very hard to do that, and we need a lot of fundraising from parents to go and get equipment for the gym and so on, now we are very lucky that the parents have bought it and also we are very lucky that the local clubs help us here, they help us but, it's a battle all the time trying to, actually convince all the time that it is an important subject and there is so many other subjects that are exam focus for points and everything else, it's very very difficult you know and also as well, when I had the guidance, I had Science and I had Biology and I had PE, something... I couldn't manage at all and initially PE was the first kind of go and then the Science and then only Guidance at that point, so it wasn't kind of... it wasn't really a decision to move away from PE, it's more of an evolve than a decision. (17:09)

Ok, so, you taught only in secondary schools?

Yeah.

And what did you do with your students?

We would have done modules so generally you would plan your year along with the PE teachers, you would decide a scheme work for each year group so you would generally break the year up to eight week modules and you would probably have a scheme of what you hope they would achieve for the first three years and then you say ok, that might mean you might have for example gymnastic for first year, and then that might be balances or something like that and in second year, you might come back and do another module in gymnastic so the year would generally include... again it would depend on the facilities in the school and so on for example, here, even if there is a little space, they have made an improvised climbing wall so they have six weeks of where they are learning about climbing and (?) with balances and so on, so you would have maybe things like gymnastics, but again, because of the facilities in some schools, you might have been able to move on to things like the horse or something like that but again, if you don't have good equipment, you can't take the risk of... if your springboard isn't good, you can't go and... you can't do that so... then also things like badminton, volleyball, hum..., teams sports such as hockey, rugby, tag rugby, football. In Templeogue, we would have in Transition year we would have a module where we would have gone to the swimming pool but we were lucky enough to be near the swimming pool and also it was an old girl school so you could... the girls were ok, the girls were as conscious (?), body conscious, but if you take for example the last two schools I've been working in, it's co-ed⁶³⁰, it's boys and girls, you would only have one teacher, the girls at that age they are getting self-conscious so there's no way they just won't agree to go swimming, now also, well, here, the walking distance to the pool is a long distance, you know, you would have an afternoon off you know in the last school I was, the long walking distance, the cost of driving students, you had to bring buses and everything else and also you had the whole issue of boys and girls and not wanting to so it just depends and here we have some gym equipment, so we have, you know, bike and weights and so on and the senior students are able to do that but I supposed one criticism (20:17) I would have of the Irish system is because of the lack of resources, the emphasis on PE has to be almost team sports, at an alien eight (?), a huge... because of a practical point of view, to teach PE an individual sport, if you try to teach something that is more individual, it's very very difficult to do that when you have thirty

⁶²⁹ L'établissement St David's Secondary School est situé en bord de mer et la vue donne sur une partie de la côte de la mer d'Irlande.

⁶³⁰ « co-educated » : éducation mixte

students, and particularly when you have thirty students, fifteen of which may be male, fifteen of which may be female and you only have one teacher so you can't say "girls go here, boys go there" and in reality, by the time they become 14-15, you know, they're becoming very body-conscious also as well you got the physicality of the boys and the girls it takes a very particular ground of type (?) who are confident enough to get involved into a more physical environment, a physical game with a boy I would be intimidated and I love sports and it can be intimidating so there is all sort of things that determine you would have look at what you want to do but also what is realistic so Fifth and Sixth years would be very very different to what you do in Fourth year or Third year or Second year or First year because in First and Second year, the boys and girls thing is not more than an issue, by the time they get to 15-16, it's very difficult so you're really thinking about something that I can involve everyone, but doesn't involve contact and also I can manage thirty students so those are kind of things you consider so it does limit so that things you would love to do, you can't necessarily do... and then, there is other thing like (22:05) insurance, you might like to do orienteering but, around here ? I mean we have, the insurance implications are a nightmare because they can go off you know, fall of the rocks, you know go down to the beach they could decide to nipping to the shop (rires), you know, there is safety issue and containment issue as well so in every case you're really looking in every school very much what is available, in a school I worked in we were next door to the park: fantastic! you could actually sometimes have a module where you could actually go around and do orienteering and for the less enthusiastic students ok maybe they will walk but if that is exercise for them and they are getting into walking, great but you could do that, it was next door, there was no financial terms of transport, there was no safety issue because we were clear with the park, the park knew what was happening, it was very near so there was no time issue, it was ideal, we couldn't do that here you know so, last year, I know, the Transition years spent one or two days where, we were lucky enough that the PE teacher that we have had a life-saving qualification and so another teacher was very kind and said that they would supervise the students while the other teacher who was a life-saver would be allowed to actually, he would keep an eye on things because of being a life-saver, he couldn't be engaged in teaching and watching in the same time, but that was the only reason to happen once or twice because of the fact that it required another teacher being very kind and say "yeah yeah, I'll come down" and also the weather...

Swimming at sea ?

Yeah, yeah, (24:02) so you know, there's all sort of limitations in every school that you are in and I think because as I say, in science for example, there has been money given to make sure that the lab is suitably equipped, there's not the same money given to make sure the PE department is suitably equipped so yes schools have allocated budget and PE equipment are very expensive and you have a safety concern and you have also to make sure that... and you can't just say so and so are going to donate equipment, it may not be safe for that equipment to be used so there are all kind of that to be consider so it's very much determined by equipment, location and all the resources that you have in a particular school that varied a lot from school to school. But as I say, if I kind of summarize the kind of things that we could have done would generally be six or eight weeks modules (25:02), you would have a plan for Third year, Fourth year would be usually self-contained, it would be probably very different because it's a one-off year and it's about different experiences and in Fifth and Sixth year, you focus is really on physical fitness, in the future, so when they leave school, they may not have time to improve their fitness but at least they understand the different component about physical fitness so, hopefully, you'll give them something that they will pursue when they'll leave school to keep them fit. So, First, Second and Third year you would do something like gymnastic, badminton, volleyball, athletics of course as well, you would do basketball, football, tag rugby, I'm trying to thinking of something I'm missing out, here we would have

a module on the climbing, and tennis, things like that, again tennis is very difficult, you know, where do you have the space, those kind of things are difficult, so in Fourth year, in most schools, certainly in those I would have been, it would be more kind of trying to give them the experience they couldn't normally get, so it might be, in one school, we did swimming; also you might do, for example, one school I was in, we chose a module where they would have actually, they would prepare lessons and have primary school come in and they would actually help with primary school students with PE so they rationally becoming teachers, coaches, [and in another school, we did something called "coaching badges", there was a lot of girls who were training after school in hockey so they trained First year] so that would be maybe a focus, then you may have a module in a gym, in a school we were quite near the gym so we did 8 weeks where they went to a local club that has been set up, it was an unusual gym but what he did was, he was actually very good in martial art so one week he taught them jujitsu, next week he taught them bowing, the next week he did some elements of karate but the girls didn't really like it but... he did Mixed Martial Arts so he did all of these with them and also some elements of physical fitness, you know, skipping and all those kind of things and also some gym work; and then, here for example, down to the local gym for 6-7 weeks and it's a part of it, so Transition year is more self-contained, it would be very much of that and then Fifth and Sixth years is really about getting them engaged and getting them participating (28:42) so you might (tailor?) each year, look at them and say: what's going to coming in with their peer and actually participating, because, particularly the girls, they tend to switch off at that point and you're trying to make sure that they participate because, if they switch off, they don't participate, that's... when they leave here, that's possibly... and that's what you're really trying to give them an option that they actually choose; for example the class I was with yesterday, there was two teachers timetabled with two classes but the advantage of it is that you can give a number of activities which was football, there was a small number allowed to go to the gym, here we have a small gym, it's literally about the size of this room, it's very small but there is some equipment that they are allowed to use and badminton, they actually did the drills of badminton previously on Junior Cert⁶³¹ so really it's about getting them play, getting them a heart drain (?) up and getting them play, so they choose, it's not imposed to them, we are doing badminton today, it's three choices, today you can do football, you can go to the gym or you can do badminton but they must participate in one of those and that hopefully means that they're all bringing their equipment and they all end participating so that could be kind of rational behind your planning. (30:17)

So, it will be two teachers for two classes, so...

Yes, so approximately, in that year group, it would be about 56 students. It's a lot.

For two teachers!

Yeah, but you see, normally they would have one to 30. That is one of the huge difficulties that other subjects don't face because you got the gender issue; in co-ed schools, there is a huge issue and it's not something I think is acknowledge that... because of the fact that in mixed schools, when you have boys and girls, it brings different challenges that you don't have when you got an old girls school or an old boys school and it requires different resources and those resources are not acknowledge and are not given so it takes enough a lot of ingenuity by teachers, PE teachers, in order to get around that. As a result, I think that the louder voice can be often heard; here, I must say our PE teacher is excellent but I have seen where, particularly when you are working with another colleague, if they're not willing to stick to their... you know, stick to what they want to do and the students come "no! can we all play football!" now, they get heard and the quiet ones who have no interest in football will end up suffering and they don't get participating or this kind of things and I worry about these

⁶³¹ Junior Certificate : l'équivalent du Brevet des Collèges en France

children because they're going to leave school and their only experience of sport is these team sports and they might hate them, there's no opportunity to do pilates or yoga or... and equally, at the moment, there isn't either but at least if you have the resources there to even give them, like I say the gym or something to give them some opportunity to train themselves so they learn how to keep physically fit when they actually leave school and I think as a woman I think, I worry about the girls, I think the girls are the ones who lose out in co-ed schools, I think the boys often dominate.

And what did they lose? (32:35)

I think because, very often, because of the peer group, they... there is a very strong (pool?) to move away from PE and sport at around 15 or 16 with girls and I think if we don't... I think at the moment if... they are in an eye blinding (à deux doigts) to give up, they want to give up and I think there is a little bit of push and a little bit of engineering required to make it hard for them to give up and I think when we are enabling these louder voices who love certain sports to take over, then we are allowing to go "uh, what's the point? I hate that anyway", we'll give them an excuse to go and I think, very often as well, they are so-conscious, very very body conscious at that point and a lot of the girls are more keen to do are more individual and again, the school don't have the ability necessarily pursue those sports and that means they're more to disengaged I have taught girls at schools I strongly believe in co-education, from the PE perspective, I actually think it's better to have the single sex but from an education overall, I think it's much better to have it mixed but if I had my perfect scenario, I would have co-ed but the ability for boys and girls to be split for PE so they actually have the opportunity to be able to work with their own gender because there are some many gender issues and so many body issues that I think it's making them too easy to give up it has not to be boys and girls but you get the resources to be able to split it two options kind of more physical – not necessarily team sports – physical option and a kind of non-contact option, it means then either as they get older, they have two options : contact and non-contact.

So, it wouldn't be boys/girls anymore

And also I would love to be a divided resources so you could enable things like... at the moment, PE teachers are expected to be expert on everything but they can't be expert on pilates, yoga, gymnastics, tennis, football, rugby and... so they might have a desire to push another sport but they may not have the experience or the knowledge and there's no opportunity to up skill we are relying on our PE teachers very expensive to keep on retraining, and many PE teachers in Ireland... you find not many PE teachers are permanent, very often they are on part time hours because it's not seen as a priority in schools so consequently, they feel insecurity financially so they don't necessarily have the money to go off and you are asking for a lot of motivation to do that and if they don't have the support in the school saying PE is important and we value it and why do we have to expect them to carry on, I mean it's very expensive qualifications in other subjects, for example in Science, you have adult courses for AND, something new, and I may go on Saturday or on a Friday night but, I don't have to pay for it. There's no such courses in PE in Science, the school will cover the cost because it's a benefit to the school but at the moment, there's no opportunity for PE teachers personal training, even if they want to keep up their qualifications in life-saving I think there is a lack of resources and funding the Government obesity it's very difficult for schools to do so when there's no resources been given in order to be able to do that so we rely a lot on our PE teachers to be really motivated and very driven because they don't get the same enthusiastic support the other teachers might get. Maybe I've been cynical (pires).

How many hours do the students have for PE? (39:44)

Not enough. Ok, it varies from school to school, now in a lot of schools you would have maybe 70 min per week. Now it would vary because there are 11 subjects in Junior Cert. So

for first second third year there are 11 subjects that works out about 44 periods, I think it is, no 42 periods about 40minutes each, so 2 of those 42 are usually assigned to PE, not always but approximately. Now, but then it varies across things, for example, even though it shouldn't happen, I worked in a school where they made PE optional in 5th and 6th year. Which, again there is an example of, if management doesn't support it. Now, when an inspector comes along, they'll criticize it but the management decide not to do it, they decided not to do it, you know. Now here, we have, I would like to say change, but it's very difficult, we have 80minutes for 1st year, 40 min for 2nd, 40 min for 3d year, 40 min for Transition year but they get modules as well, so there is much more for the transition year, so the 40 min is all the way through the year, but then you would have maybe, for example today they had three hours of a workshop in dance and drama. So, it's, that will be different. And then in 5th and 6th I'm delighted because we got, we put in resources, they used to only have 40 min, and we juggled around and we now have 80 minutes for 5th year and 80 minutes for 6th but in a lot of school, they choose actually, when they choose to pull it back is usually in 5th and 6th years. But when we got the extra resources for PE teaching we met the PE teachers and we discussed it and we felt, they felt that actually 5th and the 6th year were the vulnerable year and they would prefer to put the resources there. Because they knew the enthusiasm was there in 2nd and 3rd year whereas in 5th and 6th year there's not the same enthusiasm, they also not participate in extracurricular so if we don't have them in PE and they are not participating in extracurricular what activity would they've got? Whereas the 1st and 2nd years and 3rd year tend to be involved in things after school. So, although we would prefer to have more in 2nd and 3rd year, we found that the priority needed to be 5th and 6th year in order to maximize the impact for students. But I know, if we would have an inspection, they would criticize us for not having set enough for 2nd and 3rd year, but it's trying to find what else we would take it from, because if we take it from somewhere else, I Know we would be criticized for not having enough there. So there's not enough time in the timetable to fit 11 academic subjects plus PE plus SPHE plus computers as well.so it's, you've got 14 subjects in a timetable of 42 periods and you're trying to G grade. We would encourage all our 1st 2nd and 3rd years to get involved in extracurricular after school in the hope that they get into the habit and they stay with it. But as in every school I've ever worked in, it does fall off by the time you get to run 15,16. They start to not get involved after school. They might stay, they might be involved in PE but, after school, it tends to be the enthusiastic ones. Now, what we've done here because we were worried about the girls in particular, we have a thing called spike ball, which is a version of volleyball which is only for the girls. We made it no boys allowed to play. Because we wanted the girls to stay after school and stay involved and they love it, they really enjoy it and it's great and actually some senior students, some of the senior girls help because we have so many numbers that actually they come and help, and also, what's also being very successful, was a teacher, not a PE teacher but actually it has been very successful, we had last year, we started a competition, where it was badminton, and there is a senior tournament and a junior tournament, and normally seniors wouldn't get involved, but if they got passed the second round of the competition the teachers were now in the draw, so if they competed and they got to the third round they then were on ground with the teachers, so the incentive was I have to get into third round to play a teacher. And it happened at lunch time, and before school, our senior students are allowed to leave the school at lunch time, and we normally see lots of them leaving at lunch time. When the tournament is on, they are all staying in there, setting on the stages, watching the teachers versus the students so that's been fantastic, and also it's been very good because particularly, I feel that particularly for the girls to see female remotes, female teachers who they think of as being... you know... we're dressed in a dress, and we come here to work every day they don't see us in their mind as being sports people, they see all of a sudden we're in our track suit at lunch time... and we're winning or we're

losing and... we had one great match where an English teacher beat one of the boys, and he was quite a kind of sporty guy, and quite cocky . He was unfit at the time but he thought he was going to have no problem, and this teacher beat him, and he didn't expect it, because she was an English teacher why would an English teacher You know they have these ideas, so that has been very successful, and changing kind of ideas, you know and so, those kind of things I think are actually very powerful in creating role models for particularly I would feel for the girls as I said, but also as well for the boys because it was great for them to see as well that there is a sport that they can still stay involved in, it doesn't necessarily involve big contact, or you know, but can actually requires a lot of fitness, but they can stay involved in.it has been very helpful. It is hard to keep them involved as they get older.

Do you do camogie or hurling? (47:09)

Yeah, we do. The hurling, we had a fantastic team last year. Now, because they were so good, what was the most difficult part was (because they were so talented), it was a group of very talented individuals, they were actually required for training in the club frequently, so it's very hard to get them training for school as well, but they were a fantastic team and they did very well. The camogie, we found harder to get, because it tends to be the same girls who want to be involved in camogie, in gaelic football, in tag, in spike ball, in running, everything so it tends to be you have to make a decision. Ok, we can't do everything, so what are the ones that are seaming to get the most interest, and so the camogie hasn't really taken off. Now, the Gaelic, in fact today we had, the girls were at a Gaelic football blitz, so they were at that. Yeah, we do that. But again, because of our location, with no facilities here, other than... well you saw, where the cars are parked, just beside that there is a basketball court, and there is a tiny little hall, where you "neater" literally design the badminton court, and that is it,

No field?

No, we have no field. So we have to go... So the rugby club, they allow us to use their facilities, but the students have to walk down there after school. So it's 4 o'clock (we finish 3:30) before they get down there, the Gaelic it's the same, they must walk down to the pitch, because the club allows us to use the pitch. So, because of that, we don't have, with no training surface, really that suitable, so that makes it difficult. If you have it here, the person on defense, and not sure about it, will go I'll give it a go. But if they're on defense and they have to walk half an hour down, they just go on not interested. So that's difficult. I would have seen... you could have persuade one or two more in other schools, I find it harder to persuade here. Even for me, my point of view, I love to go and support them, to drop into training and say hello, I can't do that in the same way. If it was on the premises, I can drop out and they'll see that you value it, they see that actually, oh yes, the principal or the deputy principal has coming out and is looking at how we are playing, that affirms them and they stay involved. And you can say well done, I saw you playing for a few minutes it was great and you can affirm them. When we don't have that right beside us, yes I drop down sometimes. But for me to drop down, I have to get my car, drive down, say hello, there is an hour of my day gone, and I know I can't get really that amount of time so I do it but nowhere near as I much as I would like if that was here. If it was here, I would go grab a cup of coffee, walk outside, I'd look and that would be my coffee break but also as well I would end up being able to support the student at the same time. So, and every school has their own little thing. But this is very unusual to have so little facilities. It is a very unique location. But there are school that would have maybe a little bit more outside than we have, but a lot of schools in Ireland would be limited. Probably not quite as limited as us but they would be limited.

And as a former PE teacher, do you work to improve the PE teaching? (51:12)

We have been approved for an extension, at the moment it's in planning. We have a very impressive sports hall being planned at the moment, for here, for the school. The plans haven't been finalized, but we have, the Department of Education has approved, we asked for

an outside playing surface out here like an AstroTurf, and a Hall, but we only got the Hall. But it is better, much better than what we have at the moment, it will be a very big hall, it will have much greater possibilities, we will get a certain level of equipment. Now, again on annual basis, we will have to... but hopefully we'll get a certain amount of equipment, but that will have to be budgeted in fitting our hall, we'll have to budget for the equipment within the money the Department of Education has assigned. [...] So that's very exciting. But it was a lot of hard work. The department, they were not easily persuaded of the need, they acknowledge that we had very little resources, but when we asked and asked... when it came to the money they were slow but our principal, she made it very difficult for them, so eventually they agreed. But, unfortunately, I would have love to see an outdoor playing surface, a multipurpose surface that could be used for training, maybe not matches, but at least the Hall will be big enough, that we can have training that can go on indoor. Because they were so small that you couldn't. [...]

(Discussion about Education department.)

Do you think the pupils will be more involved?

I hope so. Because, well, I would see it having huge benefits, we can encourage more on site extra-curricular activities, and I think that will support the PE department, because if there is more people involved after school, they will be more enthusiastic during school for PE. And also, students when they see the facilities, they see that there is good facilities, it then shows that you value the activity, so if you've got good science facilities they value science, because they see the school has placed a value on it, so therefore they take it more seriously and people take it more seriously. So I would hope that absolutely it does. And as I say also have more students staying after school to get involved, they are more likely to be enthusiastic during school for PE as well. That's one of the reasons why we pushed for it so hard.

And what did the parents say ?

Parents are delighted. The only criticism the parents would have is that when will it be done, when my child will benefit, because of course it might be too late. That's always the way when there is an extension, the people who campaign, are the ones who won't benefit because it is such a long term plan. But they are delighted.

Because you told me...

We will still have some parents who won't support, you know you will always have some parents who don't value PE, not necessarily because of the school but maybe because of their own experiences. And that's I suppose is an opportunity, that's where if students are getting more involved after school and their parents are seeing them, and their parents are dropping down and pick them up, or seeing them at matches, then they see the facilities, then they see that their children, the experience for their children in PE is very different to what they have, then they may actually support it more but if they just go, well, when I was in school, this is what PE was, so if they didn't value it, and they don't see how things have changed, then they are going to think "well, nothing have changed, so it's the same for my child". So they'll think of course I'll write you a note to not do PE. Whereas if you end up having that the parents can see that things have moved on, things have changed and that are much better than they were, [...]

It's weird, because, at first sight, Ireland seems to be a very sporty country.

It tends to be the same group who's playing all the sports. So we will have the very student who is great at football, they are usually the person who is also great at Gaelic football, who is great at hurling, who is great at rugby, and so they are getting involved in all these different things, and it's probably one of the problems in Ireland, from a professional sports point of view, there is so many sports drowning them in different directions, that it has been a problem for many years, all sports are pulling for the same people, and so, as a small nation, we only have a certain number of talented individuals, whereas you have other countries where they

might only have one or two sports that they are really immersed into, then you can pull that pool of people. Now, at the moment, Rugby is something that is, has a huge profile in Ireland, and as a consequence, where they might have suffered a number of years ago, when they were an amateur sport they are now gaining a lot of students, I mean, the students all know I'm a Rugby fan. But equally, I hear them talking in the morning about, did you see the match last night, you know on TV. That's huge, because, when I grew up in school, the only reason I got interested in rugby was because I was in a mixed school, and I had got to coach the boys playing rugby. I was a girl, I probably liked some of the boys so I wanted to go and watch the match, but, apart from Ireland matches, there was nothing on TV. So they are seeing these matches on TV, so therefore they are more likely to get involved (same in Gaelic). That gives a profile as well, there is a lot of activities, but I think unfortunately, there is a whole group of people who won't. Now one thing that I love to see that as long as I know the teachers have tried. For example there is a huge enthusiasm for running (01:00) and at the moment some of the teachers are organizing a running club, now, again, it was the same students who were saying "ho, I can't come because I have such and such..." So it's difficult, trying to motivate these students who aren't loving sport. Yes, there are huge opportunities in Ireland for sport but, it's the non-sporty individuals, the ones who don't see themselves into the team sports, I don't know [...] educating them on how to be physically active in a way that isn't involving Gaelic and the conventional sports, the team sports. I think we have to [...] for the non-contact sports and the more individually activities.

Because, PE teaching is not necessarily about what is best for the students but it's about what can you practically do with thirty students. And that is necessarily the way the PE curriculum should be designed. [...] We have to change... it may be very costly. And I can see how the state... I don't know how it's going to change. It's a complete rethink of how PE is taught in this country. It would take a real change.

But our teachers here are fantastic, Dany, one of the PE teachers for example, had an idea, with the transition year, he's going to get a bus into Bray and do the walk back to Greystones. I'm delighted, because that's an activity we should be encouraging. I don't mind if they are walking, running or cycling, as long as they have some sort of activity in their lives as adults. And that's an activity that maybe they don't do every week, but at least they do once or twice with us, they learnt that is something that might be part of their lives, and they might decide to pursue that as an activity.[...] we live so close to the Wicklow mountains, I would love if we'd have the finances to be able to bring them up on hill walks. But there is so many things that makes that difficult, the cost of transport, the resources of how many teachers you would have to have, there is the whole module you would have to do on hillwalking, the safety concerns and everything else, the time it would take. But yes, that's the kind of things we should be giving to the students, so that when they leave school, they are actually are getting involved in activities that will keep them physically fit and healthy. I mean especially with... another thing I now that are "mcc"?? Department are hoping to do is they have planned a module in nutrition. So it's not necessarily PE percable: looking at nutrition, not only sport nutrition but healthy eating and just generally healthy living. This is those kind of thing you can do with transition year, but again it's very restrictive, we are lucky enough that we have our homemade teacher, she also happens to have done the personal training qualification, so she has the knowledge, she can do circuit training with them, she can talk about nutrition with them, she can also talk about increasing their personal fitness, fat burning, all those things she's in a position to do it. But that's just luck, that she has done this on her own time. But that's how we should be educating them. I don't think our curriculum is capable of doing that at the moment. I think it's gone take a complete rethink of the entire curriculum. Now the new junior cycle might allow that to change, but again it's all going to be depending on the resources you have into the schools. And so, is that going to improve the health of the nation?

I don't necessarily think it is, because it will take an individual teacher with individual skills to do it, so what happens when if that teacher fall sick or leave? Then I can't offer that anymore because that teacher has got unique skills, so there is a lot of challenges there, which I suppose are kind at my doorstep now, because of being in management, but it is also a national thing.

Can you tell me about your personal sport experience when you were young and now? (01:06:53)

Before I left school, so when I was in secondary school... I would have... well first start off, I came from a very "unsporting" family. They think I'm odd and strange for being interested in sport and they don't know where I came from. So I would have been kind of... up until 12 and I will go to secondary school, I was involved in everything, but I would not have gone, not being in a family that would have been ... you must go training, and you must go to this, and this... I would have very little club involvement up until I was in secondary school. When I went to secondary school, because it was a boarding school, I was in heaven because every afternoon, there was something. One afternoon it was basketball, then it was hockey, then it was running cross country, so I got involved in everything, absolutely everything.

And I loved running, and interestingly I wanted to focus on the running when I was about 15-16, and the Hockey teacher wouldn't let me give up, hockey and said, if I gave up hockey she would make sure I'd never make the running team. Which was a very negative way to motivate me, however I'm very grateful that she forced me to stay in hockey, because I made great friends in hockey, and it's been the sport I stayed with the most. I suppose the sports I focused on in secondary school were hockey and running, and I would have played it at provincial level which would be the next level down after Ireland. Then I went to college the social side of hockey appealed much more than running. I still did a little bit of running for pleasure but I didn't stick with it competitively. And I played also competitively Basketball, then I briefly played rugby, but I found that I was getting injured so much that I couldn't play the other sports and I really wanted to play all sports.so I just stuck with Basket and hockey. I always tried new things. That's what I loved about sports science and college: it was trying all kind of new sports. And then when I left college and worked up in Dundalk, I went and I continued on with hockey (not with basketball). Then, about a year and a half after I returned to Ireland so around 1998 I broke my kneecap, had a very bad break. It was about a year before I was in any capacity to be able to play. So I never played first hockey again, because it was very severe, I'm just so grateful that I'm playing sport at all. So, luckily I was able to go back to hockey but not at the same level. For family reasons, I gave up at various stages, (01:11:23) but I've played pretty much consistently, actually I've just decided to retire in a few weeks' time, when the season will be over. In the last two years, I've taken up "brumming" again, so I'm not doing a lot of ten case (???), that's kind of my sports interest. But I follow a lot of other sports. I'm a huge rugby fan to watch and put any sport on and I'll want to watch it and follow it, but the hockey would be the one I've been the more consistent with and as I say I'll have to come back to the running.

Do you have a family? (01:12:13)

No, unfortunately not, that's why I stopped trying to have a family and I couldn't have a family, so... unfortunately not...

So your family is here (rises)

So my family is here and my friends and actually that's the reason why... that's why I suppose I would be very keen for the girls to stay involved into some sort of activity because the hockey club has been like a family to me through all the highs and lows of my life, my best friends, some of them are from hockey, they are my family, we had like good times and bad times, I separated from my husband, when it happened, they were there and they were all looking after me, it's the friendship and the relationship that you develop through sports and

that's why I'm so passionate making sure that all children but in particular I do feel girls, because actually they are going to have families, I think their involvement in sports brings them back in mind that you have to focus on you too, my friends told me "come back to yourself and be yourself", look after yourself, that you are not just a mother, you are a own person, I think it's very important a group of people who would remind you of that, you could be yourself with and you could still be the same person you were when you were 18 and also you could train and be part of something you are still an individual in your own right, and you don't get lost with family and all of them, in day to day life and career, I think it's important for stress and all these things, the hockey have been fantastic, they're a great family. (01:14:26)

Training in hockey and running

What is like being a female teacher in Ireland? (01:19:01)

I think... there is a few things... a female teacher or a female PE teacher?

A female PE teacher. I think the biggest challenge as a female PE teacher is with the boys taking you seriously for the obvious reason because you know they don't necessarily think you are going to be equipped to be able to, they think they have the knowledge you don't have and also, the less obvious one, a practical thing, the female voice is a huge disadvantage, because without knowing it, we go shrill, we go high, and the boys don't react that very well now I have a slightly deeply voice than most but actually, I've seen where you have a male and their voice has an impact, it has an impact in a way that female voice doesn't have and with women, especially when we get annoyed, if we go high pitch, it has the opposite reaction that you want on boys and they kind to get silly and they don't take you seriously and you have to try really hard to control your voice in such a way that actually you get their attention but in the same time, they take it seriously because your message could be lost if the tone of your voice isn't used (?) I don't think man have to think about it the same way, it's not that women are not capable doing it but I think that women have to think about it, differently, I mean I even remember teaching training, somebody's saying to me to make sure if you are talking to somebody who's taller than you, that you make sure thinking about where you're standing so actually they'll take you seriously, at the time, the lecturer told us you should always make them sit down [...] particularly the most sporty boys because even if they are enthusiastic about sports, it's about having the vocabulary and make them realize you can them, even though I don't support any particular team, I would have always in my classes noted who the very supported ones were and always keep an eye on the weekends on the matches just making them realize I may not be able to play with you at that level but I do know what I'm talking about, make them realize, I don't think male PE teacher have to work as hard as that, some teachers may do that but I think, the female PE teacher with the male students, I think you do have to... to... think about that. You could say how a male PE teacher won't intimidate them but undoubtedly, a female PE teacher dealing with male students has to think about that in order to be taken seriously, that sometimes means having a few little stories or some tactics that made them taking you seriously.

I remember actually (01:24:21 anecdote: competition "Last man standing")

The biggest challenge is keeping women and girls involved: the unique challenge not necessarily in Ireland but in everywhere to get involved and to stay involved.

01:28:45

(I wasn't sure if...)

Wendy : entretien du mardi 29 avril 2014, 13h-13h30

Dès le retour des vacances de Pâques irlandaises, le lundi 28, je tape le même sms que j'envoie simultanément à Wendy et à Viv. Wendy me répond le même jour et me propose de venir lendemain à 11h40 (elle change pour 12h50 puis revient à la première proposition), au Wesley College. J'ai décidé de faire une partie du parcours en marchant (l'autre en bus). Je précise que je vais enregistrer l'interview pour pouvoir la retranscrire.

So, first, how did you become a PE teacher?

I went to college and I did sport and leisure, sport and recreation management and I decided when I was in that course that I wanted to be a PE teacher so I went to England in Twickenham, Saint Mary's University in Twickenham and I did a four year degree there.

Why in England?

Because there was only one college in Ireland at the time, it was only in Limerick and I didn't get the points to getting there and that's why I decided to do leisure management and I was doing a lot of coaching, coaching cert, then I decided to go down to do PE teacher instead, to have a career so I decided to go over to England and qualified over there.

Ok, and then, back to Ireland?

Then, I applied when I was finished in the June of 1999 and I send CV in all the schools in Dublin area which I come from and it happened that a PE teacher was leaving here so that's how I started, I started in September 1999 here.

Here, in that school?

Yes.

You are here from September 1999?

Yes.

Ok. Can you talk about your actual work?

We have a timetable, a timetable hours and we have first year to sixth year and we have PE and games for both of these years so in first year they have four classes of PE a week, second year they have 3, third year there have only 2, when it goes to fourth year they have 4 again, fifth year and sixth year it's 3 a week. And then I was coaching hockey after school as well so you're in charge with teams and that involved 2 days a week after school and the matches are on the Wednesday afternoon and in the Saturday morning, the term is finishing around March, and I'm doing tennis at the moment after school so they do coaching every day and then they have matches for the end of this term. So you do your main timetable and then you do afternoon activities.

So you have full-time work here.

Yes.

Do you have all the classes?

Yes.

And what do you do with your students?

We have a curriculum in place in the school so we do six to eight weeks blocs of various activities, with the Junior cycle it's eight weeks blocs so we would follow curriculum for boys and girls, we would change activity every eight weeks and we would assess them in the end of the eight weeks in the activity they are doing, so in the 17th of March, St Paddy's day, it changes into summer activities, so athletics, cricket, tennis is what we do here in the summer.

No swimming?

No, unfortunately, he had a pool and we used to do swimming for my first ten years we had a pool because it's a boarding school as well so the boarders used it at weekend as well but unfortunately, they couldn't get the out keep of it (3:34) and they ended up fi so it's now gone and we don't have time to bus people to the swimming pools so we don't do swimming as a part of the curriculum.

So you teach all the levels (the first to the sixth), so it's secondary?

Yes.

You never did primary?

No.

How do you get on with your colleagues?

You know, we're getting fine, we are five in the PE department, one man and four women so we all have different opinions about things but in general we go on ok.

And are they here from a long time?

Yes. One of the girls is here for... thirty years I suppose and one of the girls only came eight years ago and the guy, Patrick, he's only here, it's his first year, he replaced teachers over the last few years and I've been here fifteen years.

Ok, and how do you feel here? Do you like it?

Well, PE is... yes, you kind of feel you want to change but PE is very hard, you can't get a full-time job in a school anywhere else so you kind of... PE teachers don't really change, it's very hard to get into PE in the first place to get a full-time job so you tend to stay where you are when you get a job; if you look in the schools around, you'll see PE teachers who're around years if they have a full-time job, very rare that they change. Especially the way the things are going on now, there's very few permanent posts in teaching in general, it's very hard to get a permanent post so you might get a part-time hours or you might get a school-pay job but not by the Department of Education so it's very hard to find a job like that; you may take a year break or a maternity leave, some teachers take a career break or a special maternity leave and that's how people get temporary positions, it's very rare to leave your school and go somewhere else. (7:00)

So you were lucky to have this job.

Very lucky, yes.

You were full-time from the beginning?

In the beginning I wasn't Department paid, I think I took 3 or 4 years which is very good, I could have waited a lot longer than that to get Department paid, especially nowadays you could be waiting a long time but I was to get an incoming which is Department paid with my first four years of my working here.

Is it temporary work?

It's called temporary whole time so you've got full-time hours but you're not Department paid, you're school paid.

What is the meaning of this?

Because we are in a private school, they have funds to pay teachers over the Department quota so maybe the Department might only gave us three teachers but the school employed one or two more but they don't get paper from the Department of Education. They kind of brought it in line now, so yes, your salary is paid over the summer break but if they want to take a career break, they wouldn't be guaranteed of their job. As a Department you get a better entitlement and you have the right to ask for a career break, the school has to allow you to take a career break. With school paid, yes you have your hours and your salary is over the summer but you are not necessarily... your entitlements are not as good as if you were a Department paid. That's pensionable as well which is a huge thing. You wouldn't leave, you wouldn't leave a full-time Department paid job unless there's one to go to, which is very unusual or very rare (9:10)

And you live in the area?

Yes. I live in Rathnaham and my home is in Dundrum.

Do you have children in this school?

No, they are primary. They are in seventh and sixth classes.

Do you expect to do your whole career here? (09:37)

Yes, actually, I have no desire to change now, no. The thing is it's close to home, you know the school, there's no real opportunity to change anyway, I think at the moment, it's look like I'll be staying here.

If you had the opportunity, would you like to change?

Yes, I would like to, the change is a rest but sometimes you think it's better than it is and when you change, it might not be as good as it was so you have to; if you were to change, you have to know the exact job you are going to, all the details of it but, as I say, it's unusual to have that full-time job anywhere else. You don't see that much movement with PE teachers.

If you change school, they can ask you different things?

Yeah... I don't have to do extra-curricular activities here: when I had my kids, I didn't do hockey after school for six years, so I just did my PE hours, whereas if I go to other school, they might insist you do extra-curricular hours within your timetable as well, and you might sign a contract to do that. That's what might change, you may have more hours, it's between 18 to 22 hours, it's the Department allocation. I'm on the lower end of the hours here, I might be right up to higher end in other school, so that some of the things that might happen.

So, you like it here, but...

I think you always want to change aren't you in life, you know, changes is good but I do like it here, as school goes, it's a very good school, the work here, there's a very good PE curriculum in place in this school and very good after school activities as well which is what wants a PE teacher and the facilities are good. We have a sports hall and a gym and there are pitches up above, there's two hockey pitches, there is a tennis court, rugby pitches, soccer pitch, so lots of grounds and there's money in this school as well so if you need some equipment, you could be able to get it (in other schools, you might not have a good budget for... finance for extra-curricular activities or equipment, you might be more limited; we also have transportation for the school because we have boarders, they need to be able to get to places as a result we are able to bus them to matches, now they clamped down for the last few years with the recession and everything but in the tennis matches if you want a bus and send them away, whereas in other schools you might need to take the public transport, which is harder on you to organize, so there's all these things as well to consider.

What's a boarding school? (12:48)

It's foreign students who come over here to study, 128 boarders, and there's boarding houses (doors), and they stay there, so we would have some boarder duty as well, some supervision of their homework, each teacher has to do a certain amount of hours supervising, in evenings, so it finishes about 9 or half past 9 at night, a lot of foreign students, a lot from Germany, some from England and one or two from Nigeria or people from the country, the rural Ireland. They live here, there's a cantine, there's boarding weekends and holidays, they go home.

And the teacher has to supervise them at night also?

Staff who lives on campus. And the day students have an option to stay and do their homework and get collected. They can have their dinner here. And the full-boarders would sleep here.

You have these duties to do also?

Yeah, now you can sell your duties, if you don't want to do them, you can sell them to another staff who wants to do more money, so that's an option.

And you do it?

Yeah, it's not too bad, I used to do Saturday, that's gone now, the people who lives there do Saturday so it's Monday to Friday evenings from 4 to half nine and you spread with someone else, so you do from 4 to 6 and then you do quarter to seven to half nine and it only works about one or two weeks, that's not too bad.

And for the sport activities?

There's a teacher who does that from quarter past four till half five every day, there's activity going after school.

What do you think about sport and PE in your work? (15:52)

What do I think... in terms of?

The sports you teach at school are they the sports you like and do you like the way you are teaching?

Yeah, I like the variety of sports, it's great to change the activity every eight weeks when you teach the PE curriculum, and then, like you don't really like say dance or gymnastics, you know it lasts only eight weeks and then you change so the variety is good, that you are always changing activities and then you go summer sports, they are dying to do summer sports, after it's being a long winter, they're doing from September to March the winter activities and the weather, if the weather is good it's a great job to teach all the activities outside, the equipment here are very good, the facilities, it's make a lot easier to teach, the tennis court and the athletics track and then the cricket as well, so...

Do you teach girls?

I teach just girls, we do separately, girls and boys are taught separately in the school, we think it's better, it's more beneficial for the students to be taught separately, especially girls.

Why? (17:14)

Often, the mixed activities, the boys tend to dominating, especially invading games, especially activities that would involve a lot of contact, well, not contact but more... soccer or rugby, where there's more team sports, the girls tend to get less play, especially in the junior years, I would say, but well senior also, it's depending on the pupils, we have done a mixed group in tag rugby which has no contact, which works very well with boys and girls, badminton works well, tennis works well but in general, when you're teaching, I think especially girls benefit more from single sex PE. There is arguments that, whether it is the right way or not, the stronger girls will maybe benefit more from being with the boys but the weaker children, no, definitely not benefit, they go the other way, it's hard for them to progress in a situation whether the stronger boys, that's why we've opted for the single sex PE.

Ok, so the whole year, it's... (18:22)

Unless we do the unmixed, in Transition year, the Fourth year, we do mixed golf, we do mixed touch rugby this year, so the activities are separate. After school senior tennis sometimes, we mix them if there's strong girls, most activities, with the high numbers, it's easier to teach girls on their own.

High number, for example?

25, say, 25 in a class, if you have that many numbers it's easier to teach single. I take one or two boys in First year but yeah, I'm a girls PE teacher, there is two of us and then one boy and there's a lady with few boys and girls but mostly girls.

What do you think about being a female PE teacher? (19:20)

What do I think about that? In terms of?

You are a female and... for example in France, the PE teacher teaches mixed classes so the relations with the students are different and his behavior is different also...

Well, I think being a female PE teacher teaching girls is probably easier; boys... there's a female... there's a girl teaching boys, there's two guys, two people teaching boys, one is a man, one is a girl, before that, there would be only men who would have taken the boys, so

it's very good for her, she's very good, she does rugby, she is a rugby player so she... that role really suits her but I think if you're teaching boys, you have to be sporty yourself and you have to look as if you know... your (sufflik?) knowledge has to be very good, unlike when you are teaching girls you have to be a role model, so, you know, it's good to be active yourself, look like you're fit and healthy so I think it's very important for PE teacher, whether they are male or female, to be a role model for the students and someone they can look up to, so that you're not just teaching something you can't do yourself so I think it's important that you actually look like a PE teacher looking fit and healthy looking on your dress code is right and not supposed to be overweight and inactive, I think that would give the wrong impression to students.

Do you think you have to teach boys differently than girls when you are a female PE teacher? (20:58)

I don't think you have to teach different, you might have different strategies, boys are a lot more active, they are a lot more into sport in general, girls, you have your sporty girls but they need a lot more motivation, so there's a difference between teaching boys and girls and how you teach them I would say different on the way you look and the way you act, so if I had boys, they would be more into playing games and more active the whole time, I suppose if you have girls, you got to have to teach them everything I suppose, you have to teach points to them and you have to go step by step before they play, they can't actually, a lot of girls cannot play a match or a game for more than maybe half an hour of the class whereas the boys would last the whole class and you wouldn't have to say anything to them, girls are a more lot motivated on teaching than boys, so in that respect, I would say your teaching strategies would change whether you have boys or girls.

And you prefer to teach girls? (22:12)

Yeah, I prefer to teach girls, I prefer to... I like the idea of teaching them, I suppose letting them play themselves, girls have a lot more teaching involves but when it comes down to skills and have a game for the last minutes of a class whereas boys would spend a lot more time playing an activity and participating than teaching, and I prefer that, I prefer teaching, I prefer the quality teaching with the girls, having said that, sometimes, if you look at the boys, they are a lot easier to teach, there're more into things, a lot of the boys they're more motivated, they want to learn quicker than the girls and they are a lot more active so the balance is nice, I have one or two boys classes which I do enjoy teaching, but I have to say I do like to teach the girls and getting satisfaction with them learning and the boys are more active in the lesson, they need less teaching, especially the junior age group; well the senior, the boys, they would tend to just play whereas the junior, First and Second years they will need lot more teaching, they don't know the sport but I think going up in school, you know, they know where there is, girls still need teaching, Fourth year still need teaching, up to fifth year, Sixth year we tend to let them play a bit more but they would need teaching right up to Fifth year.

Last question, maybe? (23:48)

Yes, perfect.

What are your relations with the students?

When you do an extra-curriculum activity with them, I think your relations with the students are much better than when you don't, I'm doing tennis this year but I think the winter sport, the hockey really, your rapport with the students are much better when you've done the extra-curricular activity, you know them a lot better and they know you a lot better when you just do the PE with them so I find that a huge difference than when I haven't taken after school sports that I don't know them as well and the rapport wouldn't be as fine as I was coaching them. But, I would get on fine, in general, I would within the lessons, I wouldn't have favorites, I would have treat them equally and I'd be quite fair in my teaching in general and I

would try to be sensitive to the one who finds things difficult and motivate the ones who are... the differentiation in class has to be very good because something special like tennis, there are people who can play and people who can't, you get to learn how to do with that. My relation with the students in general is good.

Are you happy with this?

Yes, thank you!

25:15

Have you a lot to do?

I still have Viv. Now I live in London because I'm working there so it's going to be a little bit difficult to manage all the interviewees; we are on holidays now.

And when your thesis has to be done?

I'm registered in second year now so I have a third year, but because I'm working, maybe I'll have two or three years more, so now I'm taking informations, write it down...

And where do you working? what are you doing?

I'm a French teacher.

And why you've done it on PE? Do you have a distinction? Did you studied it in Masters?

I did my Master on PE teachers in France and now my orientation is more on female PE teachers, because I'm in Ireland, I thought it's good to...

So you are based in London but you are here for?

No, we first went here, in Dublin, because my companion works in the French school where Siobhan works

That how you found connections

Yeah, but I didn't find any work here, only substitution in the French school and I found a work in a French school in London so I'm there for four months.

So you are coming back here. You've done your Masters here in Dublin?

No I've done it in Rouen, France, and I'm still registered there because here it's very expensive

Did you find a good comparison between female PE teachers here and in France?

Actually, I haven't interviewed French female PE teachers, it was only two men, so I can't make any difference but I think there is a lot of difference about teaching PE in France and here.

Ok, that's good. I'm glad I managed to give you something, anyway!

Thank you for your time!

No worries.

27:42

Frances : entretien du vendredi 2 mai 2014, 8h30-10h40

C'est avec Frances que j'ai échangé les mails. Je lui ai envoyé le premier le 08 avril et il s'en est suivi un échange suffisamment espacé mais qui a abouti à une rencontre. Stéphane et moi prenons la voiture à 6h45 pour éviter les embouteillages. Elle m'a donné toutes les informations pour trouver. Nous y arrivons bien en avance et nous attendons l'heure dans un café.

Je commence l'enregistrement au moment où je suis en train de répondre à sa question : « quel type de questions vas-tu me poser ? ». Je me sens obligée de répondre en détail parce que c'est une enseignante d'université.

Actually, I'm working in the sociology field so my... the theory is to understand people and first of all to listen to them, to what they want to say, the interview has some questions but I don't ask the questions in this order, I ask the first one and then, it's open, it depends on what you want to say or on what I'm thinking of... because I've already interviewed five people, five PE teachers and former PE teacher, of course, I'm expecting some answers but I'm trying to be very open minded...

And when you say now PE teachers, are they in Ireland?

Yes.

And are they in secondary schools or...

No, nothing closed, it's female PE teachers, and it's the career of the female PE teachers so that's why I started with the colleagues of my companion in Clonskeagh, in the LFI and then...

That's how you know Connaill.

Yes

Ah, ok, right.

And then, I asked the PE teachers interviewed if they knew someone else I could interview so that's how I have interviewed a few people but Connaill, I didn't interview him because he's a man but he's very interesting and I hope my companion will interview him, I suppose he has some informations...

He would, he would be fabulous actually... now, I don't know if Connaill explained to you but I'm not actually teaching PE, that I'm in the teacher education, do you understand? I'm a bit different now, I'm working in a university, teaching students who are going to be primary teachers.

You teach them all subjects?

No, just PE. So I'm... I started as a primary teacher, all subjects and then, I'm now working in PE in a College... Does it make more sense to me to explain that to you when you are taping?

I'm taping already.

Oh were you? Ah! I'm going to something else, hum, I didn't realize it was switched on there, I'm just going to the paper I have here because if you want general, I just had it here yesterday (03:03) that could be useful for me today now (*elle cherche dans un tiroir de son bureau quelque chose et sort une feuille de papier blanc où est noté une sorte de schéma*) because I'll explain, ok. I tried (?) on this sheet for another purpose, to just put down what I'm doing and so it can be helpful while I'm talking, I'm very busy at the moment, and I have so many things going on, I don't want to leave you with chunks of what I'm doing. Do you want me to outline what I am doing on a day-to-day basis or do you first ask me a question?

No, go ahead.

You're sure?

Yes, I'm sure.

Ok, hum (03:37) First, my background: start as a primary teacher and after 4 years teaching, I went and did a one year diploma with Connail in Strawberry Hill, in London and there was twelve of us in that course and it was a post-graduate diploma and there was a huge amount of independent learning there, we really embraced the course, we took every opportunity to do any course that we could and we had a wonderful year of practical and theory related to physical education; the College we were, in Saint Mary's College in Strawberry Hill has a really strong reputation in physical education and it still has, and secondly, it has a strong link with Ireland, so in that sense, we were treated very well there and given a lot of opportunities so I came back to Ireland then and I did... I came back to the same school I was teaching there and I taught there for one more year but during that year, I decided there's no way I was going to stay in that primary school, fabulous primary school but very little opportunities to develop, it was a very traditional school and I was one of the youngest member of staff so I wasn't going to be able to move physical education forward very much so I thought I'd look for a school that was beginning and new so I applied for a number of positions and I chose one where the school was only established two years and they were really looking for somebody who would lead physical education, I'm still a primary teacher teaching all the subjects but particularly in physical education. So, from there then, I spent the next... 12 years in that school and it gave me so many opportunities, first of all to set up a reasonably strong physical education program, to support other teachers teaching physical education and also to, I suppose, tip my toe into physical education outside of a particular school so what I did was with three other graduates of the course in London that I have done who were primary teachers, the four of us sat up professional development for teachers and we did evening courses with education centers here in Dublin and we did summer courses for teachers as well, between the four of us so over the next ten or eleven years, we worked first of all as four and then we've broken to two and two and then, eventually, we did them singly because some of the group of four travelled and... so for various reasons, but we all kept in touch and we were a little community of learning about primary physical education basically so, I suppose, from that and from my involvement in the school and my involvement in the extra-curricular work in school, I suppose I developed a little bit of a profile as somebody who's interest, passion in physical education so I was asked then in 1995, around then, by the National Council for Curriculum and Assessment who's job is – I don't know if you're familiar with them – their job is to design curricular for primary and post-primary so I was asked to stir the development of the primary curriculum in physical education so I led a comity then who fed into the writing of the curriculum and I wrote it for the physical education. So, as a result of that work which was ongoing about four years, I was then asked to work full-time, it was only a part-time job, I was still teaching and this was one day a week out of one year and before that it was one day a month so it was all quite slow and then I was asked to go full-time for one year and finish all the work because all of the subjects were finishing and then I was asked to coordinate the English and the physical education and the math and the geography and so on so the whole... coordination was a team of four of us, we were asked to look across all of the documents and trying bring a coherence to them maybe wouldn't be there if we all did our own thing so that was really really interesting piece of work and I think that really helped me going in the job I'm in now so the result of that job now, so the result of that work, I ended up been asked by St Patrick's College which is one of the two large college of education to prepare primary teachers in Ireland, one is Dublin, one is in Limerick, so I'm in St Patrick's College in Dublin and I was asked as a result of my work teaching and curriculum to join on a common (?) (09:09) basis so it was loaned to St Patrick's College for two years and then they offered me a permanent position after that. So when I went to the College first, I

joined a staff of one in physical education, now we were part of an education department, so it had specialists in art and music and English and mathematics and drama and so on so the physical education unit was one part of the large of the education department so when I went there first, there wasn't a lot of recruitment, very few new people, so for we were the first year two of us been seconded and I think that's significant for me in physical education because actually I worked with a group of four who... a little community of practice ourselves because we were new into the job and we were trying to bring something new into the college of education where there hadn't been a lot of change, it was very poorly staffed and for many years and they were probably struggling because there was one or two people trying to hold the whole area, the college was also expanding, the numbers were getting bigger in each year so the fact is, to give you the picture Elise, they have, when I went the first they had 300 students in each year of the B Ed program which is the program for the primary teachers (3 years) so they had 900 students, that rose to 1200 within the two years and we have that many since, we have 400 in each year, that's 1200 students so then, in terms of physical education, what do we do with them (11:02) when I first came, I was working with a colleague who retires let's say five years later so he was working on his own and his particular interest was in health so he use some theory about health and physical education and then he brought an from outside the agencies to take physical education element, so it was a very shifting situation no continuity, little coherence and little planning, in other words it was looking for somebody who would do four weeks of dance with groups of students and looking for somebody else who do five weeks of Gaelic games and the predominance was games because at that point, the national governing bodies, in other words the IRFU for rugby, the for soccer, the GAA for the Gaelic games were really keen to get in to work with primary school teachers so in fact the situation then was the word is a floating staff all the time and even in terms of, let's say the GAA, one person came in one week and then somebody else the next week and somebody else the next week so this gone on for a certain number of years so I clearly was very worried about this, I was really concern about this model so I thought when I go in if I do nothing else but bring a continuity to one year of the program where I took all of the first year students and I worked through the beginning of the new curriculum with them and that's why I was recruited really because there was a recognition that the new curriculum that we had just written needed to be started in the college and there wasn't a situation there that couldn't happen in the physical education so I started with the first year course and I had twelve groups of first years divided into groups of thirty or so and I worked through the beginning of the new curriculum and also began to work with them on what is physical education, what should be for the primary school *et cetera* rather than the disjointed it's football one week and it's rugby another week so I worked through three strums of the new curriculum, which was through athletics, through games and through gymnastics, just to give them a start in content areas, we were actually more concerned about teaching methodologies and approaches to teach physical education and inclusivity and those things so I stayed with the first year course for about four years because other staff members were still coordinating the second year course so the students still had a mix of all kind of people coming in the second year course and it wasn't very coherent, but in the next while then, in those four years, there was another colleague recruited in physical education and she began to share my first and we were offering at this stage a third year option, an elective course and I've been running this so she came and we put another third year elective course and she took physical education and special needs so we then some of the students in the beginning of their third year but only a small cohort because it was elective so then, the senior member of the department retired and then it was up to the new people, myself and the colleague to design the secondary course so at this point we had to bring the continuity from first year to second year and we worked through the remaining strums of the curriculum, the outdoor adventure

activities and the dance, so by the end of the second year then, everybody had, all students have finished their core physical education course and then a small cohort could opt for an elective course in the third year so I hope you could follow all that!

I'm trying! (sonnerie de portable de Frances)

I've got into the details of that because (15:38) because I think it's important that you see the status of physical education, I think that is something of huge concern for us in physical education still where I work because for so many years it has been the poor subject the one that the staff weren't there, now other subjects were equally poor but in terms of physical education, the students who came in had had a little known physical education before because physical education at second level had been very poor and in primary it was very poor so they were coming to us and we would trying to say it's good practice and they didn't have an understanding of that, then began to teach over two years and develop into the third year, they began to understand the coherence around the message we were presenting, I think, largely, from now on I won't say "I" because it was "we" who worked for the same philosophy that we need to make sure that the students understand the importance of physical education that above all we want raise the profile of physical education, we want to make sure that when they went out to school, teachers of physical education will be good role model for physical education and we wanted, I suppose, above all, marry it with all the other subjects and have the same lesson planning, and that the students would look on it exactly as the other subjects and if I were to say one major point, I think that we've gone a long way on that road now, we have the assessment of students is absolutely unpar ? with all of the other subjects, a mixture of examination (*sonnerie du portable de Frances, elle y jette un oeil 17:43*) – one moment – a mixture of examination and we have some practical work as well, we have group assignment, you know, certainly the students look on it differently to their work in other areas, I suppose, if I say, the challenge still is probably that so many of our students have come through the school system, they have been taught by the teachers that were trained the way I've just described to you, where the coherence wasn't there and there wasn't a continuity and there wasn't a seriousness about so you know our biggest challenge was to change that mind set and we are still engaged in that as the students come in and I think this could be the challenge the fact that so many students have very poor movement competences themselves, very poor physical literacy, we're not looking for the elite sport people, in fact we don't want almost the elite sport people almost because in many cases, they find it so difficult to make the transition to teach small children but clearly it's part of our challenge to make sure so I think both of those aspects are significant. Another course we have I didn't mentioned so far, we also have a course where students come in 18 months, haven't done their undergraduate degree, it could be business, it could be French or it could be mathematics and they're coming to do post-graduate course where they can become primary teachers, probably you're not aware of that track Elise but it's here and it's a growing area in fact, in September this year, they are going to do a two year course, it's rising from 18 months to two years, and they are going to have a master qualification in the end of it so we work with them in physical education as well, it's all undergraduate work and then we've done post-graduate work where we work with teachers who come back to do certificate and they can have a master of education with a special option in physical education so it's not a master course in physical education but a master in education where they specialized in physical education so we were very committed to that and we are building up a small cohort, a good cohort that we hope we'll built capacity to deliver physical education so we hoped to make big stripes forward on that, however, we've posted ? because another opportunity has opened up for us in Ireland, the Teaching Council has recommended four year undergraduate program, we only have a three year undergraduate program and it also, thankfully, due to a few policy reports that made the statement suggested that there has to be more primary school subjects available to students to specialized in at

undergraduate level and we – I don't know how to say it in non-curricular English – we bit the bullet, in other words we took the invitation and said: ok, this is our big opportunity. Since I went to the college and before, students could study Irish to a specialist level, English, French, Geography, Math, History, I probably missed on but, do you... like it was very academic! So the issue of that was no resemblance of what they are going to teach, it wasn't about what they are going to teach, teaching English or teaching Mathematics or teaching French, it was like an art degree, it was like a BA, a bachelor, in a subject, so it wasn't geared to teaching. Teaching council and other you know made strong policy statements that it should be a four year degree and in the four year degree there should be option to take subjects which be more focused on teaching in primary school, so last year, in 2012 we began the journey of physical education, a small cohort, it would be 13, 15 students who are going to specialize in physical education that doesn't mean they are going to teach physical education all day, they are still classroom teachers but they teach physical education and lead physical education in schools and that's what we really want, we really want strong people able to lead physical education in schools, our colleague in early childhood physical education, they have set up a specialism so there will be a specialist in early childhood in the schools, science education has set up a specialism and special education, special inclusion education has set up a specialism so that's as far as it going at the moment, there's no art, there's no drama specialism but there is physical education specialism we think this is a really really important move. The 25 students have done their first year bachelor course then second, third and fourth year they're specializing so we'll just finishing next week with the first group the first year with us, next year, we'll have another group then and I think it's important Elise in the context of your study, they literally by yesterday had to choose for next year and to apply last year we had almost ninety applicants for twenty-five places so it was a real clear indicator to us that there's a huge interest among primary teachers country to our media or other might say that there is a really really strong interest there, ??? tap in that interest and make sure that we provide efforts; so anecdotally we hear similar interest this year for next year, we haven't seen the number yet but it seems to be a huge number of people applying for physical education which is really really good for us and I think this tend to be a very strong message as the importance of the subject as well. So, stop me if you have a question! (*rires*) (25:00) I hope when you'll listen back that you'll get a picture and that you'll clarify with me if you don't... I felt I have to give you that background, because my work is quite different to going to schools and that... so... if you want me to continue, I have a little more angles???

Yes.

Are you happy? Do stop me if you have a question. Another aspect of our work which is really important – and I'll go back to what we do in a day-to-day basis, what do we when the students come in, I'll talk to you about – another aspect of our work is our link with schools so what we are trying to do now with our specialists group is place them in schools for four weeks and we mentor them, so there are three of us in the physical education unit – I should have said that both of my colleagues are secondary training, secondary specialists in physical education but they are both come in and now are working in primary and they have up skill in primary. When we go out into schools then, we've divided and we bring eight students with? teachers in the class and we work with them so we think it's really important we start to establish good local schools where we can place our students in for positive experiences because clearly, there are some schools where physical education wouldn't be a priority and in these schools it's respect and they really welcoming us to work with them so I think it's very important as well.

Hum, so what do we do with the students every day, pay attention at what our challenges are, for many of them, their physical skills are very very poor but I suppose the other challenge is that a good number of them have a negative experience so apart of not being skillful, they had

negative experiences, we'd have students maybe with particular disabilities who are coming to teach, and it wouldn't be major disabilities but it may be a visual impairment, or they may not taking part in physical education at all, because of this education, the curriculum was dominating in secondary schools, they would have been just sitting out or going for a walk in PE classes and now every teacher in Ireland has to teach PE at primary level so this can sound like a negative thing and some of them could be afraid of that from the start so we meet them from the very first session saying: "don't worry, you'll be fine, we'll take it a way it will help you and that's a challenge for us from the very beginning. Another challenge – I keep talking about the challenges – it sounds very positive that we have a large cohort of very able students who'll be playing maybe Gaelic football at a very high level, a minority maybe doing gymnastics, tiny minority, others doing athletics and they'll be very competent and very skilled and competitive, for them coming into physical education and some of them thinking that it will make them fitter or faster or... you know, whereas our sessions aren't like that, our sessions are very much exploring the activities you do with children in primary schools and then we're exploring that, we're stopping and talking about the methodology, the organization, the questioning, the explaining, the demonstration, and we are highlighting the positioning of the teacher, where the teacher are positioning themselves so all of those aspects have to be incorporated in the practical work we do and in that, it's quite challenging because some of them would be "go, go, go!" all the time playing and then others afraid of those who're "go, go, go!" because there're in one group together so, there's a huge gap in the ability levels and also I think their attitude would be quite different but that said, I think one of the greater satisfaction we have would be the fact that they tell us and they right reflecting diaries first that one of their biggest learning is understanding one another in the class so the sporty people tell us that now they realize what is like the non-sporty in physical education because they're knowing the class and they'll be prompt to think what's like for someone who is afraid of a ball when I'm throwing a fast pass to them, so there's that, and similarly, the people who are not strong, non-sporty, in that sense, they learn to find their feet and realize how they need to challenge the better children in their class who are in their class now as students and they learn "I can't treat them as anybody else" and traditionally, that what happens in Physical Education, the children who are good are kept down in physical education and they are told: "take it easy, don't go so fast" (30:45) and we're trying to say to them we'll help you to teach at a level you'd never been at, you've never been able to play a game with that understanding or that that's difficult for us, that's difficult, some of them, when we go and observe them teaching, part of our role is to see them teaching, our supervision means we're looking at them English and Math and physical education and Irish we don't see that many physical education lessons which is such a shame, we'd love to see more lessons. As a result, we encourage them to talk to us and say what are their challenges in teaching practice when they're out there, but it's much better when we see them and sometimes we see people who are very sport wise and they don't teach well and *vice versa* we see people who are very... learned through physical education, they are not strong, not sporty, they wouldn't have a good background but they've embrace all that we've spoke about in terms of methodology and it seems that work for them, that they manage much better that we would anticipate in fact, so, on a day-to-day then, to describe our work, I think, for you to get a picture, they all come to class dressed in a track suit and rollers?? Unless they forgot, but generally, 98% of them will be active, the 2% who won't will generally have an injury, often sport related or perhaps weak they are really suffering with a cough or a cold, they sit up, they really do engaged, which is really really good, each year, out of 400, we would have a maximum of five students that are just lazy about engaging, you know, they don't have any particular reason but they not get up and be part of it, we don't force but we strongly encourage, and we'll talk to students and we would say: the session don't work unless we

have a good cohort out there, so it's really wonderful, it's a very satisfying part of the job that so many get there and enjoy the little activities, and even the competitive people, we would have some international athletes, not many, a few, we would have a lot of them playing at county level – I'm sure you know how strong the county is especially in GAA – this year alone, we'd have 25 students in total maybe more, playing at county level, males, football generally, some hurling, females not as many but we'll still have 10 to 15 playing at county level, and we'd have individual athletics, we could have 50 or 60 students playing at a very high level, in a particular sport, so that's nice... I think what is satisfying for us is when we see them enjoying the physical education activities because if they can have a smile on their face when they're doing a simple rallye? , the small children will do and they can be competitive within that, it's a really good message for the other students because they realize "gosh!" you know, there's something for everybody because the students were doing a little activity, throwing a javelin into a hoop, throwing a ball, shooting into a basket, just be able to do it, they see that, no matter what stage they're at, there's still a satisfaction for the elite people for getting a ball into a basket and getting that score in running fast, you know there is something in for everyone and I suppose when we do something familiar like orienteering, are you familiar with orienteering? With the map and following the... you know (35:07) we do it, it's quite strong in France, in some areas in France, we would do something like that then, we do spend a bit quite of our time no matter what your ability, you can do it at the same time in the same place as everybody else and with children, it doesn't matter, some children will do it faster some will do it very slowly but they'll all get the satisfaction of finding so we find this particular example and we find children on that and get into troubles then so again we think it's a really important part of our work that we keep emphasizing, differentiation between the stronger and the weaker in your classes, that's the key message. I think we are beginning to be more comfortable now with inclusion and making sure the... so many children with disabilities are now in mainstream schools so we work with the groups and every activity we do, we try to say how do you adapt it for a child with disabilities but it is a challenge, because, I should have mentioned to you, the course in the first year, the first year they are coming to, it's only 24 hours, in second year, it's 48... 24 hours sorry, so they have a total of 48 hours of physical education, now under the new program, we have the group, 25, doing the 70 hours on top of the 48, so they have a lot more, but in addition to that then, we have... possibility next year with integrating works with other subjects so when they finish their second year, they are not finishing their physical education that they might do a module in physical education with social and health education, art maybe, with Irish and you teach physical education through Irish and I've been actually doing that with one group in the B Ed already to do physical education through Irish so, I myself teach that and I find it really really useful, it's challenging for me because it's my second language but I'm sure you would understand what is like but I enjoy it, I get satisfaction from that too. I think another part of teaching physical education in generally, attitude in their work, are they happy in their work, I presume you're following that track, hum, the three of us who work in physical education we would, if we were stopped in the street, we would say it is a wonderful job, really a wonderful job we're in, we love so many aspects of it, there's too many aspects, we are just too busy, there's too much switch on?, take opportunity to build up new programs but in the same time maybe in another sphere, there's something more different to teach physical education in schools, another part of our brief is research, so we are active researchers, we all be relatively in a small way but we're trying to keep research projects going as well in terms of... we've done as a team of three, we've done researches on students' attitude to physical education, their report of their competencies when they leave us, a sort of value the work, we've done work on students' understanding of physical education, what is physical education as they come in into the college, what is it when they leaving, we've looked at, my own doctor work

was on the professional development of teachers to support professional development of teachers so this is the training of trainers, so that was a huge body of work for me, so currently now, we're trying to start research, we've started this year on our group of 25 students who are specializing, my two colleagues are doing the program whether using the digital learning to enhance teaching in physical education and they're using the I-Pad and they are working through that and I've taken a different line, I'm asking the 25 students to interview an older teacher i.e. somebody older than me and older and see what are their attitude to physical education, how do they think it changes, how do they think the teaching of physical education is changed (40:44) and I've asked them an assignment on that for me but I've also asked them to record the interview and I have? the permission to use the data so I'm doing some research now on that data so it's really interesting, really interesting, I'm only in the beginning of it, they just submitted it in March, of course now it's the second of May but it just seems like yesterday and it is a big piece of work with 25 interviews undertaken by the students, transcribe by the students and now ready for me to analyze and I'm looking forward to it because I want to see in these documents what are the improvements in teaching physical education or are they any? What is the improvement in the status of physical education and the teachers or are they any? And from my initial reading, it's quite frightening in some ways because the base was so low, how many students started 30 years ago, which is around when I started, they wouldn't taught physical education at all but in the main, they've gradually come around and reporting much more positive scenes in their schools now and that's good, I haven't analyze the data yet so we shouldn't be talking about but even from reading, there are some positive messages there. (42:18) To come back to our old situation then, the College with the teaching, with the research and then our third big wing is research link based in the university of Limerick, PE pace, and they do a huge among of work with anybody in the country and worldwide who wants to research in physical education so they're really active, they've been unbelievably welcoming of those who were in primary, those who were outside the university of Limerick and, in fact, we have a small cohort of their faculty now who form a community of practice with us – are you familiar with the idea of community of practice? – it's a small group of people who works together, there's a whole literature around it and, to support one another so they are actually sort of mentoring us the primary teachers with me in history, the interviews for both angles, they are really supportive and it's wonderful for us to have that support; there's another group supporting us is Physical Education Teacher Education, PETE, and we've become a member of that group, and it's a young group, we're just developing the gender, I think the whole we've been part of another group which we sat up in Saint Patrick's College because they are five colleges in total offering physical education to primary teachers, two large colleges and three small colleges and we had a consortium of primary teachers educators and now we hope to merge with Teacher Education come part of that and not lose our identity either so literally while we speak we are engaged in that major process so it's exciting but trying to keep these outside links as well so whenever we're not teaching, we're preparing for teaching, whenever we're not preparing for teaching, we're teaching, get something done in research, we are also reading, trying to leave time for reading, then we are presenting conferences, whether presenting on the work we're doing or presenting on the research we're doing so that brings us sometimes internationally (45:10) built a profile internationally Finland (46:01). Hum, and I suppose, underneath all then, there's a little expectation that you also manage, a gymnasium and a sports hall and all these managements, we are a very small college so we don't really have so there's could be aspects of that we have nice facilities a major building project on the way (47:10)

Since I joined the college in 1998 that's was an ongoing issue in terms of the gym, the of the gym, who use the gym in the evenings and all that we don't have teams to take out no extra-curricular work, our teaching day is from 9 until 6

Because our cohorts are developing, our demand of staff are... we have to shout it louder the college has been really supportive on many ways (48:53) they are very exciting, there was nothing like this before in Ireland, the college in the university of Limerick is taking a slightly different model (49:07) leaders in the field in terms of our specialism group

Gymnastics needs support when they go out teaching

The classes are 30, they are 30 in the class (49:55), it's very challenging, even for a specialist teacher, it's challenging to teach PE with that big numbers, so we would like to see external providers supporting the class teacher but not taking over the class teacher we believe it should be the classroom teacher make sure they have the understand the importance of physical education over all the package for a child school life, they will meet different teachers with a range of different strength (51:02)

We also trying to work with governing bodies on occasions, we're meeting up with people from the governing bodies, we also look at the health and gender, links with groups who are working in physical education in health, one of my colleagues is working on it, nutrition and physical education, so we are trying to keep up links, there's also subjects association for primary teachers who can get support in physical education, Irish Primary PE Association, one of my colleagues is sharing at the moment but I'm trying to keep abreast of what they're doing as well and contribute at their seminars and workshops, and another time, just attend and support, next Tuesday, there's actually, we're being hosted in our college and it's for teachers and a limited number of students have been invited, the workshop is over subscribe, 70 something coming to the workshop, I'm not facilitating but I'm going to be there and to support the work of Primary PE Association, I suppose that's where we're at... (52:54) Anything else Elise to

In your opinion, what is the importance of sport? Do you think there's any evolution in that subject?

No, I think it has evolved but you are asking me about the sport, there's a confusion around the term because I use the word physical education all the time and I think this is one of the difficulty at second level, where schools are employing people who aren't trained in physical education and often not trained in sport either and they're just offering under physical education, they're offering a sport and many of our students in second level then are getting a diet of soccer or Gaelic football or hockey or basketball rather than a physical education program and this is what it really hasn't, yes there's more physical education teachers out there but I would say that, what's happening in school is, they're being employed but and there's a confusion about what the subject is and the thing that will help us is the new junior certificate and leaving certificate proposals I've been on the committee for the development of both because of my primary and what the MCCA who designed the curriculum, I could see the progression from primary into secondary and I have heard all the arguments about assessment and not and what our teachers would like and so on and I think this will give the subject a status that it hasn't got previously and clarity in second level, however, some do argue that in fact, at junior cert level, there is an option to design their own program, that some schools – the German school is strong in hockey or rugby – will design a program just built around those, we'll be seriously concerned about that and only this week, there was a leisure (letter) in the newspaper for on an article that was on last Saturday and the article was about Leaving certificate and the letter in on Monday from a male, I don't know who he was, a male, saying: "please don't examine me in physical education, I was always last been picked on teams, he actually used the word sport, I hated rugby, I think it's really dangerous...", so, reading between the lines, he was saying, sorry, not reading between

the lines, he says specifically: “it’s exercise just about sports, it was last Mondays Time so it’s funny you’re asking me today because he clearly hadn’t have a physical education experience he’d had a diet of rugby and he didn’t like rugby, he was always last picked on team, he was afraid, so there was nothing in it and reading between the lines, it was his diet all the time, certainly, this is what the letter was indicate and it’s typical of hundreds and thousands of students, even from our old staff from yesterday, it came up into conversation because people seen this and people who was speaking to me were specialists in religion, she said: “ I could have written that letter! I would have written the same thing but it wouldn’t be rugby, it would have been basketball”, you know, that’s all she’s been offered, now she is a personal trainer, she has found her physical activities, she swims, she runs, she cycles, she walks, she literally works as a personal trainer but she said “I could have written that letter” so this is a challenge we are up against, this confusion between physical education and sport and I feel very strongly that we have to clarify physical education is in school hours, it’s offered to everybody and it offers variety across activities and then, the extra-curricular sports let it be the recreational football, rugby, hockey, tennis, whatever it is and competitive, where schools can sustain that but I would also be concerned, especially in the largest schools, I have two sons myself who are in the top end of large schools, it’s not sustainable to have extra-curricular activities if you’re going to across teams and competition and have good physical education activities as well unless there’s a huge injection of personnel and I think a lot of the governing bodies who are trying to put coaches into schools and trying, they will be far better of targeting the extra-curricular. Let the primary teachers in physical education do the teaching school hours, they should meet them at the school gate saying: “this is where the recreational soccer’s on, this is where the competitive soccer team’s on and this is what they should be doing, our schools generally finish at 4 so there’s time in the evenings and that’s when we should be doing that and I think we have to acknowledge that our sports clubs are doing a far better work that we ever do in an extra-curricular capacity because they have the trained coaches who’re available evening times which is generally at 6 o’clock and the weekends and sometimes I think the models you know our schools have this wonderful sport, let’s be opened and say: our school has a competitive track the students can follow and we are going to into the best children and put it out there and open the gates to the local clubs who will deal with the cross section rather than this thing of cater for everybody, you are all welcome and then you cream off the students you want for your sporting teams and the others are just left drifted I don’t think we are giving them strong messages about sport, very positive message in that way and I think schools have a moral obligation now to clarify what is their mission within the resources that they have and (01:00:30) I think for too long we’ve tried to think that PE teacher, or the French teacher who’s happen to have a particular strength in hockey, basketball can actually run the whole thing after school and can cater for the teams and travelling away to matches and all that and can also provide recreational sport, this is not possible and I think as soon we put that out on the table and we trash it out and squirm at the national governing bodies for support for one track or the other with either recreational base or competitive base and be of front and clear about what actually we’re doing, until then, I’m not sure we are going far away with school support, I think it’s crumbling and I think, the worst thing is for us to meet students and to find from our researches, and we have strong research in this area, and we’ve presented it, that of our students who are coming saying: “All I had on PE was the team been trained and I wasn’t part of the team in physical education, I didn’t get any teaching” and I think that’s a real undietment ? of what teachers are doing, it’s a sad sad situation that’s how our children must be when they’re leaving school and it comes up again and again but it’s only coincidence that the letter came to the newspaper this week but that’s what we hear all the time. (01:02:07)

So do you think that the PE teacher doesn’t have to be a coach in the after school activities?

I think it's interesting models that some schools have, they have timetables, PE teachers for extra-curricular sports so it counts as hours teaching but then, I questioned what's happening then students aren't getting PE because the teachers' timetable is for the extra-curricular so that's mean that there's less PE for students – I think this is an interesting model but at least expecting the PE teacher and we will give you credits for doing after school, I would say the co work in many cases, this is maybe quite controversial but, I would say the co work of many PE teachers teaching physical education suffers because of their involvement in extra-curricular and I would say certainly my experience in Ireland would be now more and more the competition has joined school hours so instead our children having physical education, lessons, at second level, the teacher would go away with the teams and there's no physical education so I think this is a very flow model so the answer for you question is I don't think they have to take sport after school and when they do, I think they should take a manageable amount, it should be a very small part because I've seen physical education teachers burning out, not be able to teach physical education and I would say a lot of it because they are involved in sport and I think, for some of them, this what keeps some going, it's what they love, because they're dealing with the motivated child all the time, that's not what they're employed for! They are employed to teach physical education and I think it would be wonderful to keep that balance if they have the choice to do it, but I think they have to take far less than what they are taking at the moment, because their energy are going into organizing teams and transport and training sessions and I think physical education which is what they employed to do is low down behind the priorities.

And this is the message you give in St Patrick's College? (01:04:45)

It's different in St Patricks we're teaching those who are going to teach at primary level so at primary level, they will generally teach 2.5 hours a week so they will generally teach that with too much bother and I think the work they are doing in primary after school tends to be more manageable but equally I would say they are primary teachers out there who give way too much energy to teams after schools and not enough energy to their teaching across the board being English, French or Math or PE, so we do you can take all the medals you like and win the trophy or no matter what but you know, what's your coo work responsibility, those children you meet after school are probably the same children that are in the local clubs anyway whereas where every child gets physical activity, sport, experience within physical education and we kind of screaming that publicly now and trying to get our voices heard in terms of this whole new emphasis in primary on the fundamental movement skills – I don't know if you are aware of that – the whole new emphasis on skills skills skills – we don't want physical education bold (?) down to that because there's so much more, in primary schools we don't want the PE to be to that because there is the whole social aspect, the whole health aspect, the whole physical activity aspect that it shouldn't bold down to these fundamental movement skills even though we do a huge amount on that in college but through each of the strands, so through athletics we taught students fundamental movement skills, through gymnastics, we say: look at these movements, there are different here, then we look at the orienteering skills, there are different again... but we don't want them – there's a pilot project in primary schools at the moment that we are really worried about, it's a high profile politician who's stirred us, an ex-Irish Olympic athlete and the whole essence of it, fundamental movement skills skill drills, I don't think this what they should be doing physical education and we talked to the students a lot about that as well, as we are working on the development of working skills equally, it's important the children work on their social skills: their sharing, their ability to take turns, to work well with the others, to tolerate the differences we have a strong emphasis on that through physical education as well. (01:07:47)

When did you begin work in St Patricks' College?

I joined the College in 1997. But prior to that, I was a student there myself in the late seventies, I finished in 1980, there always was physical education, there always was one person doing physical education, but, as I said, one person tends buying ? from outside so in fact, there has been a course in physical education since the college was started in 1950 something and before, there's always been physical education, I probably gave the impression that there was none, there was, it was just what was it and how it was offered and... I'm reluctant to describe it because I don't think it would be fair to people who was there before but because it was just one person, there's so little to do on your own there but I think probably there was a clarity about what was physical education missing and probably this was symptomatic of the time as well where people weren't quite sure, you know the history of physical education is very vague about what should be done, I mean, just before I was in primary school, physical education was drill it was the Cal statics, the army drill (*mouvements de bras*), oh very much, and I cover that now, the students learn that in history of physical education and I have some family photographs of my brother who was only two years older than me (01:09:35) and he's in a drill display and it was a little Sunday performance for parents of drills, it was physical education so it sounds like prehistoric, it's not (rire), that was physical education in Irish schools in the sixties and even in the seventies. I came at an interesting period: I was in the senior end of the primary school when the last revision of the primary curriculum came, it was in 1971, so when I was 11-12 years of age my strong memories of a teacher as old as I am now was teaching gymnastics and we were 50 of us in the class at that stage, she had no training in gymnastics, she was just a really good teacher, she went I can distinctly I can remember the little hall we were in and it was an old girls school; I think, looking back on it, she was probably exceptional, a very good teacher with curriculum, in the 1971, the curriculum suggested gymnastics because it's benefic to children and she bought into that which was really good. Prior to that, I don't think I had any physical education, I have no memories of physical education, out in the yard, few tag games, that's all I can remember of physical education before that. So I think, you know we ask teachers now, the study I'm doing is going to give me more answers, my vintage you know, my age group went teaching, at the beginning there was no physical education, how does it begin, how do they see it now, that would be interesting, there is no research done on it.

And then, what did you do in sport... PE in your secondary school? (01:12:10)

We had a strong physical education teacher in terms of games, she was graduate of one of the first cohort of Limerick, as far as I recall... we had physical education once a week, it would be one hour along and we would mostly played basketball, but we would also played table tennis, we didn't have an indoor area, we didn't have a gymnasium, so we were outdoors doing basketball or athletics, and then we came indoors playing table tennis because we were in a little room so any day it was wet, we were inside. When I said good, I say relative to the time, *et cetera*, we had a consistent physical education experience with games but almost a sport experience, I never did gymnastics but we never had a gymnasium so it's funny because earlier on, when

I came back from my course in London, one of the very first course that I gave was in my own school, when I had gone to school, in a brand new gymnasium, huge, full-size basketball *et cetera*, and I thought: hum, I wonder now how is the physical education program and I don't know what it's like now but certainly, we had to be limited, we were limited and then, I played extra-curricular basketball and a large part of camogie, which is the Irish part of hurling, and I played that right to my secondary school but there was no teacher, there was no physical education teacher with us for that, it was students themselves, unheard of now! We travelled to our matches, we organized it, alone, parents came with us. It's a really different era, I tell students and they go like you: "alone?" that would have been very different, if we were travelling out of Dublin, on a Saturday to a match, I was in a convent and the Reverent Mother would ask a teacher to travel with us on the bus

and on one or two occasions, we didn't have any teacher, we had a past pupil, you know, it sounds like prehistoric, we had a crash in the bus one day, but after that we always had a teacher but it was a lovely school, a really good school but the teacher basketball so she took the extra-curricular basketball and we were very strong in camogie, we went to all Ireland level and we played in Crock Park, in numerous occasions we were really strong because it was a strong club but we didn't have any teacher or any school input, if we had evening sessions, we used to go to the local park and practice camogie, there was no teacher... interesting. I do think in funny way, Elise, you wonder where your leadership and passion came from and I do think there's something in it that did start there, we had to do it, if we didn't do it nobody else is going to do it so that's what we did, you know.

So you had camogie courses in a club and then you played alone after school?

Yes.

How old were you?

We would have been 12 to 17 years old (01:16:33)

And this is what convince you to study PE?

I actually had a choice to make: I was interested in pharmacy which is totally lost, I was interested in primary teaching and I was interested in physical education. So, to be quite honest, my first interest was to go to Limerick and do physical education but there were 7 of us in the family, and we were all at college and university at one time, living in Dublin, so we wouldn't qualified for financial support because my father was a good income earner so there wouldn't be support but to educate 7, and there were college fees at the time so there's no way I could go and afford to live in Limerick which was the only place to go (and learn PE) I did it, I applied and I got an interview but I didn't go because I knew at that point my dream was over but, as I say to everybody, where have I ended up? In physical education totally! So when I talk to my own sons now, I say there are so many routes to get to a place because when I started primary then, I loved primary and I actually always said I don't think I would have enjoyed working with 13-17 age group as much as I enjoyed working with 4 to 12. And then, I was able to brand out and do lot of physical education and lot of extra-curricular sport in primary and then get in teacher education in primary.

Even though it seems like I was never going to be able to focus on my passion which was physical education and sport, I've ended doing that, almost exclusively. I'm very unusual in that situation now, because most of primary teachers stay in primary teaching so I've been very lucky that I've been able to take a side step and take a different route and that's... I would say the four of us who were primary in London that particular year, three of the four of us came back and did physical education, we took it elsewhere, let's say, one came back, taught primary but is still wonderful physical education teacher within primary but she didn't do as much outside whereas three of us have, which is interesting... taking different routes. The other two is in Australia and she taught physical education as a specialist subject there, primary, and the other person became a school principal and she drove a lot of initiatives in physical education in primary and I work within the stage, she just retired this year, as a principal she was very good of a role model of a principal, supporting physical education and particularly.

[récapitulation de la carrière]

Have you noticed any change as a PE teacher before London and after? (01:22:05)

I would say, before London, I was waiting for something, I just knew that I had had little physical education in St Patricks College, not that it was something terribly wrong but I've done one or two weekend training as a teacher and when I came out, I thought I'd love to facilitate things in physical education, I'd love to be in a position, so even like that stage, I thought: I'd like to be somebody out there leading teachers eventually and did this three years in college so I had it somewhere in the back of my head but when I went to London, hum, I

certainly had a huge confidence in all the different activity areas that I didn't become expert in but I was engaged in and I got a feeling for and I knew that I didn't have to be expert in these in primary level but I can introduce them to children at primary level, so I would certainly have said it was a real turning point, a real changing point in what I did and I think even more because of the nature of the course, it was a strange course at the time, we were almost tag on in the central course and as result, once we were enthusiastic and our attitude was positive, we were able to engage in any aspect of any course there that we like so we had one opportunity to be independent learners and I think I certainly learn that skill and I adapted that role very well because I couldn't get enough of it when I was there you know, it's open the morning with the athletics club, I began to take my athletics very seriously, I came back and I was internationally when I came home, that year was a turning point for me as well, I change sport and I found I was good at another and I worked at it, couple of years after, I was totally into the athletics scene, professionally, I think it was THE turning point and then another turning point for me was making the decision to leave the school I was in, I could stay here until I retired, it was a lovely school, lovely people, but I just knew I wasn't going to develop there and then I think, the next learning curve was setting up a new school and trying to people about physical education and health and then, the development of the curriculum brought me in a whole new space and St Patricks college was like we all came together, a teaching experience, my physical education, my curriculum development and all of those skills and more that I had to develop came together and it's funny now you're asking me these sort of question now because next Monday week, I'm actually going for an interview for a promotional post so I'm actually thinking about all these issues, I'm going to be reflective, and to be able of make sense of the professional journey (bip de téléphone), I'm ready for the senior post now, in that sense. So... have I bored you?

Not at all! (01:25:30) So what did you do during the twelve years when you was teaching in the primary school?

When I was teaching, to be honest, we were still on the previous curriculum so I took that and I knew there was a new curriculum coming up and I was always trying out activity that I felt should be part of PE and should be more explicit within the curriculum even though the 1971 curriculum was an amazing document, really, it's all the seeds for teachers to push the boat out on suggesting activity but teachers haven't the competencies to do it so I felt I had these competencies so I took athletics and as a result of my year in London, I develop framework for activity lesson plans and ideas and I worked through those and I took gymnastics and I did the same, and I did a little of outdoors activities as orienteering which was really new at the time, hum, I've took games, but I've tried to teach them with different methodology and I think these twelve years teaching really shaped the 1999 curriculum because I have tried and tested it across the whole age groups (bip de téléphone) I taught from infancy – (elle regarde son portable) it's ok – through sixth class and I felt very comfortable then, having taught so many PE lessons and I had helped other teachers as well to teach, I couldn't be with them unless we swamp classes, sometimes I swamp classes and I took physical education, one colleague taking my music lesson and I still think it's a good model but we didn't do it for the whole program, I still kept my hand in music and she had to teach some physical education which is good, but I think above all the principal I had he was very good because he gave opportunities to open your own classroom doors and share your ideas and work with other teachers, it's a model that is much more advanced than it was then, it would have been quite rare back then that openness to teachers working together and I was lucky enough to be in that situation. So, with the children themselves, I suppose, I've got a real sense of planning physical education for those children who weren't very good at it and trying to keep them on board, I think I developed a real conviction that we didn't differentiate half enough and we needed to really, in games especially, take children aside and group them

and work with the weaker children together, when they are in a team situation and playing, until this day I really believe in that, some teachers think it's labeling children, I don't think so, I think it's giving them a comfort in activity that there are not playing against these children who are out there in clubs and developing skills in rapid race; I think it was acknowledged by the parents at the time, that you know "my child never had an interest in sport" and now, look what they are doing and they would come to me saying: "they went down to the local club but..." – and at that time, the local club would cater for the team, the best, and they came back very frustrated for me as a teacher and I felt I was _____ and their confidence would be knocked when they go to their local club, you know, so it was a really really important period for me. In the school, we had quite good facilities, an outdoor area, grass area, small and we had an indoor hall, small, the school is less than one kilometer from here but when I left, they had project _____ they have a nicer, a bigger hall, not fantastic but I think it's a school that did begin to value PE and give it a status, this what I would wanted to happen, basically.

There is no course for the secondary PE teachers in Saint Patricks' College? (01:31:02)

No, it's interesting you ask. Why, because the whole _____ of education system has been geared towards primary and the universities have the secondary. And again, you're definitely asking the question at the right time, since 1987, we have been linked to Dublin City University, prior to that, our degrees were credited by University College of Dublin, in Belfield, so my degree was actually... what's the word... recognized by University College of Dublin but in 1987, it changed, they are much closer to St Patricks' College, they are about two kilometers, it wasn't only that, for other reasons, so now, at DCU there are courses of physical education for secondary teachers, so there's only Dublin City University, University of Limerick and university in Cork which is less clear because they have a sport track, Dublin City University has sport science as well, Limerick has sport science as well. However, in 2016, we are becoming Dublin City University so you are probably interviewing in one of the most interesting period in the history of primary teacher education because we are going to Dublin City University, the small college which was in Blackrock has gone to Maynooth and there's another college up the road called Marino and at the moment, there are linked with Trinity College but they are standing alone for any reason not too sure and the college of Limerick had been advised by the Ministry of Education to move in with the university of Limerick, but they seem to be quite slow so I'm not sure _____ we seem to be the ones who do what we were told most because _____ we felt that we'll do better with a university as long as we keep our own campus, which what we are because there's a fabulous building project now, there's a new library, there's new lecturer theatres and the new gymnasium as well, specialized teaching room so we've _____ what do we stand to lose? We stand to lose our president, we won't have a register, we won't have a finance _____ it's all going to be in Dublin City University, so it's not all good but from a physical education point of view, our education department is going to move up with them, but in fact, physical education teaching education in Dublin City University is under Health and human performance so they are more closely linked to the sport and gender up there, in the Health and human performance, so I think it will be _____ an advantage for us is that they have a very strong research profile so hopefully, we'll be able to work with them on some research, we'll probably have some shared teaching sessions

...

We may not be as free

01:37:30

Can you tell me what is being a female PE teacher in Ireland?

Does the fact that you are a female PE teacher affect your status?

It's an interesting question from my perspective now because we've got three in our unit and three are female, I would say at this point of time, because it's not a huge significant factor we would like to have a male perspective in the unit, if the unit is expanding, that we hoped we'll see, it would be really nice to have a male perspective but we wouldn't think it will change the program or it will change the students attitude to us or anything like that. I think, at primary level, when I was teaching, having a primary teacher and this is a perspective I can talk from, teaching physical education, yes, the first school I taught in was an all boys school, mostly male teachers, which will be very unusual now and yes, there was certainly eyebrows raised at the fact that the female teacher would take PE seriously, would be the one teaching the broad PE program and yet, I was very fortunate in my shoes because I had a strong interest in Gaelic games, my family interest would be first hurling, rugby, Gaelic football so I went there with a knowledge and an understanding, and from the children point of view, I think they would think: "gosh, this is different but she actually knows something about this but they would be very traditional boys, male role models in terms of teachers, oh yes I totally have been different. When I started teaching (01:39:42), in the very first week, I said I bring my second class boys up to the local park, playing football after school because the senior school teams have been trained up there at the same time and I brought my class up there because I thought it was the best place to start and certainly there was eyebrows raised for that in terms of, you know, this was something really new and different but no one ever stopped me, it was only encouragement, totally, so I think I developed something there very different and new, I would say people really supported us, would I have been asked at the time to help out with the teams, no. Ok, I'll take my own class but the male teachers who would be in charge of teams would never say: "Frances, would you like to help with teams", no, and I always looked at that, you know, it's particularly significant, nicest male teachers you could come across I would still know some of them... could have a coffee with any of them but they would not thought to say "would you like to help with the teams" that was the status at the time, Mickey Mouse taking the class out of all abilities, it was eyebrows raised on that "she is mad" being with the teams, back then there was different. I think it's broking down, I think there's more and more female teachers with sporting background being recognized, being able to take classes and teams, however, sometimes that is out of necessity because there are few male in schools but I think it's also that there's a recognition of female can do it now but there's still a huge number of female teachers who handed over the males, "no I couldn't do it" in schools, you know, I think it's significant but that's our challenge I've started to talk about this morning, that's what is coming, "I can't do it" and our challenge is to say come on, you can, it is challenging to take even primary children in a extracurricular course playing extracurricular capacities unless you know the game if you are taking them in Gaelic football or hurling or basketball, you need to know the game at that stage so I can understand teachers saying: "I wouldn't get that level" but it's wonderful if they could say: "I wouldn't be there but if somebody could coach there, I'll help with the children, I'll give the TLC, the tender loving care when a child gets hurt and I think where females will really become part of the whole scene because we realize that it's not through lack of interest, they didn't been given the opportunity early enough to develop these skills themselves. So, currently, I don't think it affects my job that I'm a female but I think probably somehow different in primary schools that there's still female saying: "no, not for me" and I think in secondary schools, they are probably female teachers who feel still that they need to keep working on that aspect of being recognized as knowing something about the sport, that's for you to ask PE teachers more than me, it's my impression that some of them are probably still struggling with that concept especially in the old boys schools. But I think, looking at graduates now, from the university of Limerick and last week I was in a lecturer, four of them came and spoke to me, it happens to be four males, and it was about inclusion, and I

thought there's a barrier broken down, maybe I'm wrong but my perception would have been you know male students would have been the least concerned about inclusion, was I wrong in the instance, they totally embrace the data about inclusion and they made a point to come speaking to me because I am a primary teacher and they are fourth year students about to teach physical education so that's really... traditionally, that wouldn't be the case, they would have been perceived like the rugby coach or they saw the much wider picture.

And you taught only boys classes? (01:44:48)

In my first school, boys, there're all boys, but in my next school, it was mixed, so my twelve years were in a mixed school.

Ok, and when you taught Physical Education, did you take the girls and somebody else took the boys?

Oh no, all mixed. In primary, there are always together and one teacher takes them all. Not easy, I think sometimes, the girls actually are the ones who lose out, the boys demand the attention, so, in fact, we discuss it with students and we would say, at various points, that the boys, especially when it comes for something as traditional as football, you may have two teams of boys playing one with the other, the mid ability group may have more boys than girls, the weaker group would probably be girls and we say that to them (the students): don't be afraid if it's a case of a child being comfortable playing sport that gender fall behind that the comfort is the most important factor (01:46:17).

What does it mean?

People would say in the mixed classes in primary, they should all be mixed, when they're playing a game, they should be mixed, I would argue that sometimes maybe not, if you were in a class where the girls are very very weak, as can happen, you may have way more girls in you weak ability group than boys, maybe only 2 or 3 boys and you could have 10 girls and I think that's still, when I observe classes, I work in a the extra-curricular capacity I work coaching with local sports clubs, I was still see there's quite a gap and I think our teaching has got to recognize that, make sure the child is comfortable in whatever ability group he or she is in and similarly, there will be boys not able for the stronger ability group and it's trying to create a situation where it's absolutely comfortable for them not to be in the stronger ability group and I think back to our old students then how we get them apply that practice to one session just to get the feel for it and we get the weaker group look at the stronger group and there's the middle group and we'll ask them: how would you felt if you were in that game, they don't want it, they would say: no – so think about the children now. But not everybody agrees with me on that, I have a strong opinion on that, some people would say they should be mixed all the time, there should be anywhere the division between boys and girls... I don't. In athletics, I think it's absolutely fine, in individual forms there's no issue but once it's team or pair work, in gymnastics, I'll be conscious of ability there.

And you did these separations when you were a PE teacher? (01:48:28)

Yes. Now, I was also teaching the whole class and all were warm up together, they might do the skills practices together, depending, but, when it comes to the game, I would make those divisions and I still would today.

I just has been piloted last year, I just wanted some video material (01:48:52) to use in classes, the school beside the college, it's a boy school, all boys in primary, and I brought them up to the gym and I videoed the lesson, I want to try to understand the model with them (the students); I had divided them and the weakest group was really weak, the strongest group was really strong, so I think it's the same principle, it's doesn't matter whether it's boys or girls, the children were distinct, special needs in the weaker group, and then children who were just, you know, physically they just haven't develop motor skills, intellectually, they were fine, they were certainly at that level everybody at a comfortable playing, that was...

Ok, I think this is it...

This is it... thank you, you made me think!
Thank you!

Vivienne : entretien du samedi 9 mai 2014, 45 minutes

Dès le retour des vacances de Pâques irlandaises, le lundi 28, je tape le même sms que j'envoie simultanément à Wendy et à Viv. En descendant de l'avion, je vais à la rencontre Viv dans son établissement scolaire : Air Coach, DART, bus.

How did you become a PE teacher?

I went to College in Strawberry Hill in England, I did a four year Qualified Teacher Status PE degree and yes... It was only one College at the time in Ireland which was doing PE in Limerick so I had to go away.

So you went there and...

I did four years teaching all way through, teaching in every year then I thought (?) there for six months in London and then came back and I am working here since so, it is thirteen years.

And you are happy?

Yes, all good, yes, it is good. It is slow to move on in Ireland PE teaching, it is not an academic subject yet. When I first came back they were talking bringing it into the Leaving cert for like three, four, five years they kept having talks talks talks and still it is not a subject, it is just... every year group gets PE but there is no evaluation on it, we would like to be a bit more, I think that should be.

Why? For you? for teachers?

No, for students, I think for everyone, I think to give it a bigger profile, I think... you know there so much child are to be sitty (?) I think it needs a better profile I do not think people respects it enough at school, Irish people, I think, parents who come to school and all they want to know about is academic academic academic and I think everyone is reeducational (?) a little bit more, so it will be good but it will not happen I do not think in a near future anyway, it is too another changes in education, yes... but I am happy I am happy here, I love the school, I love the kids, I am only job share at the moment my two young children so I am job share so I only work part time but yes I love, it is good, it is good, all girls in here.

So you never taught boys and girls mixed or just boys?

I did, on teaching practice and I did when I was working in London for the six months, all my teaching blocs would have been mixed. The Irish schools, our education system is mainly single sex schools... (???) It is nice girls, I like teaching girls.

Is it secondary and primary?

No, just secondary.

So from 11 to 18. Can you tell me about your work?

I teach every year group, they all get two classes a week which is 120 minutes of PE a week mostly double classes which is good, I would like to have more but they do not because there is no timetable space for it. We teach everything, that is just our curriculum we kind of do it in six weeks blocs so between the first and sixth year they kind of broad and balance (?) curriculum trying to give them a good range of sport and activities to see them all, in fourth year they would have like different stuff that we do not supply here, they would have swimming, we do not have a swimming pool, in fourth year they would have palates, dance, a dance structure that comes in, so they would have a different range through fourth year, you know they get a good range of activities through the sixth years we are looking to life-long participation so they would find something they like even if they are not into team sports that

may be aerobics or step aerobics, we have kind of mini gym upstairs and we try to give them a good range of activities through the sixth years, I would like to taught more, they do not.

They don't want or you can't?

We cannot, the school cannot, a lot of the schools get the same problem, there is no room for it, the academic subjects take so much room on the curriculum, they will never get anymore you know. I mean there is... I think there is some school in Ireland that even in fifth or sixth year, some kids never get PE because they chose between an extra math class and PE, I have heard what is happening, which is crazy, all our kids get adul (?) which is good but I think even in the Junior level you could probably fit in another class somewhere but there is no room, there is no room, the academic subjects, one more two (?) you know math wants another one, English wants another one that the way we will be last but, yes, but it is good, we have got (?) a lot of regular sports here at lunch and after school, we have an hour at lunch a lot of hockey on the pitch, scale (?) football and camogie and badminton, kind of some other things so it is good, for all girls a lot of girls a lot of participation after school as well which is good.

So it's only extra-curriculum, so it means that it is only the voluntary girls who want to

Yes, who want to do extra, they would sign up and they went to play we have matches on the Saturday so if they want to play, they sign up. We probably have I would say 200-220 playing hockey out of 730. It is not bad. Probably 16 teams.

Ok and do you challenge the other schools around here?

Yes, there would be Leinster league so that will be all around Leinster, mostly playing Saturday mornings... we have four staff working on Saturday mornings or mornings so yes, it is good. (?) the Community schools do not have that, they do not have the resources for... so... yes, it is good.

So about the resources you have...

We have a gym, we have a front hockey pitch, an extra turf (?), and we do have grounder in the backer pitch but it is not usable, it is grey pitch, do you know... like dirt, like gravel but you know there is no stone on it we do not use it. There is no money to do something with it. I would love grass (and?) but we do not use it ever so really we have that, those two.

How many PE teachers are you?

We have... a lot of PE teachers teach other subjects: he teaches like English and PE she teaches 75% English, 25% PE so we probably have one, my job share two, three, four, five. Five. But, again. I am with my share, that is one, there is another girl who does PE and geography, PE and English, PE and English.

None of them are 50% 50%

My job is full, I have a little bit of CSPE, civics, it is a (?) subject, probably on my timetable it is probably 5 periods, the rest is PE. So mine is full everyone else is kind of half I would say, somehow.

Ok so how do you do to heat up and decide about...

What classes we get?

And to decide about the...

Ok, this, ok our timetable are (?) to start the year so we know what classes do we have so that would be our... (*elle se lève et décroche la feuille de papier, l'emploi du temps affiché sur la vitre en face de la table devant laquelle nous sommes assises*) that is our whole year usage (?) here are the classes and there is two teachers on we get this in the start, and then we would have regular... we would have curriculum planning meetings so we would meet so we would meet maybe 4 times a year it is just for one hour two hours and we would do this and just the inventory of stock and you know the general things that would come up trying to organize I suppose fitness and (?) whatever else, we do that of our time, which is good.

Is it ok for you or would you prefer maybe to have more time...

I think it is enough, we... the curriculum planning is the Crock Park (?) hours. Do you know much about the Crock Park hours? Well, when the Government holds all the cuts on the teachers, they gave these hours that we have to work extra hours inside school time so there is 33 of them in a year so every teacher, so they are divided between staff meetings outside school time, parents meeting outside school time and the curriculum planning which is what this is so our PE department is timetabled in four lats a year we only got that we never had that before we would have met very randomly in our own time but it is really really good I think 4 is enough, I think it is fine, we have meetings then you know when we pass, we are never here at the same time it is very hard to five people so those meetings are very good actually they are very beneficial for the (?) actually, 4 is enough, that is enough and then we need to meet a part from that separately, yes, it is good

And are they all female?

Yes.

Is that ok for you?

It does not matter for me, makes no difference, it just happens that they are all female. We would have maybe let's say 7 male staff and the rest is female, we have a lot... because it is an all girl school it is funny probably it attracts more fe... less male, male find it easier to a mixed environment or an all boy school, there is a really unbalance on the staff male and female.

So it is 7 males for ...

Oh no, I am guessing, in around 7, 6-7 and I think we are 60-70 staff, so... yes.

And they are teachers?

32 stuff, everything, religion, history and geography, everything.

And you have worked like this, here from the beginning...was it the same way since the beginning?

Ah no, it changed a lot I think we have always done the same, we have always had an organized routine of what we teach and who teaches what, like our staff in this has probably changed and I don't know, there just seem to be more works in the schools nor than PE class, but outside your class, there is more paper work, there is more meetings, and I think schools have change a lot since I started teaching, I think demands have changed, everything changed a lot, except for our curriculums which stayed the same. You know that's the same, it's a pity, it would be nice to have a change.

So what did you do before and you don't do now anymore or the opposite.

Alright, no, I just think in schools, I think it changed, we just have more and more meetings, I think before we used to have a lot of meetings during school time. Like parent's teachers meetings were in school time, and I think now it is all outside school time, I think there is more supervision and substitution on your timetable, this load of things other the years have changed just so makes it a lot busier environment, it is a lot busier, there is a lot more meetings in the evenings and after schools, that's why I am on a job share, I just thought it was too much with the kids, I thought I would make the decision to go job share, I think if it hadn't change, I would probably have worked full time, and being fine, but it's just more demanding, every job is more demanding now, so it has just changed.

So you work more but you don't have more PE lessons.

Yes, PE is the same. You are just in school, doing things, there is more e-mails, there is more... it's just busier

So you stay here more ...

I'm here more than I should be, I just don't work my hours and go, you will be here and would be busy. I suppose PE teaching need organize teams... that's after your hours, that's just part of your job, like someone else's corrections, that's what you do, but, yes, it's got more busier

And you don't like this aspect of your work?

I don't know at all. It's the way it is. it's not that I ...it's not that I don't like it, it the way it has to be, it's trying to make schools a better place, no, I don't mind doing it, like I love my job, I wouldn't do any other job, so no, I am happy with my decision to go job share, if I was fulltime I might be a bit more under stress and pressure, so no, I don't want.

So, now you are part time, because your kids are young, so when do you think you'll have to get back to full time?

I think I would like them to kind of get through primary school. They are both like, four and six now, maybe another 5 or 6 years I think I will probably come back full time again then, they don't really need me as much, then I go back.

And are you ready to get this pressure and this...?

Oh yes, I do it now, no problem, it is just that I want to spend more time with them. And my husband is a teacher too, and he is a year head. So he is in here as well, but he is in here a lot longer. He's in here late in the evenings because he has extra responsibilities. So it just makes it easy because I can do home and he can do here and then just no problems.

What is a year head?

A year head is in charge of a year group. We have maybe I don't know whatever, six year group and he is in charge of 4th year, probably 140 kids, so it's all the phone calls that coming, their problems, all the parents go through him

Ok and the teachers also...

And the teachers if they have problems with kids will go through that year head as well. So it is an extra post.

Ok, so he is not only a teacher, he is also

Yes so he is in here more evenings, just for us at the moment, I think it was a good decision to make, then I think when my kids get older and they are in school later I go back; like, I love my work, I'll happily work full-time. But I don't really want someone else looking after them all the time. It is just a choice.

And what are your relations with the girls here?

Good, I think, during the extra-curricular, and the sport on Saturdays and weekends, I think that gives you, I suppose, a better relationship with them, because you see them not in a classroom situation, it is kind of different, cause they don't all necessarily want to be doing PE, for due classes, but the kids doing after school do, you know they are all enthusiastic, so when they are in your PE class then they can give you a nice going, so it is good, the girl in here are really really good, they are lovely, it is a good school to be in. I think that makes a difference to your job. I think if you came into work every day and the kids were difficult, especially with a practical subject, I think it would be hard going, so now, it's good.

What do you do with the girls who don't want to do PE?

They do PE! It's quite nice, the five PE staff we're very similar in our I suppose, approach to, our attitude to PE, we think everyone should do it, we don't let them sit out unless they have a note, a very valid note from their parents stating an illness, if there were repetitive note coming we doing home, if there is some coming saying they forget their gear we'll give them runners and gear, and they do it, we don't have many problems because they kind of know we are all very strict we all say you do PE today, no one come to me today and say it's my period, no, go and run around, it will be good to you, we'll see how you are, and then if they are bad they sit down, but they will all be in gear every day. And we write in their journals if they don't, and we give detention out, you know there is a good...

Strict?

Yes, but fair strict. I think we are all the same, which is the big tip, so from year to year, you know this year I might have a certain fresher class, I might not have that class next year, but it doesn't matter because when I'll get them, I know that they will have the same rules that I

had. So we are lucky. We work very similarly, and that makes my job very easy as well. You know there is some circumstances that can make your job difficult. And that's good.

And do you have sometime discussions with the girls, telling them... what do you tell them to...? PE is important, you have to do PE? Do you have any? Do you tell them something like moral things...

Ho? Yeah, we would, the important things, at the start of the year, and right early during the year, and we do a fitness week, our fitness kind of six week marching, it's started this year, and we talk a lot about the importance of the heart, and the body and what the benefits are, you know all the children's will, will I lose weight, will I lose weight, a little obsessed by... so we give them the proper benefits of PE and socially and health wise, and regularly, and we will promote I suppose, lifelong participation we did a 5k run at the park. We did a six week kind of fitness module where the whole school was participating, they all run a mile in the park and they could qualify for a big found fitness health week, so they do eight weeks in the school

How much We do that every year, which just add promotion.

(students are passing near the room calling at the teacher)

They are happy to see you...

Good relationship.

Are they engaged in this fitness week?

Yes, it is the first year we have done this year, yes we got big number, we do like 130 runners in the five K (kilometres) which is a big achievement and the whole school was out, cheering (?) and we had one of the famous Dublin footballer came in and opened the run, we were in kind of high profile yes they were, they filled in fitness diaries for six weeks just to show them, to see what they do and where they get the same at the end of it whether it is walk 5 k or walk to school or whatever it is. So, yes, they were good and we kind a filled off this year this is the first year we do the (property?) so...

And this is only the PE team who decide this?

We did fitness element to it and the health side of it was run by another girl in the home health (?) department and she had speakers in for mental health, we had someone who came aerobics in the hall one lunchtime and we bounce and castle (?) in the back of the school, it is kind of collaboration between the few departments. That was good.

What do you think about the relations of PE and girls?

A lot of attitude have to be changed, when they get in even in the first year you see it, you see just slip as they go up they are coming in the first year and most are very enthusiastic and second year less and third less, I have got to work very hard with the girls... I do not think the perception is that it is cool to, a lot of them think that it is not cool to be playing a lot of sports the ones that play hockey will be on the camogie team and the football (?) team you know they are all the same kids that are really sporty you really have to work hard on a lot of them (?) even two classes a week, you can tell them what is good for them, what is doing but you know it is hard, hard work to get them motivated a lot of them, not when they are in first years (??).

25'42 Why do you think it is hard?

I just... I just think the girls, a lot of them do not particularly want to do it or they think they do not want to do it and when they are doing it, they love it, you know, they have it in their head that they are not sporty so they do not: oh, what are we doing today? -We are doing basketball, oh, I do not like basketball. Come on, I will make it fun. We did the Basketball class, how many enjoyed it? All the hands are gone (?)you know they need to be worked on a little bit more than boys they get, I think, now teenagers are, I suppose, different, they are all into you know make up and seeing their friends I think it is just to work hard with kids to get them involved in sports and how important it is, this is what we do here, all you can do is your

best, get them all work for the double, get them involved to the next curricular, and hope they keep going at it which a lot of our girls do which is good, I think boys schools are easier, a lot easier because boys are supposed to play sports (*rires*) first to come, I think we need more female role models you know they need to see more women sports on TV, I think it comes from everywhere, you know...

But they have role models... you!

Yes, all of us and they all do it for us. It is when they leave here, what do they do, you know like, so there is the two, I think it is good here I think we have as good as we could get them, we work hard with them to make sure that they are involved in, whatever it is, extracurricular, we do social badminton at lunchtime you know like, we work hard here but I'm just thinking the country in general I think it has to be more time for (?) girls sport when they leave primary, there is a gap.

And you, for yourself, why did you choose PE and sport?

I told everyone I wanted to do, my mum said that I was that high I wanted to be PE teacher, I just... I spend my life... I just spend all my youth, it is all I did, every day every weekend, I just played sport all the time, even now, I still play a lot, completely you just want to hand on your experience to others, how much you enjoy getting playing with different people different sports and the friends you make, I think it is hard to get that in another aspect of life, I think give that aspect to kids and inspire as many of them as you can to get involve in teams, in playing into some team, not necessarily to win, just to compete, have friends, friends you make for life so that⁶³² is...you know I think I just I always wanted to do it and I still love it, I think I always loved it and it gives me when older (?) like I cannot stay (?) physically active I think I still I love to watching when they are playing something you know, the happiness on their face even if they are not very sporty, they hit a shot in volleyball that they never thought they get hit and the smile in their face and that, that is... that... yes, it is great. It is a good job.

Do you think it is important to make a difference between sport and PE?

Sport as a competitive sports?

Yes and the sport you do outside the school.

Yes, PE is different, PE is a group of, it is a very different dynamic, a group of people, half who want to be there and half who do not, you have to really work hard to it and sport all people want to be there so you can push them so much harder yes, it is very different, I would be very different with my hockey teams and tennis teams than I would in my PE classes, yes completely different, different way of approaching the kids... everything is different... more disciplined...

And during the classes do you split the class by...

By standards?

It would depend on the sport but in most cases no I would put, I would mix the goods kids around the groups so they will pull the others up and bring them along and help them along so they all kind of helping each other rather than putting all the very disengaged children together because that it is never very good (*rires*), it does not really work because they just pull each other (?) I normally split the really good ones in team sports so they will always have someone to lead them and push them on and keep them on 'keep going!' and... in generally the girls that are playing a lot of sports outside PE class would be very... they would be competitive but very good with the others who want to be good, they would be very helpful and you know, they lead the team; if it was an individual sport like tennis or badminton, I would put the good ones together more often because they got naughty (?) out of

⁶³² Comme Emma qui parle du côté socialisant du sport (en dehors de l'enseignement), de son importance, de l'importance de se percevoir comme femme et non pas seulement comme mère de famille. Comme Wendy Dublin qui parle de se retrouver entre ami(e)s.

the class if you put them with... unless they are specifically helping somebody, I would try to challenge them on a different course, a medium course but I think in a team sport, I would mostly divide them because they could still develop their skills watch (?) up in others and get better.

But maybe they can tell you that it is boring... because I do not play as I want because I am in the team with people...

That is part of... they are not bored because they know they are to pull the others up, they know they are a team they need to rely on you know to help them all and... you know they have different roles it might be the playing side of it, it could be the coaching side (...??) I think in a team I never put a very good kid in a team who just sit there and say I am bored because they do not need to work really really hard I think in a tennis game or in individual sport I think they would be looking at the sky if I put them with someone bored so no, I think it works, personally I think it works, I think if I had... I think PE class they need good kids so they can compete, they need to know they have one of those kids in their team so they can compete, if you put all the good kids together, the one who are not so good would say: oh, they are all in one team, they are going to beat us and it is not a challenge for them then so I decide.

And for the good ones? Are they happy to lead?

Yes, they are fine, I find. The goods one on team to play against so they have challenges, battles, they always... the good ones will always gravity (?) to play directly up, you know they will not pick the weak component in a team game dell (?) they will pair themselves off and have a challenge there. That is just what happens.

That is fair.

It is fair.

That's very busy here... you work five days a week?

I work 6, I work every day and I work Saturday morning.

How many hours per day?

I work... my timetable just did not work well this year, so I work Saturday morning anyway, it depends on the job sharing, it depends if you get one timetable so you could split it so it will be good, myself and my job share got different timetables so... like on Friday, I work two classes.

Do you live far away?

No, so that is ok. It is from year to year, whatever my timetable is, it is ok, I live quite close, my kids are in school quite close so it is ok.

Do you work only in mornings?

It depends, mornings, afternoon.

But your kids, the school finishes at 2 o'clock, no?

One and a half. So I need... my timetable is not good this year, I need three collection days for them which is crazy, I will be next year it will be better I think I could go back to one timetable which means that we could split between ourselves.

Who decides?

The Principal.

And do you think you'll stay all your career here in the same school?

I do not know, at the moment, yes but I think if you want to go further, year head positions or... you might move but I do not know, I am happy now at the moment, we might go away for a couple of years, we might go away and teach away actually, we are thinking of that, so, I am not sure, not a definite yes not a definite not.

It depends on opportunities.

It depends, yes, absolutely.

Where do you like to go?

I do not really mind, we both travelled a lot before we had the kids and I think I probably take a career break hopefully and go and teach somewhere else, actually we teach anywhere, we have been to China, to Mongolia, everywhere, I teach anywhere, I will go anywhere, maybe Canada, Canada would be nice to do. Not Europe.

Not Europe?

No, it is too boring, go away, (rises) somewhere very different, different culture, maybe Japan.

Yes but the education system is not the same.

There are all international schools... so that would not worry me.

Because you prefer to meet other people?

Yes, different cultures, different people, different ways of life. I would probably go away rather than move school in Ireland, you know that is great I do not know why I would move so I would go away for a couple of years and come back

Is it possible to come back?

You can take a career brake, so if you are employed by Department of Education you can apply for a career break which is at the moment up to five years I think, and you apply every year so you apply here on the board manager and they see what is the situation in the school and if they can let you go, they let you go and then someone else can come and do your job and you can come back the next year and your job is set there, it is good.

So this is your case

Yes, we could do that.

And is it a good reason to go?

People go off for different reasons, some people are sick, some people want to travel, some people want to look after some relatives.

That's nice to have projects. Do you play sports now?

Yes I am playing tennis and golf both in a club, both on teams.

High level?

Hum... 13 in golf which is pretty good, 13 team (?) do you know golf, no?

No...

Ok, that ok. And tennis play first or second teams so it is good.

Do you have challenges with other...?

Yes, with other clubs.

It's not national?

No, no.

And you like this.

I played a lot of hockey when I was younger Irish under 21 hockey in Leinster but I hurt my back and I stopped playing hockey. I just play other stuff now. But tennis and golf I play regularly.

Maybe last question, if somebody comes to you and asks you: I am a girl and I want to be a PE teacher, what would you say to encourage the girl...

We have that here regularly I will tell them to get involved, helping in their sports club, just helping the coach or, getting used actually being around teams, not playing on a team just to see if they like it, they really like it, you know some kids love sport might not like teaching sport, you know, I know someone who had done all what I did this and I did this and this is great, ok, keep doing that, that is really good for you, just keeping encouraging them and if there is anything here that we need help with you know at lunch time, I bring them out, let them help with us, kind of the rest in their hands, a lot of the girls get them on pioneering, coaching younger teams and see if they like it or not, just any help they need to (?) fill in the forms we did that with them so yes, there is a few PE teachers go through.

And if there is a girl who wants to become a PE teacher and teaches boys what would you say to her? There is no problem?

No, there is no problem...it is the same, just different way you know you go from the school to another all girl school you are going to have different ways of dealing with the girls, you go from here to an all boy school you are going to have different way, every school is different, I do not think it does matter if they are boys or girls, you have different targets, different aims, just depends what sort of kids you have in front of you.

So you do not tell her: do not become a boy coach for example...

No! it is probably a lot more enthusiastic with boys actually (rires), they have different problems boys and girls but no, I would love to have the opportunity to teach boys, all would play football probably all the time but no, no, that is a good opportunity.

Ok. Do you have something else you want to say?

No, do you have something else you need to know? Is that enough?

Yes, that is great, thank you.

Caroline : entretien du mercredi 12 novembre 2014, 50 minutes (Londres)

L'entretien s'est déroulé à 13h, dans une salle de classe libre et il a duré entre 45 et 50 minutes. Le temps de Caroline était aussi compté que le mien.

La difficulté de la retranscription se situe aussi dans une syntaxe particulièrement orale : l'absence de la ponctuation marquant les pauses montre qu'elle n'en fait pas sauf lorsqu'elle hésite ou qu'elle se reprend.

Ok, so I will ask you some questions and you are free to answer as you like.

Ok.

So, first question: how did you become a PE teacher?

Hum... I will tell you my history in terms of why I wanted to become a PE teacher, my PE teacher at school was brilliant and I kinda looked up to her I was very sporty at school and that's the one thing that I thought I will be good at, so I went on tour as a dancer on a show and I thought, I need to get cover when we will drop and that was the thing : joining the PE side because, it is easy I knew the background of it, etc. and etc. so I did my teaches in PE, first I did my degree then I went on tour, then I came back to do my teaches into PE so it was quite straight forwards decision of what subject I would teach and I coached a lot before that, so... the PE because I'm very sporty, although not so much now, and, yes it was just something I felt into quite easily, my background and where I kinda come from. (1:09)

Because you had PE at school... and then your teacher...

And I had a big outside school, I did a lots of sport: I dance, I was very active, exercises was quite, I did something every night of the week.

Was it extra-curricular activities?

Yes.

Was it organized by the school?

No, it was organized by my parents outside

So, for you, it was "natural" to become a PE teacher.

Yes, very much so, it was one of the easy subject to kinda fit going to.

(1:48) *So, you went to university? Where?*

I went to university, my first, to get my degree, I did sport science so I did that at Brunel University.

Where is it?

In West London. That was... it's a different campus now, it was Austerlitz campus it was on, if you need to see how it's shaped... I did sport science degree, all the background of sport...how the body works... Yeah, physiology and everything... Yes, everything...

It was four years?

Three years and then I came back to do my teacher's which was the other fourth year.

Why do you say I came back?

So, after my degree, I finished, I was not sure what I wanted to do and I had the opportunity to go in a dance show, I was in River Dance for four years, I had the opportunity to do that, and then I thought: I need to come back to get a real... something, substantial, I could have a job and then if I need to go back on tour, I could so that was my kind of safety net.

(3:09) *And then?*

And then, I went straight back into a teaching job and then I got lazy and stayed in it, otherwise I wanted to go back on tour but it got easy so I thought: let's concentrate on PE.

(3:26) *Ok, so you are a PE teacher since when?*

I think it is 2006? A part from one where I went travelling for a year.

For the dance show?

No, just to see the world: Australia, the Asia, New Zealand, that kind of stuff.

So, since 2006 you are a PE teacher here in UK?

Yes.

Only in UK?

Yes. I would like to go to Ireland to teach but the jobs are so hard to get there and if you get a job, you are there for a long long time, it is hard to get them out of that job so for somebody else, especially an English teacher who has an Irish background, it is very difficult, so it is easier, a lot of Irish girls and boys come here to get the jobs, there are lots, but at home, really difficult.

(4:21) *Ok, so here, when you began, did you go to various schools?*

When I first finished my training... when I did my one year of teaching PE, I had two placement schools and after that, I was in a school for four years, that was from 2006 until 2010 and then I took a year gap and then I came back and I was doing kind of supply since then and then I had like three years where I was at one school for a year for supplies, where I did maternity covers, so I did a year in one school, another then another so it was like full years, but they were covering different places.

(5:21) *Did you teach primary or secondary?*

Secondary but my role was to go into primary schools to teach little ones sport so I was called the SSCO, Sport School Coordinator. My full time job was secondary teacher but some of my timetable I went into primary schools to teach little kids.

Can you talk about it?

Basically, I would.... In the primary schools, the teachers are not confident in sport so I would go in and I would show them how to teach PE I would take lessons and then slowly, I would introduce them into the lesson so for the first 2-3 weeks I will lead it, they would watch me and then I will give them a job so let say you would take the warm up and then I would carry on and then eventually, with team teach so I will lead and teach them with respect...

There is no training for the primary teachers?

(6:40) Before, back in the day, they were just classroom teachers and if they are not sporty, they don't like to do it so they do not really want to do it but the Government was saying that children need to do at least five or more hours of sport and they couldn't deliver that to a high quality so they used to get people from, trained people for PE to come in to teach them how to do it so they take high quality lessons than somebody who doesn't have background in sport.

(7:12) *Ok, so in secondary school, what did you do?*

So I did from year 7 at year 13 so that would be 11 till 18 and secondary sport all the way through just teaching PE.

What school was it?

In that (it was) Department, because it was a Sports College, there were about twelve PE teachers, there was lots, big school.

And what were the activities?

Everything from netball, tennis, athletics and football, basketball, rugby, tag rugby, swimming, hockey, gymnastics, trampoline, fitness training, gymnastics everything.

And did you have facilities, resources?

Because it was a Sports College and it was a new built, there was a fitness sweat, he had sports halls, hand equipment, fully equipped so it was very very good.

Were you happy there?

Yes but it was a rough kind of school so the behavior was not great and then from the support from the top was not as good as you would like it to be especially when you have got lots of

behavior issues so... and you think sport is one of the things that a lot of kids wanted to do but if there are girls especially that do not want to do it, is hard to get them involved and get everybody engaged.

(8:50) *Did you have mixed classes?*

Yes, sometimes it was mixed, sometimes it was single sex.

Why?

I think it was just the setup of the timetable I remember when I first started it was mixed and then, for different sports you would have netball, I would take the girls and somebody else would take them for football, and then I would just do girls football and somebody else would do rugby for boys it depends on the activity.

Which one?

Like rugby, I am not so confident for doing that so much, I would not have a background in it so the boys would take the rugby and the boys would do it girls would do tag rugby so I could do that so it just depends on the sports being done.

So it was a big organization to have someone with you and you decided to split the boys and the girls only you would feel that the girls are not involved enough

No, because I would probably love to do rugby as well but it depends on the age when tag rugby is done upon a certain age and then you go full on rugby with you know the tackles but you obviously need to know all the in and out of that. But I think it is just the timetable I remember when I first started, I had mixed classes I think as the years went on, it was only just single, you might have one class that is not mixed to hire up but they will be all split into single sex.

(10:40) *That means that when they are young, the classes are not split*

Yes, from year 7 to year 11 they will be mixed, some classes, and then as they go up, it is more single sex classes.

Why?

I think the girls probably work better sometimes just on their own because in some sports, like football, the boys get a bit too much, too involved, too competitive and like on a professional level you do not have women versing... racing boys on the track, there are too different and it is not fair so they are just onlygo girls boys and always the competitions after school they are all single (sex).

So it is more "normal" to split them

Yes

So after you year gap, why didn't you come back there?

I think it was quite..., it was very stressful a very stressful job and I wanted to be able to teach and not just manage behavior so it was a very comprehensive I mean the kids were brilliant and I still got ties with them because I brought them through but... at least a part of them, but the support system was not there so it was more like looking after them rather than teaching them if it makes sense because there were behavior issues

(12:19) *So you had more "social work" than teaching*

Yes, exactly and you want to kind of get more involved in teaching and I think that four years was enough and I wanted to find something new

What was for example the kind of problems that you met there with the kids?

So just engaging them straight away. For example some girls don't want to do it so again it is a big hassle trying to get them involved initially and once they got involved, I don't know, something might happen I don't know and something else might happen so it is constant back and forth.

Yes, but you stayed 4 years

I did! Yes but it was new, it was a job, like my safety net as well, and I was like I did not enjoy it you get in the routine, you get lazy in terms of spreading your wings I thought for me

travelling was to get out, make myself, off this otherwise I would stay there for 10 11 12 years.

(13:35) *And during your year gap, did you work?*

I did a little bit work, not PE work I wanted to but getting all the certificates and everything to do it was so difficult and I thought I will travel a lot so I do not want to bother myself sweated I teach Irish dancing out there, doing workshops so I kept myself like have a weight but I did not do it all the time.

And then back here.

And then I fell into supply work; I came back for Christmas and because the start of the year was in September for people getting new jobs, to get back into the system, I went into the supply work.

How much time?

I supplied 3 months doing random, they called me every day and then I found a permanent cover and then, went from there, (*elle cite les 2 établissements où elle a fait des remplacements d'un an*) probably three years, and then last year I was in a private school up the road with the expectation that a work will coming up because the number of boys ratio there were more boys coming in so they did not need a female teacher so they need a man so there was no job so and I got lucky and I came here (*pires*)

(16:33) *Could you explain more?*

In that school, from little up, the year 6 was the highest but there was more in terms of the ratios boys will probably be about 80% of year 6 and 20% girls that is why they were looking at year 6 because we do a lot of work with them so they needed a man like a male figure.

Do you think that it is not possible for a woman to teach more boys than girls?

So, in that public school, there is a real push for your public boys sports say rugby for your really boy stereotypically male sports and because of its reputation and public school image, they needed like a rugby coach, teacher to come in so it is more of a male, and it wasn't for a woman, they are quite sexist

You felt this during the whole year?

At the end of it, it was that sexism how can they do that but because that is the expectation and the fee payment parents they will not going to have a girl teaching rugby at that high level when I have got no background in it so it is all specific to your sport.

(18:09) *Ok. So how did you arrive here in the CFBL?*

So I was interviewing (I found on TAS), and I heard about the reputation, cause I did not want to go to any other school I did not want to go back down to the comprehensive school, I wanted to stay in this sector so I was interviewed for it and I got it.

Did you have many options?

There were a few options but you know it does not feel right so I was not happy with that yes all things fall into place really.

And what did you like here before entering it?

I do not know because it was central for me it was not too far away and I could easily travel there it was still in London because you know in terms of wages, it is still for me the center which is... it is a different system the French system but it makes a difference on where you are and it is easy to commute to

And now you are here as a PE teacher, do you like it?

Yes I love it, the kids are lovely, I am really enjoying teaching them because of the French system you turn up and then you teach and then you do your preps in the same time you can do it at home or you can do it here if you want to there is not so much pressure you know being at school for all day and you are not teaching during that time you really make sure that your lessons are very good because you only see them twice so I think it is a massive benefit

when you have got your own time to do your preparations in that time and do it when you feel comfortable and not having to be here and do it on your own.

(20:30) Because in the English system, you have to be

On site till 3 or 4 every day

So now you have a specific timetable so you can organize yourself.

Exactly.

And with your colleagues, how does it work?

We all got different timetables of where we are we all are in different venues at different times so some of us might be on the same time but we are in different venues so all works out really.

So, which class do you have?

I have – I will say in English because I don't know – I have 6eA, 5eB, 4eB, 3eB and I got GSM, CPs, CM1 and CM2. So it is a big mix of...

How many hours per week?

I think it is 22 hours.

Was it the same in the English system?

It would probably be around that but because you have to be there, all the days, it is different, it is great.

Michael is coordinating everything: does he decide which activity you do?

No, it is a very strange set up so he said to us: you can do anything you like but it is very constricted to where we are so you have got this venue, you decide what to do.

What is the venue?

It is where we have to go, inside the dome⁶³³ or Three Acres or Market Road or QCCA, you can only do specific things in those venues so it is quite hard in that respect. For example, QCCA basketball is the possible course, that is what you would do there is not tennis net set up so you cannot do that it is restricted to what you can do.

Tell me how do you do?

We got allocated venue and then you have to decide.

So, you do not decide the activity first!

No, it is funny I do not know if I am a fan because... I wanted... I think Michael wanted to do athletics now but for me, it is completely the wrong time of year the system I have been brought up in and taught along you do certain sports in certain time of year and then it moves on but here, because you have got venues, you have to do whatever it is. For example, for basketball you usually do that in January February and because I have to do it I already did basketball so... it is different.

Is it a problem for you?

Hum, no, it is fine it is a problem when I think it might be if we do athletics now when the season for the world stage of athletics comes in the summer this is winter training this is cross country this is... like tennis you will not do it now, tennis is when the sun is out or the corps are up it just not happens in the English system, they are but officially, the tennis season is not obviously going on now it is indoor but when we do it, it should be really on the summer when it is outdoor.

Why?

Because we do not have courses inside so we cannot. We do not have tennis court which is such a shame.

So what are the sports you can do?

⁶³³ Installation sportive construite en association avec le CFBL et la mairie de Camden, rendue disponible aux élèves et aux enfants anglais dès novembre 2014.

Basketball, football, badminton, swimming, gymnastics, hockey, athletics, rounders, cricket, hockey.

[ouverture du dôme]

(26:01) *How do you go with students from here?*

We walk to the Dome and the QCCA and for Three Acres and Market Road, we get the bus.

How much time you got there?

Too much time, probably too much time for them to you know, I had the 3e this morning, 3 hours, so they get bored so they switched off a little bit and they wanted to do football all the time if I was to do it again I would do an hour and a half/an hour and a half, so it is more quality... In my previous school, you got 1 hour, 10 minutes-10 minutes 20 minutes for changing they change out the uniform and they do PE, we get 40 minutes and then you change and you get it twice a week. An hour and a half is a long time in sport to keep them motivated, to keep them switched on.

Why?

Because it is a long time. When you are learning skills, some of them is very boring but you need to do the basics before you do the games and they go "oh!"

So, they sit down and...

No, everybody is always up always engaged always moving but it is just different activities in terms of that one sport.

And for you, it is quite difficult to stay all the time

No, it depends, if you are planned and you know exactly what you do, that is fine just need to keep them engaged especially when the weather, like this morning, for hockey, because it is quite, they have never done it before so it is very the basics and I was getting wet and odd and agh... so it is hard and you cannot have a game of hockey because there is safety things so you can go and play hockey. They do not have the mouth guard so that is why we do not play games for the moment. (29:15)

Ok, when you were a child, did you live in Ireland

I was always back and forth so I lived there for little bits but I never went to school there, I was always in school here. My family was always back and forth. I was born here.

(30:04) *What are your relationships with the children here?*

I think it is nice, it is different because obviously some of them do not speak English so sometimes... say in a normal English school, if a child is coming and cannot speak English, I body him up with somebody so here again, if they know somebody quite sensible, leader, I can pair them up with somebody who cannot speak English so they translate so that is the kind of things everybody is supporting within the lesson and they already have been I mean make fun when we cannot understand each other so yes, ,it is good it is nice to be able to help them, not to be able to speak English so you can kind of (*elle fait des gestes avec ses bras*) et they go "ah!" (*rires*) it is like a revelation. But it is different, very different, especially when... because they might be translating and it always do mess so it is hard to kind of go in English because I cannot understand so get them completely silent is quite difficult because they do not understand I should say "silence" (*mot prononcé en français*) rather than "silence" (*mot prononcé en anglais*)

Other things? Completely different?

I do not know really, they are very polite very well mannered, they are very helpful they do not mess a lot they strive to do better they are very chatty, the small ones, ridiculously chatty in English schools, you do "shhh" and they go like this (*elle met son index devant sa bouche fermée*), here talk talk talk. That is it, really

(32:34) *And what about the mixed classes?*

Sometimes I would prefer it to be just be girls and then we could do girls sports like netball whereas if I got boys and girls we cannot do netball but because football girls and boys would

do it anyway, we go for football rugby and netball if that makes sense so I think girls committed (?) disadvantage in terms of what they actually get taught in swimming they are together but separate it works well but because there is anyone but me in one lesson I think last year what they did was 2 teachers 2 groups went together, one took the boys one took the girls, because we have a mixed and one teacher we just do them all so it is fine but when you play competitive games like football mixing the girls in is quite hard unless they are amazing standard, they are afraid I would be afraid some of the boys are very... they go for challenges pff proper for long so that is the only thing safety I would say.

(33:44) *So you cannot do netball with boys and girls?*

We can, but the boys will pour up with doing a girl sport and the boys get more struck the girls would go with it but the boys "hun! Why do we have to do this?" if it was netball but the girls would just go with it.

(34:22) *And do you think that 6e-5e they work better together than 4e-3e?*

No, I think it is... they really... they look after each other they look like a family so they look after each other, I think sometimes the boys and girls mixed it pushes the girls a little bit more and I think it pushes the boys a bit more because if they see a girl doing better, it will push them to do better so I think there are advantages and disadvantages I think the advantages the boys can teach, they can lead they can show them how it is done whereas if we were doing football just the girls, again it is nice because they are comfortable in their skin girls when they access a certain age they do not want to do things in front of boys it gets funny but I think here there is no issue so that is a good thing there is no issue at all, it just does not work it does not even happen, than in another school they might say "no, no, can we be separate?" so it is just automatically fine. With the communication, life outside the school, it is very different.

Sometimes it is nice, like today I did hockey just for the girls, it was nice. Because it was a 3 hours session and because of the weather, and because I am doing one hockey push, one each, it is impossible to do it with big groups because they are standing around too much so they do... the boys did a little bit of football and then we switch over

And the kids were ok?

Yes, the boys had never done hockey before so they have been "wow, what is this", this is such a weird sport coming in, I guess it is not done in France so it is very weird for them so they did not really know what to do so, it was the first lesson, so give them something new, some experience. And the girls they ended (?) up better maybe because it was a smaller group (37:06)

And the girls were happy?

Yes, they loved it.

Because it's a new sport and they...

And they grasped it better. Maybe because it was a smaller group. And the boys have been playing football, so... they were like ah...a bit... they were quite like excited and, so they came like ah ("disappointed") so maybe next week, boys hockey first... and if they do well they get to do football

Oh, then you will see the difference...

Yes, I think yes

Maybe they will be more...(focused).

I think yes... because I have to do football. And then they all would say "games, games, games".

Always the boys or everyone?

No, Francesca always wants to do games "on someday". You are advanced you need to help the others to kind of get to where you are.

Yes but they think...they always...

What you learn, but I think, to be fair, I think that is what they have done. I think last year they didn't learn anything, they just did games. What do you want to do? Ok, go there, go there...that's what they did, so I want to teach them how to stand properly, it will be slower but it will be better...

Maybe the last question: what is it being a female PE teacher for you?

I don't know, I guess, I want to, for me, be inspirational to the girls, and (not making lot of sense but) like show them how important fitness is, and show them how philistine exercise is to do the whole person and how you look and everything says all about I guess being a role model for them and, because I know in other sports, in other schools the teachers don't like it but they forget that it all has all these implications in life, down the line, not just now, the "how you feel", up here, and get now, running, etc. how it has benefits, and just that kind of way I think, how I can motivate them, especially the girls, maybe the boys as well, because I am getting very well with the boys just to motivate them I can help them in term of their fitness, if they want to do certain sports, that way, so yeah, it's being a role model to show them immediately in the right direction.

And why is it important for the girls especially for the fitness after school?

Because I think the girls and boys they get totally tail off at certain age, because they meet boys and they get to some point where exercise is important and is not important, but here I think, that doesn't happen for some reason, because with boys all the time it's just not this plato of "stop sport me boys" because they are with them all the time so it is just again showing them how exercise longtime can have benefits of looking good, feeling better about yourself mentally physically, and live free, really. This is quite important

Are they receptive about this?

Yes, especially when we, when you make it specific to things, so you might be doing fitness, I do my mum in fitness, we are doing exercises and if you can relate it to "when you will wear high heels girls, you want to look nice and strong, nice and tide, this is going to help you" that kind of stuff, making it specific, make it real for them, making situations (??) because it helps me just when you makes something real it just makes more sense

It is not only theory or something like this.

Exactly. So I think it is

Ok do you have something to say?

No I think I am always (??). I just hope I can motivate them to want to, to love sport, and do it, not certainly do it professionally or anything like that, but just to continue that legacy of how important it is to keep fit, don't even aim high level, but to walk or whatever, the benefits of doing it, and keeping healthy.

For you it is important.

Definitely.

You told first before you go to university, you did coaching?

Yes, I have always done.

High level coaching?

I bought on gymnastics, when I was younger, and Irish dancing. My coach, she when we were like 15,16 she put us in coaching courses, so we have been doing it since then, just coaching and building up, so I now level 2 coach, which is quite high in gymnastic artistic levels, that probably help me feel comfortable with the teaching role cause I have always done it. So I just kind of following steps out of teaching.

Coaching is only a few students.

Well, no, it is still a lot.

It can be.

You are still coaching now, afternoon.

Yes, enthusiast.

And you go for trips and everything or...

No, we just go to one venue, second Monday I would go to a school in Enfield. And that is what we did in gymnastics.

Entretien de Connaill réalisé par le sociologue et l'enseignant Stéphane Carpentier

L'entretien a lieu le 13 juin 2014 à 13h00. Après plusieurs essais pour organiser cet entretien, Connaill et moi arrivons à nous rencontrer au O'shea (un Pub avec une terrasse à Clonskeagh). Je retrouve Connaill en train de se servir un petit lunch (self carvery). Nous sommes installés sur une des tables de la terrasse. Derrière Connaill une table de femmes (six ou huit) est plutôt bruyante. On entend la route proche sur l'enregistrement. Il commence par me dire qu'il n'a qu'une heure et s'inquiète de la durée possible de l'entretien.... l'entretien durera 35 minutes. Puis nous restons encore 67 minutes à discuter, un entretien informel tournant autour du sujet de l'éducation physique en Irlande.

How did you get graduated?

Well I studied at trinity college Dublin, I did a BA in economics history and English, graduating in 1977, historical event, after that I went to work in Germany, I worked in Germany until 1979 then I did a higher diploma in Education also in Trinity College, it was very difficult to get work and I had friends in Germany so I went back to Germany and worked for three years in Frankfurt in Germany for a building firm called Phillip Holsman, also I taught English at night at the *Folk schule*, adult education. After three years, I have always been active in sports, particular rugby soccer and athletics, and with my educational background, my ambition was to teach physical education. So I applied for a post graduate diploma in physical education in saint Mary's university college Strawberry Hill Twickenham in London, so one year post-graduate diploma, in September 1984 I was interviewed for a position in st kilian's German schule, they were looking for a teacher of physical education and English and I secured the post, and I've been teaching PE and a number of other subjects since then in st kilian's.

I started working with the French colleagues in the LFI in September 2001 if my memory serves me right. Full stop.

Can we go back to the PE and English and the different subjects you taught in St kilian's? Is it usual to do different subjects as you do PE and other subjects?

Usually one subject for example PE and mathematics (comme la nouvelle prof de Kilian's), or PE and geography.

Was it easy to have the PE classes? The number of hours you need...

Well at that stage in the school, there wasn't a proper PE program, we had to start all from scratch, so I introduced that at secondary level, even basics things like having the proper equipment the proper clothing attending classes, the behaviour in classes, the students had to get used to that, and then we introduced the skills. Also I introduced the extracurricular element as a sport program, because unlike schools in Germany or France, in Ireland it's very similar to Great Britain or the USA where extracurricular sport, competition with other school is very important, so looking at the background of the students, the size of the school, I thought it was probably best to concentrate as Extracurricular Sports on soccer Eleven a side not so much physical contact to compare to rugby Gaelic or hurling, which need fifteen a side and also these sports are played practically at a professional level in many schools in Ireland, also hockey, because it's a minority sport. Our school is quite small, and it would insure that our school could be competitive in those sports also I introduced tennis and athletics. Depending on the German staff who were there also, we were successful at Olympic handball which is a minority sport in Ireland and very popular in continental Europe.

And gradually the students got use to a regular routine although in our primary school they have PE every day whereas in the secondary they have only a double period of seventy minutes a week which isn't very much many of them look for more.

Also the PE as a sport in Ireland is still not an exam subject so through our own dedication and enthusiasm we have to bring the students along with us. Yes, PE it's coming to the fore, it's getting more attention from the political authorities and from society especially with concerns about young people's health, with sedentary lifestyles, with technologies such as computers, television, also more fast-food, athletes and the authorities are worried about BC and young people, and perhaps at some stage in the future it will become an exam subject...

And now you are a kind of coordinator of the team of PE teachers? Have you been still the beginning?

No, we've have to constantly lobby and pressurize not just for facilities within the school but also for the state itself: PE in fact. Next year will be my thirtieth year in St kilian's and I only became "head of" PE in the secondary school last year and the main reason for that being they wanted somebody to monitor the budget. So it wasn't anything to do with, let's say enthusiasm about the PE interest, the PE. It was just looking at the money side of it, also during that time some of the facilities were lacking, so we had to lobby, to get for example a new floor on the gymnasium, the original floor was so called ground wood, which was just a mix of wood and concrete which was quite dangerous and one doesn't know the long term effect on the joints of such a surface, so eventually we managed to get a rubber surface on the floor, also basics things like covers for sharp radiators within the gym we had to point at that, that should be done, we also had to get a connection with somebody who ordered the sports facilities in St kilian's mainly for that they are functioning and are safe we used to have just one... it was a gra.... sand, no sand, hash based hockey pitch which was very sticky in winter with the rain and very dusty in summer so again after a lot of lobbying we managed to get an astro, interested parents supported us in getting this astro pitch done, I got plans together about eight years ago for potential build of a second multipurpose hall because we are limited in our activities with three parallel classes but we've had no response to that, also due to the fact that our neighbours in UCD have allowed their athletics track to crumble and it's not available to the biggest university in Ireland we used to use that as our sport venue, and also we used it for athletics training, it was also very useful to the LFI colleagues for their baccalaureat exams. That is unavailable, so we improvise with the facilities we have within the school grounds. But with an unusual structure in what we have kinder garden primary and secondary as well as the French colleagues there we probably have well over seven hundred students in a very limited area so we also have ideas about some athletics facilities perhaps a sprint track at the top roebuck road wall, with long jump, triple jump pitch which we used to have before the LFI prefabricated building which are now gone were put in, but our long jump triple jump pitch wasn't replace, so we have to constantly lobby. There is no state intervention in the school which we have, no state support, so, yeah, we are constantly pushing the medicine ball uphill.

Do you think it's harder for the Women PE teachers to be PE teachers first, and after having their hours and...? 12.26

Do you mean their working conditions, is it?

Yes...

No I don't think so...I think the trend in Ireland at the moment is that there are more women teachers in all subjects in the secondary school. And it would be good if there were more of a balance between males and females. In the primary schools, in the national schools as they are called, the state primary schools, again, there's a trend to more women, although they used to be quite balanced, almost fifty / fifty. But,... I don't think from my perspective, it's difficult.

In Ireland though, we have in the private sector, we do have some more boys schools, and I can imagine that it would be difficult for a female PE teacher to get a job in a private school like that, but in the state schools I don't think so.

It's more a struggle for every PE teachers to have their timetables and ...

I think so, yes.

Do you have contacts with your colleagues from the other schools?

Not perhaps as much as we should have, it's a thing that we have to work on. There is a PE teachers association which we have to get more involved with. Perhaps, for me because I have the experience of living in Germany and also having got my qualification in England I would bring my experience from there into an Irish setting, perhaps there are more things to learn within Ireland than I think. The main contacts would be during extracurricular sports.

Like I saw during the cross country...

Yeah

It reminds me of France and the AS

Oh yeah?

That's true that... it didn't seem to be... because in France everyone knows each other because we meet a lot of time during the year. So I thought it's the same way of working but in fact they don't know each other, not everyone knowing everyone which is the case in France (for this level of the competition)

Which you would think would be the case in Ireland because it is such a small country.

How did you switch to PE? How did you decide this?

Well, I have always been very active in sport, and I played rugby in particular, to a very high level for Leinster schools, a province Leinster under 19, I also played for a senior club, Blackrock college, the rugby club, however, so I was studying at the same time as playing rugby and rugby was almost full time outside of studies, however I got a serious shoulder injury, repeated dislocation of my right shoulder and I had three operations on my shoulder and they said to me, the surgeons that "we could give you a fusion operation" which would mean "we fuse the bones", which would mean I'd never dislocate my shoulder but I would have very limited movement so I decided I would have to give up rugby but I was always interested as I said in all sorts of different sports, with friends we did a lot of hill walking and outdoor activities so I played football, I ran three marathons, I played with a football club in Germany, and I wanted to teach at some stage, the opportunities in Ireland in the 1980ies it's similar to Ireland at the moment, very few job opportunities, the job market is very bad, so I thought that with my BA in Economics history and English plus the post-graduate diploma in PE it would give me another string to my bow and also being able to speak German, having lived in Germany so I applied to many schools all over Ireland and... having growing up in Blackrock not too far from St Kilian's German school it was ironic that I got the job. I was prepared to teach anywhere in Ireland so it's how it came to pass

You never taught in England directly?

Well as part of my teaching practice I taught yes. And also, I was one year in England in 1996/ 1997. My girlfriend at the time was living in London, so I taught as a supply teacher in English schools in schools in London,

In 1996?

Yes, for one year.

So you gave up St Kilian's one year and came back

Yeah, and also for one year (it's coming back now), I got a scholarship, it's called a DAAD (deutsch academish a d) it's the German academic exchange, because I started off as a part time teacher, it was mainly PE with some English, so I did that for four years and then it wasn't enough money for me I was going to change my career path, look for something else but the principal at the time, W., he offered me this scholarship to go to Hamburg in Germany

for one year, and said that when I came back I would be able to get a full time position. At that time, up to 1992, from 84 to 92 I was paid by the school itself, in 1992, because the number of student was increasing I was paid as a state employed teacher by the department of education because the numbers were growing, so yeah, in 1988 I was in Germany for a year and I taught in a gymnasium in Hamburg, as well as doing some part time courses in different sports, swimming, Olympic handball, soccer for example and then in 1996/7 yeah, I was teaching as a supply teacher in London.

Do you find differences between the English and the Irish system? 21.00, is it only a question of what they give you to do or more?

It's more structured, and also they have an A level exams in sports as well, so It's more structure and there is more paperwork involved.

Because my French colleagues in London say that it's difficult sometimes to work with the English teachers because they don't have the same point of view on PE. It's not so much related with sport in France, whereas here it is the opposite.

That's not the case there, PE as a science has not evolved to that extend. It's a historical thing, because in Ireland there was no college which educated PE teachers until Limerick University opened in 1970 I think it was. So it's a fairly young state. State has been established in 1922... and as you can see with society here and the state itself, things are evolving. Then, obviously the Catholic Church played a very big role in education and in health, the state didn't have the resources or perhaps the will to be involved in the health system and the education system. It was only really since the late 1960 that the state has come forward to take over that role. The education, more state schools, and also more state hospitals for example.

Do you think you are a classic PE teacher of Ireland or are you more on a borderline?

Yes, I would be on the border line. I think I am quite unusual in my experience, my education, having lived abroad and worked in different jobs abroad, yeah, I think I come with a different perspective, also I was born in London, and my family came back when I were 9 years of age, and what was quite amusing looking back on it is that my parents brought myself and my brother who is two years younger than me up to the local Christian brothers school, they were one of the main stays of Irish education known for their efficiency and brutality and they would have accept my brother who was 7 years of age but they wouldn't take me because they thought that at the age of nine I wouldn't be able to learn the Irish language. So may parents wanted to keep us together so we ended up going down to Blackrock College which was founded in the middle of the 19th century by a French order of priest as it happened which has a very strong Sporting ethos among other things... it's a private boy school so that was a unusual start to my time in Ireland.

Also as a student I worked abroad in England, and the USA and Germany in factories and building sites and that gives one perspectives as well.

What did you do in the US?

It was summer works, I was working as a hotel porter, and also working as a "bin man".

I think you are a part of the Irish PE teachers' history...

[...]

In Ireland as well I did extra courses in athletics for example, run by the irish athletics federation and Volleyball, gymnastics, and also soccer by the football association of Ireland.

How much colleagues have you have in St Kilian's?

I must think about that. Maeve, and there was G..., and there was... H...: 4 and I've had 6 LFI colleagues since 2001.

[...]

There are more French people living in Ireland than there are German people living in Ireland. There are more French children, and these French children are following a French curriculum whereas st kilian's students they don't do the "mitle rifle" and they don't do the "abitour" so I

have noticed that there is obviously more French language spoken. The Lycée is growing bigger so it will be interesting to see how that develops on the Eurocampus.
[...]

Entretiens directs avec les personnes référentes

Entretien Skype avec Johann Issartel 18/11/2015

Conseillé par une collègue, lors du XVI^e congrès international de l'ACAPS, en octobre 2015, Johann Issartel représente une personne référente qui a une connaissance du milieu. J'ai communiqué avec Johann Issartel par mél puis nous avons fixé un rendez-vous Skype. L'échange s'est déroulé à 18h, j'étais chez moi et il était dans son bureau de *Dublin City University*.

Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel ? 00 :15

J'ai fait une licence éducation motricité à Saint Etienne, puis un Master en science du mouvement humain à Montpellier (à l'époque, c'était Maîtrise et DEA) et une thèse en science du mouvement humain sur les coordinations motrices non intentionnelles. Je suis parti sur Belfast (Queen's University) pendant deux ans pour faire un post-doc et en 2008, j'ai eu un poste de Maître de conférences qui s'appelle « Lecturer » à Dublin, (Behavioural Science, Experimental Psychology, Neuroscience) équivalent STAPS. Je suis resté au même endroit depuis.

Quel est le profil de vos étudiants ? 01 :15 A-t-il évolué depuis 2008 ?

Il y a trois types : l'équivalent de la licence et entraînement sportif qui s'appelle « Sport science and health », un autre profil qui est équivalent au kiné du sport qui font de la prévention et l'intervention sur des blessures sportives spécifiques (« Athletics science and therapy », une dénomination américaine), et le troisième, ce sont les profs d'EPS qu'on forme ici et qui enseignent également la biologie ou les maths.

Et les profs EP-bio ou EP-maths enseignent au secondaire ? 02 :26

Oui.

Avez-vous constaté une évolution depuis que vous êtes à Dublin City University au niveau des profils des étudiants ? 02 :36

En fait, ça ne change pas, ça ne changera jamais jusqu'au moment où ils embaucheront plus de personnels, il y a des quotas d'étudiants par classe, pas plus de 50 étudiants qui vont entrer en EPS-maths et bio, pas plus de 25 qui deviendront kiné du sport et pas plus de 50 qui vont être en entraînement sportif. Les critères d'entrée sont basés sur les notes de bac : les gens postulent en milieu de terminale, ont leurs notes de bac et les premiers 50 qui ont mis leur choix, de préférence en numéro 1 et en fonction des points requis entrent et le 51^{ème} n'a pas la place. Les critères d'inclusion n'ont pas changé, les critères d'entrée non plus, la qualité des étudiants n'a pas bougé non plus, ça varie de l'ordre de 5 ou 10 points sur 600 points. Ce sont des gens qui sortent du bac avec des mentions Bien, Très Bien. Ce sont d'excellents étudiants, c'est une filière hyper demandée, c'est juste en dessous de médecine et de kiné en terme de popularité, c'est la crème de la crème des étudiants qui se sont présentés dans ces filières.

[04 :25 les 3 filières, davantage pour le profil kiné puisque la limite est à 25 étudiants. Pas du tout les mêmes contraintes que les facs françaises où on peut avoir 600 étudiants en première année. Etudiants ultra motivés qui se sont battus pour arriver là, comparaison avec des collègues qui enseignent en France : élever la voix, stress, mais des attentes très grandes.]

[...] ce qui revient à augmenter les effectifs profs or, gel des embauches en Irlande depuis 4 ou 5 ans, promotion en interne et départs à la retraite non renouvelés ; ouverture des nouveaux

Masters est compliquée parce qu'il n'y a pas les budgets qui suivent. Université publique (06 :55), choix d'université qui mettent les budgets à certains endroits, très dur de faire évoluer le système en ce moment parce qu'il faut prendre des risques, prouver que les nouveaux diplômés attirent du monde et font des entrées d'argent. En 2008, c'était le contraire, c'était le boom, les filières ouvraient dans tous les sens. Ils ne veulent plus prendre autant de risque qu'avant. L'Irlande, c'est petit, ce n'est pas la peine de prendre 200 étudiants s'il n'y a pas de boulot pour eux. Après leur « Bachelor », ils sont profs, le Gouvernement leur donne l'accréditation mais ils doivent ensuite aller chercher un boulot, on le leur donne pas, ils sont sur le marché de l'emploi comme tout autre profession. Gymnastique à effectuer entre l'offre et la demande. 40 étudiants en EP-bio descendus à 30 parce qu'il y a beaucoup de demandes de prof de maths (09 :05), c'est le genre de manipulation que l'on peut faire.)

09 :20 Est-ce que vous savez si la plupart des étudiants diplômés trouvent leur travail en Irlande ou s'ils sont obligés de s'exiler ?

On a un bel accès à l'employabilité post « bachelor », il y a entre 15 et 20% des étudiants qui doivent partir en Angleterre pour trouver un poste parce qu'il y a un grand manque de profs dans les villes ou les quartiers difficiles, ils remplissent ça très facilement avec les Irlandais qui sortent [de l'université], certains par choix, beaucoup d'autres parce qu'ils ne trouvaient rien. Ça a changé depuis deux ans, il n'y a plus vraiment de nécessité pour les étudiants de partir, le boulot se trouve ici, ils ont tous des boulots quand ils sortent. Il y en a qui ne veulent pas enseigner, ils veulent faire des thèses, partir en voyage, le Moyen Orient attire pas mal (Dubai, Qatar, Arabie Saoudite), il y en a pas mal qui partent, par choix, parce qu'ils ont envie de voir autre chose. Ceux qui restent ont du boulot : au moment de la « graduation », la semaine dernière, (??? 12 étaient présents, les autres étaient au travail). Le contexte économique est très bien, il n'y a pas de stress de devoir partir, parce que l'Irlandais reste très attaché à son île et il ne veut pas vraiment partir loin non plus (11 :08). Certains sont partis par choix, ils ne sont jamais revenus, d'autres reviennent après un an d'expérience pour trouver du boulot ici, c'est ce qui se passe la plupart du temps.

11 :30 Et le travail se trouve sur Dublin, autour de Dublin ou ailleurs ?

Souvent, ce qui se passe c'est qu'ils sont très attachés à leur comté d'origine et ils repartent là où ils étaient, retrouver leur famille et leurs amis d'enfance, parce qu'ils ont des contacts sur place et comme ils cherchent un boulot, ils contactent leurs anciennes écoles, leurs anciens profs, c'est vraiment du bouche à oreille, d'être là au bon moment, il y a un gros côté chance qui se joue, sur l'économie irlandaise, c'est quand même pas mal comme ça, les gens qui postulent sur un poste et qui l'ont, en général, c'est 30% des étudiants, les autres c'est parce qu'ils ont fait un stage là où ils connaissent quelqu'un qui connaît quelqu'un. Il y a 30% de la population de l'Irlande qui habite à Dublin et autour de Dublin, donc il y a plus de postes à Dublin qu'ailleurs. Ceux qui habitent à Limerick, ils ont la possibilité de faire EPS à Limerick, donc ils restent tous à Limerick et la même chose à Cork, sauf ceux qui veulent absolument faire EP-biologie, il n'y en a pas ailleurs en Irlande. Ceux qui n'ont pas trop d'attachement à enseigner la bio, ils peuvent faire EP-géographie et ils restent à Cork.

13 :15 Justement, comment vous vous positionnez par rapport aux universités de Limerick et de Cork par rapport à l'EP ?

En termes de concurrence ?

Oui et puis de formation comme à Cork où ils proposent EP-géographie...

Il y a un côté stratégie sur le développement qu'il y a eu, la fac ancestrale qui formait les profs d'EPS en Irlande c'était à Limerick, ils sont là depuis 25-30 ans, la fac de Dublin, les premiers qui sont gradués c'était en 2008, donc c'est très très récent, ça fait 8 ans que ça existe, du coup il a fallu se démarquer, ça devient du marketing au départ, EP-biologie n'existait pas ailleurs donc on a inventé ça et puis on a mis les maths parce qu'il n'y avait que Limerick. Donc ici, il y a déjà eu un « bachelor » qui s'appelle « sciences de l'éducation » et

c'est vraiment pas du tout comme eux, c'est des profs qui sortent et qui sont profs de bio, maths ou physique ou chimie donc il n'y a pas eu besoin de créer de modules nouveaux et faire EP-maths c'était assez simple parce qu'il y avait une grosse demande en maths sur le territoire. C'est stratégique pour ça, la biologie, maths, parce que c'était proposé et parce que ce n'était pas plus mal de ne pas saturer le marché de profs d'EPS et biologie parce que s'ils ne trouvent pas assez de boulot... c'est ce que je disais au début. Par rapport à Cork, il n'y a donc pas de concurrence directe puisque chacun a ses doubles diplômes donc il n'y a pas vraiment de... mince, je ne sais pas comment dire, de « overlap », on ne se marche pas les uns sur les autres parce que chacun développe son activité propre et on marche par partenariat, ce qui est très très bien parce qu'on développe les mêmes bases posées par le Ministère de l'Education irlandais qui impose les mêmes critères à tout le monde donc il faut mettre tant de modules sur telle matière sinon les étudiants qui sortent de ta fac ne sont pas accrédités, il faut suivre les directives nationales, du coup on a tous quasiment des modèles qui sont... évidemment il y a des différences entre les facs, entre les compétences des facs mais ça reste quelque chose qui est imposé on bosse des fois ensemble sans aucun souci on a plutôt intérêt à faire la même chose correctement plutôt qu'il y en ait un qui essaie de se démarquer et qui attire l'œil du Ministère qui te dit de faire comme les autres, c'est bien ce qu'ils font. Du coup, on bosse ensemble, on développe tout ensemble. C'est bien, c'est une belle collaboration.

16 :07 Et ces directives du Ministère de l'Education irlandais changent ?

Oui, ça change, ça a pas mal changé il y a trois ans, ils ont imposé beaucoup plus de contenus parce que... c'est un peu schizophrénique parce que demander à des étudiants d'être profs de deux matières et tout ça en quatre ans, c'est de la folie pure, nous c'est sur quatre ans mais tu es prof d'une langue ou d'une matière quoi donc un prof de maths qui se fait tout le contenu des maths plus le contenu de l'EPS en même temps en quatre ans, du coup ils ont augmenté, ils essaient de tout faire passer à cinq ans, c'est pas encore passé, c'est en train de bouger tout doucement, pas à pas, du coup on a augmenté le nombre de crédits que les étudiants ont voulu avoir à la fin du « bachelor » donc on a eu soixante crédits, c'est pareil qu'en France, ça marche pareil qu'en France, je pense, c'est une norme européenne avec les accords de... [...] (17 :10) L'Europe contraint ça, le pays contraint aussi par rapport à la qualité des enseignants qui vont sortir du coup on a pas mal augmenté les crédits, on est passé de soixante crédits année à en gros soixante dix crédits année, donc ils ont augmenté de trente à quarante crédits sur quatre ans, sur une année, ça se sent pas trop parce que ça fait en gros un module de plus par semestre mais globalement, ça fait 40 crédits sur quatre ans, soixante crédits ça fait un an de plus, dans les années à venir, ils auront les mêmes qualifications mais cinq ans au lieu de quatre. C'est en train de pousser mais ça crée de grosses contraintes financières parce que le gouvernement irlandais, ce n'est pas comme en Angleterre où les étudiants paient leur inscription, en Irlande, l'inscription de chaque première année et gratuite jusqu'à quatre ans, ils paient je crois 2000 euros de frais de scolarité mais l'inscription en elle-même est payée par le gouvernement [quelqu'un qui redouble...] l'année d'après, la cinquième année qui est l'équivalent du Master n'est pas payée par le gouvernement du coup s'ils montent à cinq ans il faudra une grosse révolution politique au niveau du pays parce que sinon ça va demander aux étudiants d'être subventionnés pendant quatre ans et la cinquième année ne pas l'être, ce qui est un peu... éthiquement, ce n'est pas vraiment... plausible de faire ça. Alors bien sûr il y a l'argumentaire de donner un Master à la place d'un « bachelor », ce qui est bien évidemment sur le marché du travail, pour être proviseur, il faut avoir un Master, par exemple ça donne des opportunités derrière mais ça reste des coûts financiers que certains ne pourront pas absorber donc c'est en train de se négocier, l'Europe pousse à ça, en France c'est ça maintenant, du coup je pense que tout le monde va y venir, ça demande un changement, c'est pas mal, des fois c'est bien de changer les curriculums mais c'est les mentalités qui doivent

changer pas mal du coup c'est dur. [...] Les familles qui ont du mal à joindre les deux bouts, payer une inscription à la fac c'est un coût important. C'est les mentalités culturelles qui font que les gens savent que c'est comme ça donc les enfants font des crédits depuis l'âge de 18 ans sur quelques années en capitalisant, pas en capitalisant, en pariant qu'ils vont rembourser assez facilement parce qu'ils vont avoir un, les banques facilitent tout ça donc l'économie tourne par rapport à ça, voire des prêts à 0% pendant quatre-cinq ans et après il faut commencer à rembourser quand on commence à travailler, ce qui sur le papier ne devrait pas empêcher les gens de s'inscrire parce qu'ils vont devoir les payer plus tard mais ce n'est pas la réalité, quand les gens n'ont pas d'argent, socialement, c'est difficile de s'engager, de prendre des paris sur du long terme, avoir un crédit de 10 000 euros en attaquant sa vie professionnelle, c'est difficile.

21 :00 interruption de la part de Johann Issartel qui envoie un message à cause du retard prévu dû à l'interview.

22 :25 On disait que DCU est publique ; est-ce que les universités de Limerick et de Cork le sont aussi ?

Oui, elles sont publiques aussi. Toutes les universités sont publiques, les écoles privées qui forment les profs d'EPS, il n'y en a pas. Il y a des instituts qui s'appellent « Hibernia » qui forment des « HD », des Higher Diploma qui ont des cursus qui donnent des accréditations pour les profs de sciences mais il n'y en a pas pour l'EPS.

23 :16 Et ces accréditations sont particulières au système irlandais, non ? Le fait qu'on étudie le parcours de l'étudiant et qu'on annonce qu'il est capable ou pas d'enseigner.

L'accréditation n'est que sur la maquette. A partir du moment où une fac respecte la maquette imposée par le Ministère, la décision finale qui dit si cette personne est capable d'enseigner ou pas revient à la fac elle-même qui, quand l'étudiant finit ses quatre ans, si il a les notes requises, du coup... En France, si tu as 10 tu es compétent dans la matière, du coup c'est pareil ici. L'Etat impose la maquette et c'est la fac qui est responsable de fournir le contenu adéquat qui reflète les compétences requises sur la maquette.

24 :10 A la fin des quatre ans, est-ce que les étudiants présentent un mémoire ?

Pas du tout. C'est quasiment comme si tu imaginais une licence en France avec tous tes modules et quand tu as fini tous tes modules, tu as ta licence ça veut dire que tu va être prof, il n'y a pas d'examen final, du tout. Du coup il y a différents stages le long du parcours, ils ont trois stages, plein de pratiques différentes, ce n'est pas un contrôle continu, c'est vraiment la même chose qu'une licence en France, quand tu finis, quand tu as passé tous les examens, c'est bien. Par contre, il faut tout passer. Tu peux redoubler une année si tu as un module que tu ne valides pas, il ne faut pas avoir la moyenne par contre, il faut avoir 40% donc c'est comme si on avait besoin d'avoir 8/20 par contre dans toutes les matières, c'est des preuves de compétences sur chacune des matières nécessaires ou requises pour être prof dans ces matières données.

25 :25 Y a-t-il possibilité de continuer en recherche ?

Oui, bien sûr, j'ai plein d'étudiants en thèse ici qui sortent du cursus d'EPS qui ont décidé de ne pas enseigner et qui enseignent à la fac après.

Et après, c'est particulier, ce n'est pas relatif au trois...

Oui, c'est complètement indépendant, même les Master, ça peut être des Master qui ne sont pas en lien direct avec la licence qu'ils viennent de finir.

Du coup, après, ils peuvent changer

Oui, oui, surtout que c'est des... c'est comme les STAPS en France, c'est tellement pluridisciplinaire leur diplôme qu'ils se retrouvent à faire des choses qui relèvent plus de l'intérêt personnel que de la formation en elle-même. Donc il y a des gens qui vont partir plus en direction de la recherche en physiologie et d'autres en psychologie, ça va... ça dépend...

ils ont des compétences assez diverses qui leur permettent de s'exporter vraiment un peu là où ils veulent quoi.

26 :48 Quelles sont les autres comparaisons que vous pourriez faire avec vos expériences en France et à Belfast ? Par rapport aux profils des étudiants, aux diplômés proposés... ?

Le contenu d'enseignement est très proche, je n'ai eu aucun souci à mettre en place mes compétences au niveau des modules qu'on fait ici parce que c'est des choses qu'on a faites en France, il y a une grosse homogénéité de contenus entre les formations française et irlandaise soit en entraînement sportif soit en éducation motricité, ces modules-là sont vraiment les mêmes, la didactique de l'enseignement, c'est très proche, il suffit de traduire le module et il peut être enseigné dans les deux pays sans aucun souci. Au niveau des étudiants il y a une énorme différence, les étudiants qu'on a, c'est ce que je disais, c'est la crème des étudiants, il y a vraiment une différence au niveau de l'interaction dans les modules. J'ai enseigné pendant ma thèse en France, pendant trois ans, ce n'est pas la même chose, c'est du babysitting, tu cours après les étudiants, tu te bats pour que les mecs viennent en cours, tu te bats pour qu'ils fassent quelque chose, pour qu'ils s'intéressent, tu fais ce que tu veux, tout le monde s'en fout, ou il y en a deux dans la classe qui ne s'en foutent pas mais c'est tellement pas une majorité que c'est... il y a moins de plaisir à enseigner parce que le retour n'est pas là alors qu'ici les étudiants sont vraiment très... ils font partie de l'enseignement, ils sont très demandeurs, ce qui est très bien, du coup il y a de très bons profs qui se bougent le... du coup on a de bons, de très bons retours, oui, c'est un plaisir d'y aller, demain j'ai cinq heures de cours, je suis très content d'y aller, je sais que je vais passer un super bon moment quoi qu'il arrive, ça pousse à l'excellence, de mon côté je trouve et eux ont un retour des profs qui (?) et qui font un bon boulot, je pense. Quand mes collègues viennent me voir pour la recherche et voient comment ça se passe dans les cours, ils hallucinent. A Marseille il y a des videurs dans les CM, les mecs c'est des vigiles, ils se promènent dans les couloirs et ils prennent les gens et les sortent, ce n'est pas du tout la même chose, mes collègues qui sont à Marseille, c'est un peu la guerre, quand tu y vas, tu serres les dents, tu sais que ça va être deux heures d'angoisse. Moi, demain matin, je vais me lever en étant très content d'aller les voir, ça fait un petit peu longtemps que je ne les ai pas vus, on va se marrer pendant cinq heures, c'est très détendu et quand il faut bosser, ils bossent et quand on se marre, on se marre et c'est chouette quoi. Le modèle irlandais est très proche du modèle anglais, si tu as des discussions avec des profs EP que tu appelles à Liverpool ou à Loughborough, toutes ces facs, c'est pareil, on a des profs ici qui ont été formés en Angleterre, le modèle se cale très bien ici, les trois pays vraiment il n'y a pas de grosses différences d'approche, c'est une belle harmonie par rapport à ça.

[...] 30 :41 le cas particulier traité à Limerick]

32 :35 Etes-vous plus ou moins familier avec la place de l'Education Physique dans les établissements scolaires irlandais ?

Oui, l'EPS en Irlande n'est pas obligatoire sur le papier... Non, ce n'est pas qu'il n'est pas obligatoire, il est obligatoire mais il n'est pas contrôlé, c'est-à-dire qu'il y a certains principaux qui décident de ne pas le mettre au programme de certaines années d'étude, c'est un peu à la discrétion du principal de le faire ou de ne pas le faire, il est hautement conseillé d'avoir la double classe, une classe c'est 40 minutes, donc c'est 80 minutes par semaine pour les six années d'études, donc de la 6^e à la terminale. Ce qui se passe dans la réalité c'est que pas mal de gens décident de ne pas mettre une double mais une simple classe, ça leur fait des économies de budget et ils mettent ça sur d'autres matières et quand ils commencent à arriver en 1^{ère}-Terminale, ils ont tendance à le sauter complètement du cursus et dire aux étudiants qui veulent y aller peuvent y aller mais ceux qui ne veulent pas n'y vont pas donc ils vont mettre toutes les sixièmes années, les Terminale, ils ont trois ou quatre (?) dans le lycée et tout le monde a EPS en même temps parce qu'ils savent qu'il n'y a que quinze qui vont y aller, les autres, ils leur proposent de faire des compléments d'étude sur les matières dans

lesquelles ils ont besoin de travailler, ce qui est en adéquation avec leur système éducatif puisqu'il y a les notes du bac qui comptent pour la suite et comme l'EPS n'est pas notée, et bien personne n'y va, parce qu'il n'y a aucun intérêt. Donc cette matière est encore plus sous-évaluée ou dévaluée par rapport à la France parce qu'il n'y a même pas la carotte d'avoir une note au bac même avec un petit coefficient ; ce sont des choses qui étaient censées se mettre en place dans les années 2006-2007 mais le crash économique a fait que les ressources économiques ont limité le développement de cette matière parce que cela implique avoir beaucoup plus de profs, comme ils ne font pas les cours, ils n'ont pas besoin de profs mais si c'est une matière obligatoire au bac pour tous, il faut l'enseigner et il faut plus de profs mais il faut aussi plus de ressources matérielles, il y a beaucoup d'écoles qui n'ont pas forcément de gymnase ou pas accès aux infrastructures qui leur permettraient de donner une éducation autant homogène que possible, même en France il y a des différences, mais, tout collègue en France devrait avoir son gymnase, les différences d'accès à l'EPS en termes d'heures, de qualité de prof et d'équipement ici sont absolument gigantesques, il y a de grosses disparités qui rendent, je pense, la mesure de la note au bac complètement chaotique parce que c'est difficile de comparer quelqu'un dans un collège qui a trois gymnases à l'autre qui a juste un petit bout de jardin à l'arrière où il ne peut pas faire plus de un deux contre deux en basketball. Ils n'ont pas encore résolu ça et parce que c'est des pays qui prennent beaucoup moins (de risques scolaires ?) (35 :40) qu'en France et parce que nous ne nous rendons pas compte (???), le ?? c'est très bien mais le ?? c'est vraiment loin de ce qu'on a en termes de qualité en France. Oui, l'EPS est un peu... oui, laissée un peu de côté. Le projet bac est sur le bureau du Ministère de l'Education depuis 2006 et il prend la poussière. On essaie de se battre un peu, mais c'est vraiment une grosse décision politique qui devrait être prise et que tous les gouvernements, depuis que je suis arrivé, se succèdent et ils prennent tous la même décision de rien faire, oui ça c'est le gros chantier irlandais qui est en adéquation avec l'obésité, la malbouffe, la sédentarisation croissante, toutes ces choses...

36 :55 De ce fait, il y a certainement des disparités entre les étudiants qui veulent faire de l'EP en première année...

Et il y a de grosses disparités de connaissances de l'Education Physique en général, complètement, oui, certains viennent d'écoles où ils avaient beaucoup d'accès et d'opportunités d'en faire et d'autres qui n'ont absolument rien eu du tout mais qui aiment juste le foot ou juste le basket, le football gaélique, qui est le sport numéro un ici, ils arrivent avec une énorme qualité athlétique sur un sport, parce qu'ils n'ont fait que ça pendant six-dix ans, il y a de grosses disparités.

37 :42 Et comment faites-vous pour gérer cela ?

Et bien, c'est compliqué. Comme ce sont de bons étudiants, ils sont capables eux-mêmes de s'inscrire dans les clubs pour se mettre à jour sur certaines activités, ils sont très actifs (?) là-dessus, évidemment si je me fais l'avocat du diable, ils pourraient faire beaucoup plus que ce qu'ils font, mais globalement, ils essaient parce qu'ils savent qu'ils devront l'enseigner, ce sont vraiment de bons étudiants et ils se rendent compte de leurs lacunes et ils essaient de bosser dessus, nous, on essaie de leur ouvrir les portes autant que possible mais ça reste difficile et puis c'est vrai que c'est difficile de rattraper... on apprend beaucoup en EPS en France, qu'on le veuille ou non, on sait ce que c'est le basket quand on sort de l'EPS, on l'a tous fait suffisamment longtemps, une fois par an pendant six-sept ans et il y en a qui arrivent ici c'est zéro basket, c'est difficile de (??) je pense qu'ils restent globalement moins bons en pratique que ce que serait un prof d'EPS en France. Demandez à un prof irlandais de démontrer pas mal d'activités sur tout le spectre de l'EPS, je pense que l'Irlandais sera moins bon en démonstration, en connaissance de l'activité pure que le prof français, après est-ce que ça se compense sur la didactique, je ne sais pas, peut-être, parce qu'ils sont très bons par rapport à ça, je trouve, ils se prennent vraiment la tête par rapport à ça, surtout qu'ils (??)

l'EPS relativement dans la plupart des collèges, du coup c'est vraiment un peu « sauve qui peut » tout le temps et ça a un côté aidant parce que ça leur permet de beaucoup réfléchir sur l'activité, comment faire passer des messages, des contenus d'enseignement sans avoir les moyens de le faire correctement, ce qui donne de très bons profs et une belle ouverture d'esprit, qui n'ont pas besoin de tout l'équipement de gymnastique pour faire gymnastique pour faire des cours sympas. Oui, je pense globalement que les Français, on a de la chance, vraiment, surtout par rapport à ici où dans certains établissements, il y a des activités qu'on ne peut même pas imaginer faire parce qu'il n'y a pas du tout les ressources.

39 :50 Et ça n'a pas du tout progressé depuis que vous êtes là...

Non, surtout avec le crash économique qu'il y a eu, ça a été plus l'inverse que progresser, je pense.

Y a-t-il un lien direct ?

Le fait que les finances publiques étaient à zéro, ils n'ont pas pu remplacer du matériel existant dans les écoles, imaginez, ils n'ont pas pu investir quoi que ce soit pendant des années, que ce soit employer de nouveaux profs ou acheter du nouveau matos ou construire de nouveaux bâtiments, tout cela a été gelé, ça revient un peu tout doucement, il y a un peu plus de moyens mais ils ont peur de se brûler les ailes une seconde fois du coup.

40 :37 Avez-vous travaillé avec Frances ?

Non, pas directement. Je la connais mais... Elle est juste en-dessous, elle est à dix minutes de là où je travaille. Elle forme les enseignants du primaire. On est dans la même fac officiellement, mais ce n'est pas du tout le même campus.

Ce n'est pas du tout les mêmes contenus, les mêmes maquettes ?

Pas du tout, d'autant plus qu'elle enseigne aux futurs professeurs des écoles. Elle les a... trente heures d'EPS sur trois ou quatre ans, en formation. On a des contacts sur certaines réunions etc. mais (??) c'est deux mondes vraiment parallèles.

42 :05 Fin de l'entretien. Les minutes qui restent ont servi à parler de possibles liens à faire avec des enseignants irlandais d'EP ou des étudiants qui se destinent à devenir professeurs d'EP.

Conseillée par une collègue, lors du XVI^e congrès international de l'ACAPS, en octobre 2015, nous avons contacté la Professeure Mary O'Sullivan via mél. J'ai envoyé les questions au préalable et nous avons fait l'entretien par Skype. L'enthousiasme qui semblait se dégager des échanges de méls ne s'est pas renouvelé dans l'échange vidéo.

1. Your career :

1.1- Could you describe your career? 01'11

What do you mean ? what did I do?

Yes.

I was a teacher of PE and history and geography for 3 years in Ireland, then I did a master degree at the university of Victoria in Canada, then I did a Phd at Ohio State University in the US, then I went back to Canada to act as an assistant professor, then I went to Ohio State to act as an assistant professor, then I went on to be an associate professor, a professor and a director of the department and then an associate dean of the college, then in the end of 2004 beginning of 2005, I came back to Ireland to take up a post here as a professor of PE and sport, then in 2008 I became the dean of the faculty of education and health sciences, and I stepped down from that role at the end of 2014, and now I'm back in the department acting as a professor again. So I see myself as a teacher educator and my researches is in teacher education, interested in teaching, PE teachers, PE teachers curriculum, but also teacher education policy.

1.2- How long Have you been a PE teacher?

3 years

1.3- What kind of difficulties did you find while getting a Professor status?

No difficulties in the sense of I mean, you just work hard and you understand what the regulations and requirements are in that particular department and I didn't had particular difficulties.

2. About the University of Limerick and the PE department :

2.1- C. T. told me that you were one of the pioneers who created PE training in UL; what motivated you to do so? 3'33

Actually that's not correct, C. is not correct, I was not one of the pioneers, who created the program, I was one of the people who were the first members of the teacher education program. So I do not call it teacher training first of all, we call it a teacher education that's an important difference I think, but I was one member of the first cohort of students to become PE teachers with the degree in Ireland. Ant that happened, the program began in 1972-1973. Up until then any female who wanted to teach PE in secondary schools could only get a diploma and any young man who wanted to be a PE teacher had to go to England to do it. So this university and what is now called University of Limerick only began in 1972-73 and I was a student back then, what motivated me to be a PE teacher not like many other people, I loved sports, I loved children, and I wanted to teach so I was not different than most other people.

So it was a girl University?

4'45 no, it was Male and female, it was a coed program. So in 1972 there were 2 colleges that began here. One was called the National College of PE and the other one was concerned with some other subjects, and then quite quickly the National College of PE became "Thomond College" and so it was very much involved in the preparation of teachers but not just PE

teachers, woodwork teachers, metalwork teachers, what they called practical subjects, then in 1991, that college merged with the others colleges on campus to become the University of Limerick. So now there is only one campus and it is now a University stages it was the first university in over a 100 years in Ireland, so it was a big deal at the time.

At the time you had 2 options PE and another subject? 5'58

Yes indeed, and that's still the same today so, the reason for that is that the vast majority of secondary schools in Ireland are quite small and so if you had a subject as PE which doesn't, you know, students only meet once or maybe twice a week, you wouldn't be able to have enough hours to be a full time teacher, it would only be in the very big schools that you would be able to have enough hours. So it made a lot of sense from a planning point of view, to sort of say that PE teachers should also have a second subject, and that was fundamentally the reason why they would be more employable they would provide a degree of flexibility to principals, and in many cases what has happen in these forty plus years has been that many people begin with a huge loaf of PE, so they come in to do PE, but as they aged, they then move into spending more of their teaching time in their second area, and less of their time teaching PE because it is physically quite demanding.

2.2-What are the historic and social environments of UL?

I wasn't really sure what you meant by that question.

It's about, you know, you already told me about the beginning and the 2 colleges, maybe I think it's a social... I think I wanted to know... the students profiles, did it change during the 40 years

Well I wouldn't have the entire history of the student profile over the 40 years, but I would say that what was important to understand about the 1970's was that only 11 to 12% of all high school students will actually go to university today that is over 50% now and in fact if you include third level institutions as well as universities then probably 70% of the students go into those institutions now, so it was a very small cohort that went to university back then and into third level, back then I would say that the original allocation would have been regional in other words they wanted to make sure that a graduated from all the different counties would be represented in the program, today the profile of the student is they are some of the best students that come into the university academically. They would be very very strong student academically. Very different than the students that I would have work with in the US for example, they wouldn't have been as academically strong in the US, so we have because, there are so few places in the country and so many people want to be PE teachers they can choose really really good students. So... and a number of those students will also be obviously sports athletes and very talented athletes and so they try to balance their academic skills with their athletics abilities but not all of them but many of them would.

And have you noticed some evolutions and changes in the PE department of UL.

Yes I would say that there has been huge changes to that department in forty years. If I was to summarize it, I would say that in the seventies the only degree program that was here was a teacher preparation program that was the only under graduated program that there was. There was no masters program, no Phd. In the 90's ... program which was forged on exercise sciences, and many of the people that they hired as academic staff to teach in that program would have had Phd. So you would have a situation where by most of the staff teaching the PE program would not have had Phd, they would just have master degrees and many of the people teaching in the sports and exercise science would have Phds. So it was quite an unequal distribution of the staff across 2 programs. I would say today that's totally different now, we have undergraduate programs, we have post-graduate programs and we have a strong cohort of Phd students, most of the staff whether they are teaching sports and exercise or whether they are teaching PE would have Phd degrees the vast majority now would have Phd degrees. I would also say that the sport pedagogic staff, who are the people who teach in the

teacher education program probably would now be recognized internationally around the world, as some of the best researchers in sport pedagogy. Would have an international reputation and would be recognized. So the quality of the research that comes from this department is now very strong. And that happened I would say in the last 10 years.

About your researchers do you think we can talk about « PE teachers » as they have to get two specializations and teach two subjects at schools?

Yes, we talked about that already. They have to have 2 subjects, when you say what do I think about (?). Can we take about them as PE teachers, yes I think we can because, I think it will be true to say that most of them choose to come to UL and to be PE teachers. Their second subject is secondary to them at that point. Now that does change as their career goes along, but if for example, want to be a teacher of Irish, they don't have to come to the UL, they could do that in a different way. But if they want to be a PE teacher and they want to graduate level UL is one of the 3 places possible, but 10 years ago, UL was the only place to come but I think their identity as graduates early on will be very much as PE teachers and as that grows, while their time as PE teachers I think that changes, but they came here to be PE teachers and if you speak to them, they will see themselves as PE teachers and having another academic subject as well.

3.2-Why are you doing a research about PE teachers satisfaction? 13'42

It is a very small piece of my research, it is not the main piece of my research but I chose to do it for two reasons, one I was an external examiner to a PhD student in Finland who has done a research on a PE teacher satisfaction and I thought that the survey that he did would fit, if we adapt it, would fit quite nicely in Ireland so that got me interested in the first ? then, the second reason was that at the moment, in the last 5 years, we had huge changes in Teachers Education policy in Ireland and huge suggestions for change around the PE curriculum. Teachers in schools are putting on with a lot of changes in the curriculum, there has been also a significant changes to their pay and conditions, a lot of teachers lost salary and when we had the economic crisis, so I was interested on the basis of, you know, huge positive changes in the curriculum at least been suggested but at the same time a decrease in their salary, changes in their conditions, expecting teachers to do more with less, I thought it would be important to ask the question, how satisfied are our PE teachers with their profession and their ? at the moment because nobody has asked that question in Ireland for a very long time and I also looked at the THALUS (?) study which is a survey of teachers and principal in Europe and ? and Ireland was not a part of that so there was no data for Ireland about that so we could begin to fill a gap.

3.3-What do you think about the current situation in Ireland about PE teachers / about teaching PE? 15'47 “curricular or curriculum ?”

I sort of responded a little bit to that at this point, sense of a lot of changes which are coming at the moment, so at the secondary level we have a new curriculum at the Junior cycle and last year there was a recommendation that now all children in school will be expected to be involved 400 hours in a subject area called “wellbeing” and PE is supposed to play a very important part in that so we try at the policy level and at the curricular level to find what does that mean and what the contributions of PE teachers be. At the Senior Cycle level which are the last three years of high school (1-2 in particular) our proposal, we had it for 5 years now of an examinable subject in PE for the first time ever in the country it has not happened yet, the assessment of that is still very much problematic, at the national level but we have huge interest in moving into PE as an examinable subject. Thirdly, at the Senior Cycle it is not a curriculum we have what we call “Senior Cycle PE”, an optional program but huge change in that curriculum which will focus on the curricular models and youth curricular models as strategies delivered for PE teachers and then finally we have like a ? part of the world an increase of interest from the Department of Health and the Department of Education

promoting physical activity so, there is a lot of things going around our subject, I think it is an interesting time for Physical Education and PE teachers in this country.

3.4-What are the differences between UL's PE department and the other universities PE departments? 18:03

There are three, when I said two I meant that two of them offer PE and a variety of subjects, the third one only offers PE and Biology and PE and Math so it is much more selection but they are now three departments we will be the biggest by far of the three Departments, and we would be ?? the strongest academically in a sense of publications record and PhD students etc. The other two are very good departments from students profile and those who are going to be PE teachers, we will all be attracting very good students to our programs. If you live in Dublin, you know it is much more economical for you to go to Dublin so that program is doing very very well because they have a large population drove from and if you want to live in Cork, they now have an option and Limerick. But I would think in comparison, we would probably been recognized as of the three in PE education, we would be the strongest.

Because maybe because it is the oldest? 19:18

Not so much because we are the oldest, I explained that we had changed significantly I would also say because of the research gender and the research productivity of the staff but the quality of students that comes out of the three institutions as we have a different focus, there are all good programs

3.5-What do you think about being a female PE teacher in Limerick and Ireland? 19:54

Well, I do not see myself as a PE teacher, I see myself as PE teacher educator which is I think very different, and what I mean by that is my responsibility is the education of PE teachers. I do not teach in schools anymore so therefore, I am a PE teacher educator. Being a female PE teacher as we talk as teaching is very much feminized profession, PE teachers are different in that sense, probably like 50% female and 50% male I recognized that female academics are quite challenged by being able to be promoted and being able to have a work-life balance and I think that is the case I have been quite lucky in my academic career in the sense that the places where I have worked have supported women and for example, the University of Limerick is one of only two of universities in the country that has the "Athena Swan"⁶³⁴ recognition and Athena Swan is where it promotes gender equality, and particularly with female academics in universities and particularly with female academics in Sciences. So there is a commitment in Ireland at this university to that and the university where I worked in the Ohio State has not been a ? to my promotion.

4. Did you participate in the PE PAYS? 21'53

Yes, I created it, I established it in 2005 and between 2005 and 2014, I acted as the director for a period of time, I acted as the co-director for a period of time, I stepped down in 2014 to allow others to take leadership, we changed the name from PE PAYS to PE PAYS Ireland to make it a national entity and I now serve in the advisory board.

And finally, have you asked the teacher(s) in Dublin if it is possible to contact me? 22'48

Teachers or students who are going to be PE teachers.

In 2 weeks: cohort who are about to be graduate & President of the PE Association in Ireland: if there are interested, they could contact you if they choose to do so.

⁶³⁴ Which recognise and celebrate good practice in recruiting, retaining and promoting women in STEMM (science, technology, engineering, mathematics and medicine) in higher education.

Entretien avec Dame Barbara Stocking

Rencontrée lors d'une conférence gratuite organisée au Gresham College de Londres intitulée "*Women's Careers: Getting To The Top And What Role Men Can Play In Making This Possible*", nous avons échangé par mail avec sa secrétaire pour convenir d'une date d'entretien. Nous avons également envoyé les questions au préalable.

1. What do you think about women and their work in UK?

Well, we know that most women work full time, they don't all work full time, most women work in the UK; now and there is...at a very high participation rate put it like that. However one of the big issues in the UK is that women are not getting into the most senior positions in many different sectors both public and private sectors they get stuck at a sort of senior each but not really the higher levels, the top levels, now so there is a lot of work to be done on that. Now, from out that, All to change in terms of the issues about dealing with work and combining that with family, and actually there is a recent this april, We have a new parental leave agreement, where to the first year, apart from the first two weeks, it can be either the mother or the father that has the right to parental leave throughout the first year. So those sort of things may help it. Make it more possible for women to be in work, not least because if you get men engage with the childcare right from the early stages, it probably works out better that they do more of the childcare later too, but the big issue I think that we found in the survey I was talking to you about, is even when people have worked out the issues about the child care , all of that matters in the family, they still often find that they are getting blocked in their careers because of a very unsupportive work environment. And that means all sorts of things, from very patronizing attitude, and stereotyping, through to women's feeling that they have to do better than men in order to get promotion, that there are voices are unheard and sometimes there is bullying or even blats and discrimination. So there is still a very long way to go in the workplace in the UK.

2. As a woman and a female teacher, what is, in your point of view, the mission of a female teacher in educating girls and young women?

Of course we have got to make sure that young women have the very best skills and knowledge. You know, that is the basic part, but, particularly for young women, I think the real key is the building of confidence and of course if you're wealth, skilled and know your, that's a good start on that, but there is quite a lot you can do when during in college to try to build women's confidence to go out into the world and really take their place, not just as leaders, obviously in my college a lot of them will go out and become leaders, but actually being leading the way in whatever circumstances they're in. working voluntary or in community. And some of the thing that need encouragement are women's ability to take risks. We know from a lot of the works, from schools and university that women have a tendency to hold back and since giving answers in class, unless they know the answer they won't be forthcoming. So one of the issues is to try encourage young women to actually to be to say or do things to take some of those risks and not feel bad about themselves if they are wrong. That's a big part of the issues in learning for young women.

3. What are the actions you would like to set up with your team after analyzing the survey you have made?

This is obviously quite difficult first in the university college because we can't change organizations. Our role have to be much more in sort "Leadership" in putting ideas out and so on, and that's something that we were about to do with that survey. What we want to do

though is to go on and really do a lot more work on this with men so it's men and women looking at this together. Cause we are absolutely convinced that if you keep going on and say well if we keep improving women that will help, but we know it doesn't actually. It's got to be that men also see what's happening in the workplace and also that they don't believe that's right. They don't believe that half of the women they see around them, that's just that they don't like to see what's happening, or it may be more that they hear from their partners in other workplaces how they are being treated. And it gets particularly strong with men when they see their growing up daughters as they going to work being treated in a very unsupportive way. But also, beyond the women, a lot of men would like an workplace environment that is rather different, that is less competitive, aggressive, less of a " " culture. So we think we have to engage with men much more and men who are already sympathetic to the need for change so we're going to do some research and partly to look how much, what men see in the workplace as this things that women describe and how do they experience what do they think they can do about it really and look at some of the example of women who have succeeded and the source of main mental they have, understanding where theirs mental have come from, what is their background, so we are interested in...and it will probably end up in a joint workshop or something but bringing men and women together to discuss all this scheme work on it, that's our way forward.

4. *What do you think about the idea that many women do not or cannot have decision-making positions because they don't have a mind set for career as men have?*

That's absolutely not true. Interestingly, there is just have been a survey of students done in Cambridge Men and Women. And what comes out very clearly? That women are just as ambitious as men are. So if that isn't, you know, what happens later, that's because it has been sort of driven out of them, not because it's not there, the want to succeed. Now we know some of the things... we know what women want to succeed about and they may have a different view at some of the things than men. Because a most fundamental part of what women want to achieve is to make a difference. What they are doing in the world, what they are doing in that particular job, they want to make a difference, that's what drive them. And that maybe is some more different, when men have a more competitive mind search. But that doesn't mean to say at all they can't have decision making position because actually women can get so much more done if they are in position of decision making and that's what they want so I completely reject that entirely.

5. *I read an French article (Anne Tatu-Colasseau and Gilles Vieille-Marchiset, « How does a woman become a local sports club leader? The methods of transmission in work in connection with social relations based on gender », Staps 2010/4 (n° 90), p. 75-92.) in which I found very interesting this extract of a female 45 y.o. PE teacher's interview, President of a departmental committee of tennis and vice-president of league:*

"You know, I believe that assuming responsibilities at women level, I am not sure that leans on the idea well-accepted and fixed to make a career, to get at a certain point, I think that it is a progress of events, somebody proposes to us, you accept then after you still go on but it is done unpretentious." What do you think about it?

I think this is a very interesting comment. Because I think for women, this business about, you know, a civil responsibility making a career puts women in a very catch 22 situation because we keep saying that women should put themselves forward more, but actually when they do it's often not liked by the group around them, it's not seen as quite the right thing to do so I think we are often in difficulties in that and women often move very carefully so that they don't look as if they are pushy people where that would be seen, we know that from the research, that the word ambitious, that seems to be a very good thing in men but when women are seen to be ambitious that seems to be pushy and nasty, so women get put in a very difficult position when they can't consider quite how much to put themselves forward or in

the ways they want to do that. Now, gladly I hope that will change but we can't let loose that onto women to do. People have to look much more fairly at the different things that, the attributes, that each individual, men or women brings, and also, so of the special attributes that women can often bring to the fact that things work better when you have joint male and female in leadership teams and so on, so there is got to be at a least a more understanding ""'. It can't be for women to push forward, the only thing I would say though, and I say this to all the young women in our college, actually success happens when you take opportunities. You really have to look out and see that there are opportunities, and you have to go forward on these things. You can't certainly when opportunities are there and particularly offered to you personally, you have got to think very hard, you know, why we (bet?) to take them because that is how your career do move on because the women are often not you know straight lines in careers, they moved around all over the places to get the place that they want so a big thing is, again it is a risk thing, taking the risk of opportunities but if they do not work out then again, do not feel that you fail, they are all learning, you know sort of learning experiences really for life so that was my reaction to that one.

6. Would you give me any advice for my research?

I really do not know actually to be honest I do not know enough about quite what you are doing or... France... particularly because you know around sort of... in Physical Education quite what the situations are... you know in France or in other countries around the world and then what the specific work you could really work on to do that, I think you have to learn that, you have to get information about that side from most people who are more inside (?) about what is actually happening.

Yes but you know in general it is in terms of women and how they can enter work career and everything, it is general, it is not particular. Do you understand?

Hum, well yes but I do not know what the specific question is that you have been looking at in your research.

Actually I am working on the female PE career, so how do they enter the PE career, to be a teacher, do they stay in this career, why they want to change and everything so my last question is just like a conclusion : what do you think I have to go and search or...

Well I think you need to be, well you got all the facts already about the situation already but I think... but again you have to come up with research that looks on the problem that people are facing really and find up you know is it that actually child care arrangements are making it really impossible for women to progress in careers or is it that all this stereotyping because you have to and to do the research more on how the stereotypes are played out really, but you certainly need to look at career progression, you know how far a women is getting, why do they getting head of department or not, how many have you got, what are those... people who are maybe already head of department, what difficulties did they find getting there and then for the next level up and down you might not stopping them really getting there, I think that is the sort of questions.

Ok great.

Is that all right? Have you got what you need from the...

Yes, thank you.

Brilliant, that is great, well good luck! Keep it posted!

Entretiens réalisés avec des enseignantes anglaises à Londres : Wendy (mars 2015) et Andrea (avril 2015)

Wendy

Je commence l'enregistrement lorsque je parle des débuts de ma recherche et l'orientation vers la comparaison entre Dublin et Londres. Je lui parle alors des feuilles que j'ai préparées pour distribuer autour de moi. Elle parle de son ami qui pourrait demander dans son établissement... comme elle a enseigné en dehors de Londres pendant 14 ans (c'est d'ailleurs un leitmotiv dans ses paroles avec moi, avant l'entretien, pendant), tous ses contacts sont à l'étranger et ils ont « bougé ». Elle dit qu'elle en connaît quelques-unes qui ne sont pas forcément anglaises ou qui travaillent à Londres. Je dis que j'ouvre mon enquête à toutes les femmes qui enseignent voire qui ont enseigné l'EP. Elle me parle de l'enseignante retraitée, Diana, qui accompagne sa classe de primaire à l'extérieur(piscine)le lundi (une femme noire avec des cheveux courts), elle vit à deux pas. Je lui dit que je lui donnerai des papiers à la fin de l'entretien.

We are going to talk about you and most of all about your career (2:47) so how did you become a PE teacher?

It's one of the things you know people have a vocation without knowing they have it so in my secondary school, I was born in August, so I was the youngest in the British system, the youngest in the year, so I started high school when I was ten I was a year younger than anyone else so, I did not play so much sport in my childhood because my primary school did not offer it but I have three older brothers and they were always running, (?) and playing, and I started in high school and we had a PE teacher for the first 3 or 4 weeks and in the British system, they have seasons of sport so for girls it could be netball or basketball and you could compete if the school team gets with other schools and I never had that before so I said I got to go and try, I never had no idea how to play the game because I did not but a lot of girls did so the teacher picked up the girls that already knew and you know "thank you for coming", ok, I did not really care and two teachers did a job switch so we had a new teacher taking over, she was my PE teacher and she said "why are you not playing for the school team?" I said I tried out but I thought I was not good enough, she said "could you please come back and try again" so I did and two weeks later I was the captain of the team so it was a kind of roll-on so it was the same, every sport basketball, football, rounders, athletics, it is very natural, very natural, so coming into the summer, we did, you could do like a ball championship and if you are good enough you represent your school in the borough, and if you are good enough there they will often take the top 5 or 10 (4:29) in the sport and take the one to the next level and then the next level, she said "you are interested in doing maybe athletics because there is no competition in the school already" I said "what is that? Will I got to run?" she said "yes, you will got to run" I said "what else will I have to do?" she said "oh, there a lot of sports" I said "I will try" so she took me in the local athletics club it was quite a good one, I have ended in it and I kept having for 4 years the same teacher, when I was my second in high school, we did team teach because I picked things up very very quickly, and it was the cost of thirty and big differences in abilities so it was maybe basketball and if kids were very struggling (5:13), she would say "Wendy, can you take these, take it

over” “what do you want me to do” “oh, lay up ?...” “ok, so guys”, it was natural, so I (thought) I took it the way it is, I coached one team she coached the other team? so it was natural the way I did it the way through high school, coach teams with her, it was great I think/feel that everybody assumes that I would be a PE teacher so when I got as a letter ? in the school I looked into it and did it more. My school at the time was not very good at... I do not feel ??? they looked at older students they looked at those they thought they were very strong academically they put them aside like a secret “you could go to university” and they kind of left everybody else (5:53) and she was the only person I said so “you could get to university, if you think to do A level and study PE” and I was like oh, how will that take? four years so I cannot pay? that... I was not very patient because I have mastered things so quickly I never really had to work really really hard so achievement just really came very quickly and I do not even push myself if there were people around me, that will be better, I will try a bit harder and a bit harder so I actually went another row deliberately? and I did graphic design for few years I took a whole different career and about 3 years I thought: do I want to sit in an office for the rest of my life, I probably do not, I come very good at it I could earn a lot of money but I really need I think I was 18, no I was about 20 at the time and I thought it is not worth the money to sit and not do something every day and I spent all day everyday thinking about what I was going to do at training that night and I just thought: ok, I am ready now so I came back and study as a mature student and became a PE teacher and because I already taught quite longer when I was younger, even if I was quite young so stepping in front of a group of children was, I was doing it for so many years so it was great I do not know why I did it, probably it was a good thing for me to grow up a little bit and really know (this is) what I really wanted to do, being a mature student in university my focus was very different then, my peers were 5 years younger so yes, I never regretted it actually, it is great, I get to play every day (7:30).

Ok, so after university – you have done university here?

Yes I studied here in London, Brunell???university, 4 years.

And then? (7:39)

I actually my final year because again being a mature student I assumed certain things about being in work so I earned quite lot money so I had a car and I had a lot of these things my peers did not I used to be sent really far for my teaching practice every time they asked me where I want to be and I tell: I want to be in London please, this is where I am from and this is to ready to?? You know hours to commute every day so my final year I said: look, I am going to set my own practice up (au lieu de) set my up I would like to work after I leave here because they are keeping sending me in places I am not interesting in so I contact an old friend who was a head of department in my own borough and I got in there for my last teaching practice and it was my arrival school from when I was a kid so I used to go compete against them so there was a lady there she was just about to retire she was (sort of) part time and we were chatting away and she said: “oh, you look very familiar” I said: oh, do I? she said: “yes, I remember there was a girl that looks little bit like you, you know, a long long time ago she threw she hated where she came I said what was her name, she said: “actually, she had the same name as you, Wendy” (...) I said: is she from (le nom de la ville) she said: “yes!” I said: it was me she said: “no, no you are too young” I said: no, no, it was me then I thought: she may know my own PE teacher, I asked her, she said: “she is still working but she moved so I contact my PE teacher after I graduated, I graduated first just in case and then I said: I hope you will remember me, it has been a while, it has been like 10 years, I am actually graduated as a PE teacher, do you want to meet me for dinner so it has been great we kept in touch ever since ? but I managed my first teaching job in London not the best borough in the country, (le nom du borough), he has not the best reputation but it is the most poorest borough in the UK and it is a very high Bangladeshy community so it is very high Muslim but I taught

in the only girls school in the area and because it was the only girl school (awaiting list?) there were thousands of kids and they won't expand it because it was literally there was a queue to get in so the kids were fantastic, so lovely kids, and it was great, great first job, really good first job step in, kids actually wanted to be in school, it was amazing (10:00)

Only girls?

Only girls yes and I knew if the things are going too bad (??) or they were going to leave or expelled they would never be able to come back and the parents were scared of that because they wanted their daughters to get in, because you know, to be a Muslim girl, so it was great, discipline was no problem at all, it was fantastic to teach there

And for the PE?

It was OK in a city, there was concrete and stuff now apparently they found a lot of money because they have becoming a (baking?) school for the area they got a gym and everything but it was... In central London, there is lots... the borough have football clubs and stuff, they do a lot of support for the community so there is a lot of sports leagues and there is a lot of funding to get equipment, the facilities were not great because, it is like here (CFBL), the space, we had more space than here but limited, very limited, you know there was one tiny window? gym and there was concrete outside so you were getting wet or frozen but the kids did not care, they just wanted to come (11:01), it was a time to be outside and they just absolutely loved it so it was a really a nice job to started with, the kids were quite enthusiastic so it was good it was good stepping in (?). Also my teaching practice, I had some quite rough schools my first few years which I do not mind to be honest, I actually have a lot of teacher (feed it up?) because often the boys grow very quickly and they are very physical but I grew up with brothers so for me it did not bother me at all so I actually quite liked it, the challenges probably do not have the energy to do as much of (?) it now but it was definitely a challenge I think because the boys sense I was not that bad enough (?) they just play ball after all so it was quite a good fun (11:43), yes.

So, after this school?

So, I did 2 years in London.

In the same school?

Same school for 2 years and then I (could say ??) I actually applied for because (we have been our school??) a lot of the girls once they left school it was a very strict Muslim culture so being in school was the only time they have been a child (?) if there was any ? (or any stepping daughter inside the family?) they were all responsible for cooking and cleaning, even 10 year old kids you know you have kids coming late to school and you really should give them pretention so I pulled them aside and: why do you (?) then she disperse the tears and she will not tell me and a friend came to me: she has to take her 2 younger sisters to school before she is allowed to come to school, 10 years old and she has to get up and cook and clean, make them breakfast and take them to school, she is not allowed to do anything after school, she has to pick them up, she is 10 so there was a lot of that going on so it was really hard so the kids while they were in school you try to give them as much as you could and a lot of the kids have a lot of emotional issues because a lot of the things that were happening outside and they were always coming into the PE department, my head of department was kind of, sort of a mother figure for the kids (...?) and she just sort of really build their confidence so there was 12 female teachers and we all ended up being mentor to these girls, if there was any discipline issue, it was sent to us because I owned my football team and I knew if they misbehave, I would not play them and I just say: look, if we have to have this conversation (13:24), what is the problem, do you not understand the homework - I do not really get it - bring your work, come tomorrow (...?) this stuff we do not give up our time we do get to school early and then we do morning clubs because these kids be happy to leave home early just to have an excuse saying she has to come to do the club with me and she has to leave so I did morning clubs

twice a week, my friend do it twice a week I do lunch clubs twice a week and I do after school clubs twice a week and so the kids have something to do and between we also had just a desk in our office and they keep coming in to do their homework so a job came up as a deputy head of year, like a system head of year and she said you go for it, I mean you are doing the job anyway, you are (have a) devoted (?) discipline of that great level anyway so I went for it and there was a seconds of interview and you know I really should have got it but I said (though) give it to this person because if you are taking the job you will not be able to do the other things you are doing – oh, ok, so within this work (?) only being a PE teacher (?) – oh we will see in a couple of years – I said no, thank you very much, you know what, if that is the case, if they are going to kept me because I am doing too much (...?) because that means that my career will only go here and my head of department said I could move up (?) so you were rewarding someone doing nothing because I have got more time so I said no, this is not the school I wanted to be in professionally, so I left but I looked patient individual (...?) so when I am opposite (?) or pissed off or something, I have been on line and I looked for jobs and it was a freezing cold winter and I knew a friend who was a cease (?) in Egypt, let see what are the countries which are hot, and for a basis, I thought about (?) 10 jobs in countries that were hot, just electronically, just the one I could do electronically and I vain my anger (?) and I forgot about it and about 4 weeks later, (15:18) someone said: (?) some reference for you – really, for what? – she said: why do you want to get to Indonesia, I said: I do not know, where is it? Show me on a map, is it hot? – Yes. – That is why I want to go. – Seriously would you like me to give them your references? – I said yes, go ahead (?) and I had to go back and to look for the jobs I cannot really remember applying for it and, yes, a week later, I was asked for an interview in London and they said you should have a minimum of 4 year experience of teaching but it was my second year but (...?) I thought if they (convoquée) me for the interview they must be interested, I have got no chance getting into this school but I will go for the interview, nothing to lose so I went there completely relax and chilled out and yes, and I left there and it was nice to see a different interview, it was like a panel of 8 people on a table and they sat me right in the middle (16:08-16:22) thank you very much, you have been really interesting me you guys I have not (...??) international schools before and I say no but I know what to expect for the future I said thank you for your time then I left and when I get home there was a message of my friend offering me the job and I was: oh... I did not expect that and that was it, from there, I was away for 14 years. (16:40) and, yes, the anything I have ever learned about teaching ever since is every school kids are the same it does not matter if they are super rich or very poor or... kids are kids they all have some needs you know, there is always something (...?) in their life, be guarded of their wealth (?) and they grew feeling I want to be like this kids still the environment like to be different it has been great, it has been really really as an adventure, yes, but I did 2 year in London, I did 2 years in Indonesia at a British school then I did 4 years in America at an international school then 2 years in Egypt at an American school, 4 years in Holland at an American school and 2 years in Luxembourg at an international school and then I have come here so I went really far away and then I went closer and closer and closer till Europe, I think the thing that drives you in the end is your culture, you end up being in a culture, in an environment that you are comfortable in and the school (...?) wherever you go, what matter (?) crazy it is happening outside you come on campus it is just different, it always is, because nearly all kids are expert as well so they want to be comfortable that actually makes you quite nice place to be so that is really nice but as an adult you need more sustainable out of school if you do not get after all so you need time to move on really it is not worth, jobs worth of living just for the job because outside you need something else or you will never be happy I kind of learn that quite quickly so I'm looking for a country that could offer me I guess the extracurricular that I was looking for and I ended up

here in Europe, it was more familiar then, I thought America would be very close to London but it is completely different (18:30) it really is, the culture is so different, so... yes.

The culture or in terms of teaching?

The school changed a lot in the first 2 years which was good actually because there were a lot of shifting management when I first arrived there it was supposed to be international school but it was very much (...?) an American curriculum and it was mainly American teachers and then they switch the head of the secondary quite quickly and this guy was Australian but he had a very strong British background as well so he did it more like a British curriculum because it was international “baccalauréat”, they did not (?) anything to it (?) until they got the international “baccalauréat”, the AIB so the kids were really very well prepared, there was no instruction (19:21) [...]

(20:02) The PE department had no curriculum, no structure, fantastic facilities but nothing was in place at all because they had high coaches and no teachers and it is very very different that way so the coaches focused on the kids that could already do stuff and then the rest was kind of left so we came minding (?) everybody doing everything and then we like (...?) I do not want to do it, I said: you are going to fail, that is it, but it is a (cooperate?) (...?) because of it, so yes. The first 2 years were quite hard, lots of arguments, lots of emails lots of meetings with parents about “why is my child failing, I do not understand, he needs (?) grade for PE, what the use of it?” I said well, his attitude is terrible and I guarantee he does the same (?) across the board, as soon as it gets difficult, he gives up, I guarantee the same trace (...?) his life, avoid things difficult because he will not challenge himself, I said that is what exactly what I am saying in class, (21:01) he does not want to fail he is afraid to fail anything so he would rather not do it, I said that is a very bad tray / trait (?) to develop you will stop it right now I said there is a reason why a lot of countries used to make kids go fill the army (??) because they learn certain things about themselves and he do (?) there is no hiding in physical, it is very obvious I said some people do not like to fail but this is a fact of life you gain at some point but you learn from that how to end approach it (?) next time and next time or you just avoid which is your son is doing I said it is up to you, you can argue but even way this is going to happen because he have the back of the management we could do that harder at fast line and so you know have (...?) so go on board and by the end of it, it was great. Because once you have got the majority of the kids next one to follow through is easier and easier and easier so, yes, it was a good learning curve actually, it really was so if you go to other school and you get same arguments again, I just (...?) that is what it is you want to do it or you do not, your choice, it is quite good because here Michael is the same way as well this is what it is, there is no argument, there is no nothing, the kids are generally here very very good, there is only one or two that are trying to argue with you about stuff and they do know those one are being lazy or whatever and you can hear them arguing and I am breaking down as they doing it and so eventually when they realized you will not going to give what they are trying to do the kids try to negotiate I think this is the way they learnt I do not know how they will just stop and they will try harder so it taken the first 3 months of 4-5 kids might older classes and now they just go on with it (?) they say last year (22:47) we have got this and that I said great, well done for you last year, this year this is what you are getting are you going to work hard or are you going to play over (...?) if you are going to complain and do nothing and you will keep getting this, it is your choice, I said every lesson I told you the same thing I said it is completely transparent there is no hidden secrets at all so it is completely up to you, you fetch your grade, that is it, “but you gave me” I said I did not give you anything, this is what you have earned, it is your choice, so, yes, most of the time they are getting on board or they just hate me, one of the two, but they do know most of the kids do know that they know when they lie and they know when they can do better, everybody does and there is a good thing about PE is that we are not looking for super star athletes, it is never ever about that you know

the after school sport is completely separate and they really have to find out by themselves to push themselves understand how their body works and bases (?) have in mind as well and it is interesting watching girls for that journey you know they avoid and avoid and avoid and at some point they just do not get on board and they try and there is embarrassment nobody actually cares but they cannot do some things and they are the only one who seem bothered but they thought that anybody looks at them and if they do not get rid of that now they will not (...?) you see so many adults that do not do things because people are looking at them nobody cares, I do not care if you go jogging it has not affects on me but it is in their head and if they can get rid of that now, and learn about themselves now and how it is about then hopefully in the future they are not going to carry these baggage I do not know where they got it from. Yes, ok.

(24:30) Ok, that is ok.

Yes, I can chat so (?) I try to stick to your point...

This is the principal, you have to chat...

Ah ok.

Because you have taught in many countries, maybe I think in Indonesia it is not the same way you teach, maybe you taught only girls or boys?

Oh, that is a good one. The only school I ever only taught girls in was here in Britain because it was an only girls school. When I was at school, it was single sex PE and it was just the way it was and I was quite frustrated because physically there was only one of the girls in my class who could match me, she was like a national level gymnastic, she was an amazing athlete, everybody else, literally that is why I ended up teaching because I could not compete with them they were, you know we were not the same level so I deliberately picked kids that were weak or whatever and I tried to coach them bring them to the game, to because I knew after school I would be pushed when I go and do my own sport so I understood from an very early age but if we have been mixed gender, then with the physical differences with boys and girls (...?) it will be a complete different experience for me, all the international schools I have taught in have been all mixed and the last two or three, we have given kids... usually the Americans the three last days of school we are giving a choice so you have the whole grade level one time and they chose the sport they want to do because often when they grow up, it is not much a problem but for girls, the (?) motivation for keeping fit is very different the girls become very social they worry you know about sweating, looking silly in front of the boys so it is very much of an image thing, then we realize because we force it and force it and force it but the girls that were very sporty do not care but the girls become very self-conscious, depending on what you do, you see a massive drop in the activities (26:46) so I have noticed that... because I have done my Master and I did it in a Department of Research about why there is a massive drop after the age of fourteen, the girls participation does this (*elle fait un signe avec son bras en l'inclinant vers le bas*) and it is huge and then a lot of sports (...?) because there is not enough girls doing it, I did a lot of surveys and there was one girl who said: 'I do not like to be sweaty during the day and having to get back to class and do not having enough time to have a shower or doing this or doing that but if you give me the time, I will take a shower because there is only girls around. I built it into my program (...?) because I have done my Master there I said: look, they do not really push themselves it is why the reference grade (?) are so low because the girls do not want to go back and look sweaty so can we just, do you mind if we take an extra of 15 minutes because we have got showers or anything so I gave them that time but they still did not take showers it was not really the answer (27:42) but for all the girls it was just about that image, the complete image thing and that is why, I said look, if we offer very different options and they chose what maybe you know stuff they might do what is actually at school, (yoga party?) (...?) to exercise with

music some might going to the gym some might big teams sport I said if you give them three different choices, it does appeal to three different people, do you think you get a better participation so we started giving that, three different (...?) and it was better, it did improve a lot but you still have the one who would not because they just would not but I think mix gender is hard when they get older, when they are younger there is no difference the girls are a lot better than the boys probably at 11 or 12 it is just the boys attitude which is much more physical much more aggressive that physically there is no difference (...?) maybe 4e, 3e here when physically you see the boys starting growing mass (?) a little bit (28:45) but younger age group should really make a difference it is... I think for a lot of the girls they do not have much experience as the boys because they do not play much stuff outside the school, especially here (au CFBL), it is very obvious, yeah, a lot of the boys are playing football clubs all over the place

But not the girls

No, a lot (?) of the girls are doing gymnastic, which is great, some are doing horse riding so they put me in a sport where there is a lot of physical movement closer that I do not know how to deal with it, they just literally move back away and it is hard to mix them in games so you have to be really careful, my youngest kids here, I have CE1 class, the girls physically, most of the girls are just as good as the boys if not better, the difference between boys and girls, the girls are so emotional the boys are so physical, and that this particular class, I do not know why it is exaggerated, it is like it is one speed (??) I have never seen that some of the girls are like teenagers the way they act with each other...

CE1 ?

Yes, it is amazing I have them since few weeks maybe I am (pushing it??) too high because I kind of achieve it they do not messing around (...?) now I have an assistant that comes with me some taking off campus (?) and she just said to me: 'I have never seen anything, a group of girls like that', I said yes, they actually be greed (?) amongst each other (...?) seven years old, I have never seen, at seven years old, you just love everything! The boys are (?) you just give them a ball and they play for an hour, they do not care, they do not want to... there is just (...?) the girls are just... it is just this barrage, they will grow up hopefully eventually but (30:31) I find that it is hard to mix them in terms of abilities and sometimes, I do not understand that some (...?) frustrated (...?) and they do not know what they are doing wrong and the learning curve, good and bad, sometimes I do separate them often I do separate them in teams of abilities, sometimes I mixed good and bad so each team has couple of good players couple that never played and they are still equal and sometimes I put all the good players together so they could really go (?) and push themselves I think it is important for them to understand that everybody is good at something every lesson (?) every single time everybody has something to contribute you know even it is (?) wherever they have got something they can give (...?) what you are expect them to be (31:26) I tell them if I do a mistake, I said they shout it I would tell them what did I do wrong so I can learn how to do it next time so it just depends, the girls are better in doing that than the boys like I just said boys are very physical they are (?) when (?) they are quite really good (?) but if they think they are going into it so it is better and I think for them as an athlete it is good for them to recognize that because some of the kids are very natural athletic it is like you know big fish and small pond they feel miles better because they are better with their peers and they can be arrogant and stuff (...?) honestly, I quite enjoy teaching (32:06) a mix gender group actually because we deliberately do a lot of different sports and I very much believe – I did not do much of psychology – I very much believe that people chose things that suit their personality you know it is not 'I am just good at it' you grab it (?) for a reason so I deliberately do very different sports and I say some of you are going to really enjoy it, some of you not so much I still work with the same effort, I do not expect effort... some of you will go but some of you

will struggle but you still have to come and you still have to participate. You know the kids hate game swimming but it is not that they hate game swimming, they hate getting in the whole (?), to get changed (...) it is a very big thing for them so they complain and complain and complain and then go then no complains, what is (...?) you know, some of the kids are naturally very good at that because their body suits that environment or they have their mind set for it, if you take the same kid put him in another sport he is absolutely rubbish put him in another sport, he is good at it, it is good that he feels that and it is good for them to learn about it and some kids last year, some of them were good at swimming but I do not know what happens, some group issues 'you have changed' I said that not happens, you have changed, the pool still the same, you have changed and we started a new sport and they say 'I am not good at it' and I said: think about it before you say it next time so it is quite good and if you pick a sport that they never played it is an absolute level for the whole group there is a few sports where boys and girls are... badminton is a great one because, often, if you are really competitive, you could go direct (...) you could put net between them the girls do not like that physical contact like basketball or football while setting (?) being next to them (?) if you put a net between them, you could watch the confidence go up, they do not mind taking part as much as if you make it maybe gymnastics it is very creative that kind of kid, you really has to be really careful what you pick with certain groups (34:02) so I plan my year so personally (?) rotational sports so I kind of watch how the kids react if we did a sport some of them now have changed but the second half of the year that is not going to work with that particular group you know, this is going to be an argument, I am going to spend lot of my effort seek them down and it is not going to work they are not ready for it, maybe next year... like the CE1 group, I do not do anything that is competitive I have done very isolated skills with smaller groups there was no winner there was no loser because they cannot, they cannot, if somebody wins, then there is a bragging (?) if somebody loses in his team, it is like that every week now, what it was if you have five goals then you have five goals, 'but Miss, we won' I said nobody wan, 'but but...', no, go practice so I have been doing that for 5 weeks every little skill (...) and they loved it because there was no winners no losers, now it is turning to a game, net game (?), and they were fine for the first week and for the following week, they were broke again, I said no winner no loser and I just said: can you all win? 'well, if it is a draw we can' I said how often does that happen, somebody has got to lose, yeah? If you lose it that the end of the world? Does the world end if you lose, he starts laughing (...?) and then they all understand they cannot win (?) this is fine, we are going to start again the next week and it is like they learn a little bit and they forget they learn a little bit and they forget, for this particular group it is very slowly and slowly and slowly I just go through because the kids are just different but you know they are individual so they are going to be different and that is what it is, this is a kind of (...?) the (?) because they bring common sense into it and they understand that (...?) that is ok, that is one lesson, next week they will be different people and they will be whatever, it is ok, but it is a lot easier (36:12) yeah, but it is interesting, I think for me, often I have to remind myself that some of these kids do not enjoy sport all the time and it is a very big thing to turn up for some of these kids there is a couple of kids who are a little bit overweight in 3e and the rest of the class is not you know often in private schools the general health I think is significantly higher if you went in a State school we could go cross the road there is basic level compare to ours, it is just like a different planet you know if you get the old one (?) kid and I said you are overweight they took puppy fat in a couple of years he will drop off anyway (...?) and it is unusual here, it is very very unusual in International schools where kids are a little bit overweight but when you watch that kid avoid and avoid and avoid but he turn up every week you know even more I have to push him a little bit more the kids turn up one time and they (...?) to take part so obviously it is a big thing for them because I loves sport so for me (37:20) I know so many adults who would say that I will develop such a

phobia and a hate of doing physical activity because of my schooling, I was last one being picked you know when I was new I was rubbish so when the kids: 'Miss, can I pick the team?' I said no and I deliberately pick people and sometimes I leave the best kids last for purpose and the kids are going really upset and they twick (?) to each other (...) now it is not a big deal if you are the last (?) because now I deliberately look and try to put kids with different people sometimes I ask a kid: in which team do you want to be and what about you? You do it differently every time, because there is no (?) we do it between team and that is it, so I think as long as they see themselves differently because this is all about how they see themselves in the end of the day then hopefully it will follow them through, yeah. You know, some kids ask me 'what is the point of sport?' you know (...) and these stuff, I said what is the point of Maths? (38:18) What is the point of Science? It is not because they are apps or anything (?) it is true, I said you are looking at an individual sport and you are no looking at all the different things you learn while you are doing it I said that is what I am looking at I am looking at how you communicate with that person there how you have been cope stress a little bit (?) do you find it hard when you are losing or do you actually trying to set up your games all these things are personal traits and it tell me a lot about who you are, I said I could tell you a lot about who you are, how you compete and how you deal with subjects and how your future is going to be as an adult, I said I already know that just by watching you in my class, it is nothing to do with sport, it is everything to do with you, I said you will learn hopefully how to push yourself harder to some point I will not be there to ask you what you did then.

Who asked you this question...I mean what level?

Oh, 3e (39:12), one girl who has got 12 I think she got 11 on the first quarter and then she got a 12 and then another 12 she was just really upset she said she would get 18s and I said really so our (...?) Ahmed who was here last year and he was shaking his head, I said: look Ahmed, you were here last year, was she (?) 18 last year? He said: 'no. She is better this year than she was last year, he said, with you because she gets what (...?) but I do not know why they gave her those grades because she does not deserve them, it is shocking. I said it is. I said she is not rude or anything, but the minute you leave her for a second, because at that age they should be able to work more independently she just stops. I said the thing about her is she would take more than anything else because when she does not want to do something she does not do it she will get all the face (?) get in trouble and I said that is what I do not like it is just what she is as a person she will not doing anything on her own and she knows exactly what she is doing and she knows that she is not doing what she is supposed to and that is it, I said you know you are actually a good athlete I said you spend more effort trying not to do something, it is your choice, for two weeks she (...?) it is consistency you cannot really work a week before you thing to do your final assess it is up to you (...) you can be great or you can do what you are doing I have no control about what you do so she is being much better this term (...) she sent me email could you please reconsider my grade, no, same back, this is basic, this is what she had to get last year (41:13) but she did not she is quite a sweet kid and she knows how to smooch up to someone then she stops and said: 'Miss (...?)' so this is how she would play this game before and that is how she goes around stuff I just said: look, you are not going that the rest of your life, you get a job it is so obvious the way you are acting I said you will not have this job very long you will have to do the work that is given and not expect someone else help you doing it I said yes, wherever you do things fetch your friends (...?) you are not being a good friend to them, that is not being a friend, if you chose to do that that is fine, it is up to you but do not mess their grades as well friends are better putted away (...?) seriously and all her friends moved from her, thank you, but... this is all these things and she stops doing it because I have recorded it every single time I do not know what it is about girls but they need that company to do stuff why can't she go the other way and find her friends putting her up (?) she is quite a strong character I think it is part of what it is and I just said boys never do

that boys just do not do it they do it different you know it is very very interesting watching the differences between boys and girls, very interesting which is why I do think it is a good thing to mix them sometimes I think they learn a lot as much as it irritates some of the girls, the more mature girls with that grade so the boys are still quite mature about what they say and what they do but when they work they work really hard I think it is good for them to have that (...?) to each other and I said (...?) it has been scientifically proven, girls brain develop faster than boys but it is nothing to do with intelligence you know, it is maturity but it has nothing to do with your (...?) that why they academically do as well as you do (...?) in 2 or 3 years when their brain will develop in the things they should be I said they are not that annoying this is just the way it is if you understand that it will not bother you I already know that I said when he tries for the fourth time to punch the ball (...?) I just shake my head

...

(43:43) I can see benefit of seeing single sex but I can also see benefit of having them coed as well and I think, to be honest, if you look into a developing human being, socially and morally, whatever, I think it is good to mix them, often, you know we are in a society where we have to mix so why you separate them it a very crucial stage of their life they are going to learn a lot about each other because we do a lot of things, here we do not have the time or the curriculum to do it but we are looking for it for next year not sex education but I did a whole first aid in the 3e because we had some time after the cross country it was so cold in January February I brought them back for 45 minutes we were in a classroom for a bit and we did a lot of first aid stuff and just to bring up a single topic and the questions they have (...?) and it was quite interesting the questions kids are asking and how they asked (...?) and these are kids you never thought they have this inside (...?) family member that definitely has a condition because he knows a lot about this (...) and it is very interesting watching them (...) subjects they are focusing on (...) need a panel just to talk (45:16) I have been in a lot of schools where they separate ... I think that will really disservice so many kids especially European kids because they are not as shy as the British kids or the American kids, they will talk more freely about stuff and I think for them to have a bit more respect for each other I think it is a good place for that so we kind of looking for next year that we could maybe bringing it next year for the 3e even if it is half an hour in the end of the lesson because we have got quite big blocks of 3 hours and for me 3 hours is too long for them because all of them are not athletes, it is just too long to focus and physically, you know maintain that and I think it will be good to have some theory thing at the end of it whatever is first aid or sex aid or we look at social issues or whatever subject that is not going to be a gap in the school maybe we could fill it a little bit so that is the stuff I really enjoy these stuff with the kids often they just come and say: 'really? Where did you hear that?' they did not hear of it probably because it is new things that happen and you see I am too old it has gone out of my head and it is very interesting to see how kids discuss things and stuff and how some of them still cannot mix (?) words like 'penis' because they are getting embarrassed and I say: oh, that is good, you are definitely not having sex, that is fine, but you could just held, just speak about stuff but it is good for them to hear it from each other and I always find the boys a lot more honest than girls are when they do it really really because they are really occurred (?) so often when they talk to each other and they brag and they lie and I said most of the boys were tooted to (?) were liar and all the boys crack laughing and I said: you know what I am talking about. They go: yep. And the girls do not want to pitch (?) or anything because girls are getting a bad name for anything sexual at all and the boys get the bright, who knows why, I said is that sounds fair to you the boys say: 'it is just the way it is' I said: but why is that the way it is, who makes it that way I said by keep doing it you keep it the way normal you did the same act the girls looked at very bad and the boys looked up to, how is that right? They said: how we should do it and I said: that is the answer. And it is good to think about it just

for a second why does society look on people differently like that is that correct? I said it might be wrong, I said it is not my opinion, you guys tell me I said I have my own opinion with stuff I said I am significantly older than you guys, I am very old fashion in the way I do things I do not think you have to (?) to each other not to listen at least for 20 years at least for my opinion... the kids said: 'yeah you are old miss' I said whatever you are going to be around each other and you should understand that maybe sometimes the same experience is very different for both of you and before you engage yourself in anything you should understand a little bit more I said if you do I think it is better for you both you know, emotionally, everything – I (?) this place a little bit quite – but I definitely think that (...) especially when these kids grow older and experience it probably younger than probably we did and from the platform (...) as long as they are comfortable they basically open the conversation, I often never lead anything so they are taking me wherever they wanted to I stop it before it is going to be very silly because you can see when it is going to be silly and I suppose when it is more factual or it is poetry, it is quite interesting. But I think (48:44) often the boys are... It is very interesting to see when somebody is hurt or anything, the boys are lot more careful with them than the girls are I can consider it like the moment the kids find last week that I am pregnant, and it is amazing how I came to the office and I had a bag and one of the kids came straight at my bag, I said: oh, thanks mate you know it is before they saw me carrying things (...) they can ??

(49:22) The girls are curious because they ask questions if they have had a baby in their family, they understand a bit more the boys want to know but they do not want to ask so they come close enough so they can hear it is very very interesting and again I think it is very good for them to know because they might be a father or an uncle at some point they should understand what the female person is going through a little bit and they are going to know that I can still do some things it is very interesting today watching them like: 'miss, do you need to sit down' – no, but thank you for asking me – 'just for checking' – ok! I think it is a really good thing for them and I am running through (?) a few people who are going into single sex schools themselves a lot of them said that it was not a good experience because they were when they were almost 'released to public' as they said when they went to university they went nuts because they found around the other sex they did not know how to act and some react very stupid and they looked back and they said: it is very embarrassing the way I acted because I did not grab the social outcome (la cloche sonne) yeah, it is interesting, it is quite a small school but the classes are still quite big so it creates a lots of dynamic within it and even it is the majority (?) they still culture differences or religion differences, you could see that but it feels like it is still quite a nice place to be for the kids you know they seem to be quite tolerate for each other so it is nice especially when they shut the door and shout to each other in the street and I always find international schools for whatever reason seem to attract people that are more tolerable to each other it might be the reason where they send them there I do not know but it is quite nice to be in that environment. Ok. (51:23)

Ok, I have a last question but I have course now. Do you mind if I send it to by mail and you answer it? (51:36)

Yes, no problem, that is an easy one.

(rises) *All my questions are easy, aren't they?*

No, it is interesting, interesting.

(Je lui donne alors une feuille « carte de visite » qu'elle dit faire passer à Diana, la dame qui accompagne certains élèves de primaire le lundi, avec elle. Elle me dit que Diana serait très intéressée de faire l'entretien, que son expérience est intéressante parce qu'elle a enseigné dans des écoles mixtes et non mixtes. Mais elle s'occupe de beaucoup de choses – elle est grand-mère et doit aussi garder ses petits-enfants.)

J'ai écrit à Wendy le 11 mai suivant via nos mails professionnels :

*What is being a **female** PE teacher in London and in the different countries/cities you have taught in ? 11/05/15*

Elle me répond le 16 mai :

The different cities I have taught within, have also been within different countries. The local culture may have an influence on what is available to students interests outside of school, and what is culturally accepted within schools for girls or boys.

I have never found being a female teacher challenging whilst working with students, but sometimes the parent body see it as strange at a high school level, me teaching boys.

Andrea

Je suis arrivée à l'heure du rendez-vous au Lycée Français Charles de Gaulle de South Kensington (Londres). J'ai attendu dans le hall de la réception, guettant la cour de récréation. Je me suis dit que je ne connaissais pas assez bien Andrea pour la reconnaître. Je l'avais vue qu'une seule fois, courant septembre, lors d'une fête organisée entre les enseignants d'EPS du Lycée Français Charles de Gaulle à l'occasion du départ de l'une des enseignantes. Mais cela n'a pas été difficile : dès que j'ai aperçu une femme d'un certain âge, aux cheveux courts et blonds, j'ai souri et elle m'a rendu mon sourire. C'était elle !

Nous nous sommes dirigées vers le bâtiment où les formations continues sont organisées (j'y étais en février dernier), elle a ouvert la porte principale et nous nous sommes installées dans une petite salle dont la fenêtre donnait sur la petite cour verdoyante par où passaient des professeurs (la salle des professeurs se trouvant au-dessus).

Remarque : J'ai décidé de commencer l'entretien avec une question qui portait sur la façon avec laquelle je m'étais prise pour la contacter et lui demander un entretien parce que je n'avais eu aucune réponse malgré le fait que j'ai distribué des petits papiers (que j'appelle « cartes de visite ») par l'intermédiaire des personnes qui sont des enseignants d'EP ou bien à partir des personnes déjà interrogées.

Thank you for receiving me. I am working on female PE teachers. I began to work on Irish female PE teachers because I was in Ireland, and now I am here, my PHD manager suggested me to interview English PE teachers so I am trying to interview but it is very hard, I am trying to get in touch with people, they say ok, I will call you and then, nothing. Do you think it is weird the way I asked you...

(1:24) I mean it is... no one has approached me before so it is new I have to say so, I do not know, I do not know how else you could done it, what is the alternative if you do not ask people directly at schools hum... when you go to... have you approached English schools direct to the headmaster or just to the PE departments or to individuals?

I have a colleague who knows some people so she sent emails to people she knows and sent my contacts but nobody got in touch with me.

I do not know whether you make it more official and go... hum... to the like administration or headmaster or the depute... I do not know... Do you have a letter from you tutor or a covering letter from you tutor well, I know it sounds official but if you make it more official people might participate more, I do not know. PE teachers are (?) bad in communication I think (*rires*).

No, I do not think so, because in Ireland, Stephane was working in the LFI (Lycée Français d'Irlande) and he asked two female PE teachers if they could meet me, Siobhan and Catherine, and then I asked them if they could gave me names and contacts of people they know and they gave me 5 names and when I got in touch with them, they said: yes of course.

Really! It is just luck.

Does it has to be secondary schools?

No, not really.

I am just thinking the International schools, you might get a better response, like Marymount in Kingston or... I know two teachers there I am just thinking of the schools where is situated (?) through the ISSA you know we did tournaments with, I am just thinking maybe not the

American schools but Southbank there is an International school, London, Merrimont, maybe I can try for you but (?) it is the individuals who want to do it or not.

Ok, so now, we are going to talk about you, (4:33) and about your career

Oh gosh

So you can say anything you want so...

Ok

How did you become a PE teacher?

How did I become a PE teacher, in fact I went to university, I loved sport at school, full stop so I wanted to carry on playing sport so I went to a college in London and I did a degree in Physical Education and art and then I did a PGC teaching thing so I did 4 years I was not thinking of being a teacher to beginning with I just wanted to study sport in university first.

So it was only theory?

No it was practical as well, no there was a lot of practical, there was sociology, anatomy and physiology, practical stuff... a lot of practical stuff actually, yes, the bachelor of humanity, I do not think the degree exists anymore, statistics, evaluation, social and historic aspects of PE and... a bit of sounds (?)

Here in London?

Yes, here in London, West London. Hm. No, it was good, I enjoyed the practical side of it as much as...do, I am a 'doer' rather than (*rires*) (*incompréhensible*) and then you get at the end of the third year and now, what shall I do, someone said why not a PE teacher, yes that sounds a good idea so I did a training, same place

And then?

And then (6:31) I, in fact I then moved to France for...I had a French boyfriend and I decided to live in France for a bit but so I did not applied for any job but that did not worked out so I came back in sort of October November time and I worked part time as a supply teacher in an English school in West London called (...) it was just an English comprehensive school and while I was there, in that first year, I heard about a job getting here in the Lycée, yes, J. M. was a very good friend of a friend of mine, Jed told Des: 'do you know any PE teachers who... they need someone to come to the summer term so I applied to the job and got it so yes, changed schools quite quickly.

Ok, so which year?

Oh, 1983. (7:41)

So you are here since 1983.

Yes, I left, I shall say, I left at 2006 for two years and I was not intending on coming back but Joe who was in the PE department went on a sabbatical year so Marc rang me and asked me 'do you want to come back for a year because Joe is leaving, it will be so much easier if you came Andrea because you know the system' so I came back, Joe never came back so I stayed. (*rires*) (*incompréhensible*) So I left for 2 years and I came at 2008 and I stayed since.

Where were you?

In between that? I did a sport massage course, therapy, it is massage but deep tissue massage, it is not holistic (?) it is not relaxing, it prevents injury, I did that with Kevin, Kevin was my lecturer and I thought doing that full time but I found that my hands are too old, my hands, I could not do it full time, I find it very difficult so then I did a little teaching job in a little prep school, primary school, near my house for a term and a half, just for helping them and there is time I did not work at all (*rires*) I took a little time out.

Ok, then you came back.

Then I came back. The reason why I stayed here so long (9:40) because I was able to teach part time when I had children, when I started the family I was able to do 10, 11, 12 hours a week which was perfect because I keep teaching but I could look after the family, you kno, I

think the main reason a part liking the job, it was so much easier to look after the family and bring kids up I did not have to work full time, it is ideal. It was good.

Because in other schools...

You cannot necessarily you cannot do that in the State system really, I mean some private schools do jobs sharing now, more now than they used to but in those days there was no such a thing for PE and in the English system you know, it is 8:00 o'clock till 4:00 o'clock every day and I did not want to do that I have to say, so it was good, I liked the arrangement, it worked.

And were you stressed because the system was different here?

I was to begin with, yes, I thought what am I doing you know, help, I did not speak the language very well – I still cannot speak the language very well – you get used to it and the team we had and in the day when I first came here, the department although we follow the French system, we organized it in a very English way so, like we had girls and boys doing PE separately for instance, we did not have so many sports, we did not give them so many options, we concentrated, in the English system, there is a bit more continuity in each year than repeat the same sport, I think probably we reach a higher level, I think it is a different philosophy in the English and the French PE teachers, you kind of (?) to try to raise the level of participate, practical level is a bit higher than the French, our expectations are a bit higher I think so, I enjoyed it, it was a good combination of the two systems and I enjoyed the group that I worked with a lot.

The students?

And the students, yes, there was never discipline problem here. And in those days, when I started here, there were five 6ème classes, it was the half they are now, they are eleven so it was a much smaller group and you go to know the children much better and... it was very good, very good.

But you had five 6ème, five 5ème...

Yes but we were still 12 teachers then but they had more hours in those days, you would see the 6ème and the 5ème at least twice a week, we see the 6ème still twice a week now but 5ème and 4ème we definitely saw them twice a week, we have more contact with them (13:10) and you worked less hours than in an English school

How many hours did you do?

Well, I started full time, when I had my children, I went down to, so I did 19 (hours) and maybe a couple extra then I went down to... I think I was teaching 11 hours and gradually got (?) up again, once the children grow up, you go up again so compare to... Yes. And I used to play a lot of hockey at that time, I was quite a higher, quite a seriously player so I was doing all the trainings and it just fitted in my lifestyle a lot of action you know in (...?) schools so it was good.

So you are a hockey player

Yes, I was, I still like to be but the body won't do it anymore, the body does not work.

At a high level?

Yes, quite high, I represented England and... under 21 and 23 (?) felt up in the final (?) and I never make it, I had a trial for a senior teacher I never made it but you know a lot of good clubs and territorial stuff so my life was busy with hockey as well so it was good and very supportive the school, you know, you had time you could do your sport.

So you like the way they treated you...

Yes, I did, and again the department was very supportive if you have any... you go Andrea, we cover bla bla bla, it does not quite worked it is more official now and it is more complicated now, the timetable (?) is more complicated, there is more children I do not think we could run the department the same way we used to.

Are you coaching also? (15:14)

Not anymore, no, no, I used to do a lot of hockey coaching.

Here in the school?

Well, I tried (rires), I started to but well we were I tried to teach them on the grass at Raynes Park but it was hopeless, hopeless we do not have the facilities to do it... It does not really took off and the French did not understand hockey (rires).

It is weird because almost all the PE teachers I have interviewed in Ireland are or were hockey coaches.

I did a lot of club coaching as soon I played I got to a point where I was playing, I was coaching I was selecting, I was doing all the jobs of the club and I arrived at a point I just went: I am not playing anymore, it is a shame because I think my children when they joined, they started to play hockey then and the club said: hey, why you won't get involved in this and I said: no, done it, been there, done it, do not want to do it anymore so it is a shame I did not keep (a game?) but... c'est la vie! (rires) (16:44) So that is my history.

You told me that you loved sport, you said: I love sport. Do you think it is enough to...

To be a teacher? To make a good teacher? Not necessarily.

Not necessarily a good teacher but a teacher and make it your whole career.

Ah, no, I am sure it does not suit everybody (17:11). I think hum, I think my experiences in hockey, playing a team sport has helped me work as a team person within the PE department here, the same principles in a way, I always enjoyed kids and things, yes, you had to have a certain mentality to be a teacher, it does not, there is lots of sport people here who would never ever consider teaching [??] but it did not occur when I was growing up I was doing a lot of sport, it did not occur to me to be a teacher, I did not look at my PE teacher saying 'ha! I want to be one of them when I grow up' not really, not really, but I come from a family of education, my father was an education, my mother was an education so it was quite strong it is a family history of education so, it was not presumed that I was going to education but it was, I suppose, an idea in the back of my head as I went through university but in those days, it is funny you were going to be teaching or going to be a physiotherapist and it was actually what I really wanted to do that was my passion, I think but, I hated science and my teachers in school ?? be considering 'you will never be' I was not determined enough to follow it, I could probably done it but, I did not, so teaching was the next thing (rires). It has been a great career because I have been able to have a family and spend time with my family and keep my career again (?) I think it is quite a good one for a lady to do, you know, oh (???) but... no (??).

How many children do you have?

Two (19:26).

They went here at school?

No. They went in (??)

In the English system.

Yes.

Ok. Could you tell me what you are doing actually with your pupils?

What we are doing now?

Yes.

We follow the French curriculum where in each year they have a number (umbrella?) of sports families that you have to do a certain number of hours for each family, 6e and 5e work through eight sports, I think, and then they move on to the next one as they go through their career, they do not necessarily follow one sport, you do not develop that the next year, and develop it the next year, you might do five different sports in 6e year and then you do five or four different ones in the following year and then you might go back to some of the things you have done in 6e I find it a little bit disconcerting that there is no continuity as an English person, having experienced the English way of education I find it a bit disconcerting that there

is a lack of continuity in the actual curriculum but it is just a different way of teaching sport, they got a lot of opportunities to try new things that they have not done before, I think it might work with some sports and not necessarily works with others but, on the whole, because the children are generally enthusiastic in this school, you know, they can achieve something and they can get something of all the activities but is there enough, I am not sure, but you know, that what they want us to do so we do.

Yes, of course, it is the curriculum.

And then, 3e age, they follow the national exam, the DNB so we follow that, three activities for that and then in the higher school, I teach the British Section, I do not teach the Première or Terminale or Seconde, actually...

So, it is the British system.

Well, here, I mean they get two classes in Seconde and Première L and TL and really it is a question of giving them activity and giving them some physical activity they have been setting in the classroom all day every day for the rest of the week so in terms of following a syllabus, a strict syllabus, we do not, we have very limited facilities here, we cannot take them off site, we have a gym or a playground area so they do collective sports or they do fitness, trying to do fitness with them to try to give them some sort of... some children weight... increase their heart the rest of the week so, that is a quite big feature but the rest of the time for them to... it is a release for them to do some activity and we provide options for them to do it, really.

So there is no curriculum.

We do not follow a scheme of work in such... no, no, I mean in... if you... because in many English schools, I could be wrong because I have been out of the system for so long but there is no, unless they are following JCSE PE or AS Level or A2 Level PE where you do actually have a syllabus and a national exam at the end of it, I think in many schools, in sixth form, it is option, it is an option activity, I could be wrong but as such, there is not a curricula it is entirely up to the individual schools how they manage their activities for the older children.

And the students do not ask for any activity, they are ok with the 2 hours every week? (23:55)

I am sure some of them would love more but they will not get it they have master (??) they get teachers, it is a fight to keep two weeks on the timetable...

Two hours, you mean? It is a fight for you to keep the two hours on the timetable

I guess so, sometimes you know the pressure of the... I mean it will always stay on because... but each subject is trying to (close?) as much time of the timetable I think as they can, I think we are still safe at the minute (*rires*).

Ah you do not have like in the French system, it is 5 hours of French in 6e, 4 in 5e...

Ah... probably, yes, I mean, if I am absolutely honest to you I do not know the legal number is, I honestly will not be able to tell you if it is legal, but I would have thought, yes, I know... there is a legal amount they are doing they are following the national curriculum but after that I would not know, you should ask M. Zey actually but I am sure it says that you have to offer some sort of physical activity but I do not know the number of hours but I suspect 2 is the minimum, I suspect it is.

So you have English Section 3e, Seconde, Première and Terminale?

Yes and each... the 3e get three hours and the other three years get two hours.

And you have just one class for each level ?

Two classes, there is two teachers for each classe so there is about 50 kids probably in each year group, between 50 and 60.

It is not difficult for you to switch from the French to the English system? (26:12)

Hum, is it difficult... The children have a slightly different mentality but it is not difficult, sometimes the British Section are noisier, roundier (?), livelier, maybe not that focused because they know that it is not a curriculum lesson as such, but they are still as keen, most of

them, but generally, the 3e, in the French Section, I am working towards the DNB they are very focused, the Seconde, we started with the Seconde, they already, they are beginning... we begin to practice their options for the Baccalauréat like sports acro and maybe swimming, I do not teach Seconde so I do not know the exacts... so you are telling them things in Seconde that they have to remember for the Baccalauréat that they will not learn again and again, that happens in Première so they are focused growing up to the Baccalauréat where you do not have that built up in British Section, they are not working towards anything in their final year, so I think that it brings a slightly different approach to the lessons, a little bit more relax but you still want to be active most of the time for them to learn something but sometimes, I have Seconde JCSE 4:00 till 6:00 on the Friday afternoon, they are exhausted, honestly, some children come, they are like that (*elle mime une attitude très fatiguée : bras ballants, épaules et tête baissées*) I mean they cannot take any more information it is very difficult to teach them things whereas if you make them do things without too much thoughts process... it is quite difficult but, generally, they are very nice responsive group of children, I like, I do like teach both sections I love to be able to (?) from one to the other...

But it is not easy.

It is not difficult, it is just different, you know, different type of child, different approach for each group, it is not difficult really. I am used to do it, I have done enough years now.

Do you teach separately boys and girls? (29:06)

No, not anymore, we used to but not anymore, we have done that since about... when were we inspected by the French inspectors... 2005 something like that, 2006 maybe... they put their arms up in despair: 'this is not how you should teach, this is not the way the French do it, you must change immediately' so we did (?) changing them so we have been teaching mixed classes now for 8-9 years.

Ok, so you did both.

Yes

So what do you think about teaching single sex...

Oh, it was very strange to beginning with, to get used to.

Single sex?

No, mixed. But I must say it works well in some activities like swimming, volleyball, not football, not rugby because you cannot stick them together, you cannot put them in the same activity, athletics is ok, gymnastics ok, the boys are now used to do it but when they first start doing gymnastics with the girls it was a disaster but they get used to it, most of the activities works now but it was quite difficult to change the whole process of change, it is quite difficult, so at least... but it is fine now, I forgot that we used to do the other way now! But sometimes in things like rugby you end up sort of teaching in two different lessons within a lesson, you got the boys and then you got the girls but you know the girls, they do balance of each others, the girls learn from the boys whether they are not totally doing the activity together, it motivated them to do better sometimes so, yes, it becomes natural now, it becomes normal whereas when I first started to do it I was (*elle ouvre grand les yeux en mimant une attitude perplexe*): wow, what is going on here! No, it is fine, it is fine but I am sure, I have got a feeling that, I do not know, I could not tell you, you should need to speak this where you need to speak to an English teacher who is in the system now I do not know whether it is segregated a lot now in the classrooms in class or they do more mixed class but I have no idea actually, I do not know.

(32:04) When the inspectors came and said: 'no, you have to change!' did you decide to change things to do?

They gave us guided lines about what we should be doing and... what activities we should be doing, we changed the time table and the classes so we introduced more activities like judo, badminton, we did not used to do it, the other ones were the main ones, seriously we

rearranged the whole timetable really, how we approach things. It took a couple of years to get the things right, to get settled.

And for the pupils, do you remember how they...

I do not remember actually. The main difference was, I think, was, not so much the classroom lessons, I think, because they had all their other lessons together, it was the only lesson that they did not have together so in getting used to it I do not think it took the children very long but the thing that the most, the biggest difference was the team, the extracurricular activities we used to do, that changed completely because they introduced the Association Sportive, now we used to run a myriad of clubs but we, it was not selected it was selected out to a point we used to have a lot of fixtures with other schools but they had to go by the book because the school day extended, the time of the school day extended, we used to finish school at 4 o'clock, everybody, and then they extended to 6:00. At 4:00 we used to play a lot of matches, basketball matches, volleyball matches, tennis, swimming, athletics, we used to do lots, rugby, football but when we had the longer time day, the timetable, it was difficult to take the children out of school and the English schools were all gone home by then (35:11) and it just kind of stop because they also said: the children must become a member they must pay to be in the sport association member and then they can chose to come and suddenly the whole system changed and we lost all our fixtures because when we used to do separated lessons for instance, let's say 5e, they will be 4 or 5 5e classes down in Raynes Park the boys would be doing rugby the girls would be doing something else basketball or athletics or something and we would mix the classes together you know and they will be doing their sport in ability the really good of the class and the not so good together so they would be all mixed in but they will be getting lots of teaching and we will pick teams from there and we could play against other schools but that you know when we change the system we all have our mixed class (?) it all became separate like that and that system to help with the teams it just fell apart the parents were mortified, the parents were mortified, I mean we did not have all these mixture, we used to play all best schools in London, yes, really, until a very high standard, Allan used to do boys and girls basketball, Seannon used to do girls and boys volleyball, there was swimming, there was lots going on and it just kind of all peat (?) to that because of the length of the day of the timetable and the way they... just we were not allowed to do it (37:16).

And they changed the length of day after the inspectors' visit?

I think, I will not be able to tell you (??) the memory but I have got a feeling, yes, it was about that time that they introduced a long... especially for us, maybe on the academic lessons they might be gone to 6 o'clock but for us normally, 4 o'clock was the end of the day but as the school got bigger, we do not have enough time on the timetable or such and we had to work to 6:00, I think the PE timetable would change then from 4:00 till 6:00, it did make a difference.

So do you have to go out from school until 6:00?

We go out until 4:00 but if you are working from 4:00 till 6:00, you work in the school site because we cannot book the facilities and it is dark and it is, you know, yes... for off-site till 4:00 but on-site, lessons every day from 4 to 6, yes, I suppose that other teachers do it so it was inevitable that we had to do it somehow, we get used to it (??) it is not the same teacher doing the late shift every year (rires), yes, so I think it was the main difference after the inspectors. We have got used to teach boys and girls quite quickly but it is a shame they did loose on the extracurricular sports (39:16).

And now, the Association sportive is once a week?

They tend to... well, last year, we kind of slaughtered (?) it in lunch hours, in Saturday mornings, some of the teachers worked on Saturday mornings, but this year we try to have no lessons for the Collège from Wednesday afternoon so we say right, we will do hours (???) but that did not work out so they ended up to put some lessons there was not enough place on the timetable, it did not work very well, there was lots of children who would like to come to

sport things but they could not come because they had Math lesson or French lesson so I do not know how to resolve it next year whether there is another idea but again, some people work from 6 o'clock until late in the evening...

Yes, like Stéphane

Yes... what does he do?

Volleyball.

You know to slaughter in the extra PE, is very very difficult but I do not think with the tight timetable, I do not think there is an issue, to be honest I do not know as long as thousand hours in a day to do more because everybody... all the facilities have been used for lessons, that is the main thing.

About the buses: how do you manage all these, go and back? (41:01)

I do not know, you just get used to it, you just get so used to... getting on the bus and taking the children off-site, it becomes second nature and in fact, funny enough, I said to... you know we have these... the annual chat with the headmaster, whenever it is called, she said: 'what do you find really'... I said you know what I find tiring now is that I get older, I am near the retirement on the other way now but it is the constant movement you know I never, I mean one day we can be on-site, the rest of the days I am off/on, off/on, in/out, in/out and it is tiring, you know you have got these children that you are responsible for taking them off school, out of the school environment, you know, grounds and you are responsible for it and we do it nearly every day other teachers do it once a term when they are doing an outing or... we do it every day, I say it is very very tiring, it is very stressful, she goes: 'mm, yes, I did not thought about it like that' you know we travel to get blousy about it because we do it so often but, yes, it is irritating, it is a big waste of time, big waste of time you know, we would love not to do it but we cannot organize any another way if you want to do (*elle parle trop bas*) (*soupirs*).

C'est la vie.

Yes, exactly, unless they bring Raynes Park places to London or (??) the school places to Reins Park, there is no solution, we used to rent... when we did it separately boys and girls, boys went down to Reins Park and the girls we would go to a place called Barnells which is just the other side of (P??) bridge where I would do hockey and some kids would do roaming and we would do tennis but the girls tend to go down there which was much closer so we had much more time, it was good, but then, money, it was too expensive, we had to stop we had to bring them all to Reins Park, we had to stop using that so that was a shame because it was nice facilities for the girls, anyway that was the way we used to do and changed (*rires*). (43:37) *Ok. What about your relations with your PE colleagues?*

My PE colleagues. I would like to think I guess I am well with them all (*rires*) I get a little bit of crochty (?) old lady, they look at me... one of the older members but, yes, for me, I have always said I am a team player, I am not a leader, I am very happy to be in a team and work within a team situation, so for me this is ideal, I think probably why I came back because I actually missed working with the team, I like it, I liked it a lot, I have known them, I have known half of them for 30 old years so we are a bit of a family so for people like Stéphane coming in, I do not know what he thinks about us, strange lot of English people in this French system, I do not know what he says (*rires*) no, I think on the whole... aimly, our problem is the English and the French philosophy does not always go together and we, I think the English teachers, we are still kind of (?) the influence of the English philosophy we (?) the way we teach in the French (?) but I think there is a good compromise in what we do now here, we satisfied (the powers ?), we get results in the Baccaauréat, we are trying to do as much as we can within the facilities and the time and what we get. Funny enough I did not teach here for the two years I was away and then I taught (45:44) in other little schools apart the fact I hated teaching young children because they did not do what I wanted them to do

they just wonder off and going whoop, this is funny you have to use a different language, completely, I was ... I did not know what I am saying to these kids, I got more stress teaching little ones then I thought: give me a classroom of 16 years old, please! ... I missed teaching, it was not me, I was teaching in a PE teachers there, I was mates (?) there is a good camaraderie I think in our PE department we all (?) the whole system and we changed it, together really, so... I enjoyed all the colleagues and I hope the new ones who are coming have enjoyed and have been welcomed, I like it, I like it a lot. As long as you still like coming to work, that is the main thing, if I did not get on with the people I work with, I would struggle. It is like in anything.

How many English PE teachers are you? (47:00)

Me, Seannon, Jed, Allan, Nigel, Kevin, six.

And all of you have been here from a long time?

Kevin has not been here the longest, Kevin came... he is a baby. Seannon came first then Nigel, Jed and Allan came next, they would started the same year, then me and then... I think Kevin came in 2000, something like that. Kevin used to be the manager of Barnells, the facilities I told you about for girls, he used to work there, he used to see us and he is a trained PE teacher but it was where he was working at the moment, he said: 'come on, get me a job, there must be a job down there eventually' actually, there is one, do you want to... 'yes!' (*rires*).

I think that you are all the main teachers and French teachers are passing by.

Yes, I mean Marc has been here a long time now and Jean-Pierre, Jean-Pierre has been here a long time, probably as long as Seannon but he was, he started part-time I do not think he was a teacher to start with anyway, that is the way people... we used to have a French teacher who would come to do the military service in France, they would come and do 2 years here teaching, for a long time, every 2 years, we would have a different person coming through.

A teacher who teaches PE?

Yes. So, again... there were 4 female teachers, 3 other French female teachers when I came, and they were constant, they stayed until they retired and they are being here a long time and from then we did kind of have this constant such a flow as you say, it became 5 years or four years or a few more and people would come and go... but, yes, we are here forever. I do not think they will ever I would be interested to see eventually the day we will all go I would be interested to see if they ever employ English people again, I suspect they will employ French PE teachers.

Why? (50:13)

Because I think it is so... why do I say that? Because I think when we came, it did not matter really when you spoke French I think now if you do not... half of us we do not speak French, most of us, I think it is important now that you should be able to speak the language because, I know they do not mind us teaching in English, they think that is good but for the amount of communication emails and all the conseils and just your involvement in school I think you should really, I think the language is quite important to understand what is going on. You know, in the old days, you never used to get all these PPI⁶³⁵ things for children, that kind of stuff, PPS, and you get all these things through in French things: what in hell it is all about? And you have to get translation, not only the running of the thing and because it is so French orientated now, we used to have all these English well doing things but that gets less and less every year I may be completely wrong, I do not know

But you feel that.

I feel that, yes. Less English influence now that it used to be. (51:52)

⁶³⁵ Les PPRE et PPS : procédures administratives et éducatives proposant de l'aide à des enfants en difficulté.

And do the pupils, you know, maybe they have an English PE teacher and then next year they have a French PE teacher, do they come to see you and say: ah, I miss your course because I prefer to...

I think the pupils have their favorite.

But not English/French?

No, I do not think so or maybe they do not tell us (*rires*).

How many female PE teachers you are?

Now, we are just three: Carine, Fred and me.

On twelve PE teachers.

13, yes, it is very unbalanced. Katia was here, she left.

So what do you feel about this?

I feel we should... it should be a little more balanced but it is not my decision, you know in an ideal world, it would be nicer but. We (were already ??) been four female at that time the maximum, so I kind of used to it. It has always been like that, it has always been men dominated.

Do you think there is more male PE teachers than female? (53:48)

Specifically in this school?

No...

In generally, no, I do not think so.

So is it the opposite?

I do not know. The interest of what the statistic is, but the think is in England, you have single sex schools so if you are in a girls school, you will have girl PE teachers different that in a boys school you will have a boy PE teacher, which is different in France because all the schools are mixed so you have a mixture boys and girls so, I do not know what the different systems... I have no idea. It depends. As a teacher in the English system, you have a choice do you want to go and teach in the private sector or do you want to teach in the public sector you know, secondary, where do I want to teach? I want to teach in the North of England I can go up there, I want to teach in that school and then you see if there is... you have... complete choice is yours which is different from the French system so you are much more an independent person from the French teacher... I cannot not remember the point I was trying to make... what was the original question?

Do you think male PE teachers are dominated? (55:28)

It would depend on how many, you know, (tossed up ??) all the schools in England, how many male or female you know, how many boys or girls or mixed, you know I did know universities now, how many universities offer... this is a career, I do not know, I have no idea. I am slightly out of touch with that part of that (*rires*).

No, I am just asking your opinion.

I suspect there is still a lot of PE teachers, female and male but I would not know the proportions.

Do you think there are some male activities like rugby or things that male PE teachers teach better than female PE teachers?

Probably, yes, I would have thought so, see, if you, it depends on what, you know, you tend to, this is a bit of generalization but, I was a hockey specialist and you might be a volleyball specialist so I could have taught hockey to boys or girls you could teach volleyball to boys or girls it depends what as a person you bring to the school, if I am a swimming specialist I can teach boys or girls, if I am, I could be a female rugby player so I could teach boys or girls but if I am not a female rugby player and I have to teach rugby, then I will be, to teach rugby to boys, it is a particular standard, it is like ah! ah! you know, I am not very confident so, it all depends on all the skills you bring to the school and what they want, sometimes they are looking for a specialist in a particular sport, to develop that sport in England whereas I do not

think there is such, I mean you know, you are a PE teacher here, it does not matter if you are a judo personal (?) or... it does not matter so much I do not think.

They do not look on your specialization.

No, exactly. A little bit more in the private sector in England (*incompréhensible*) but it is good, you know as a teacher you have got to adapt, you have got to be able to... ok, well I am going to have a course in (senso?) and learn how to do this... you have your principles in teaching you should be able to do it. What amusing! (*rires*) (58:27) Judo was always been a challenging one for me I have to say, I have not done any of it, it is what you have experienced as well, if you have done a little bit as a child for instance you can, you built, you use your experience don't you, there is one or two that I have not done (*le téléphone vibre*) but not that.

You taught already judo?

Yes, I do, yes. Very basic (*elle chuchote*), very basic (*rires*) you know you get on a certain level you think: oh no, now it is all going to be (dobby?) you kind of bluff it all the way through, you only have 6 or 7 weeks to do it so that... which for me I sometimes think I am teaching them the idea of contact, some kids do not contact any other child even on holding someone else is a new experience, being put on the ground in a competitive way is a new experience and how to do it safely so you are teaching them things but you get the ones who really really want to do it and you say hopefully they could be able to do it but actually this is not something we can offer, which I think sometimes is a shame that we should be able to... you want to do that? Right, come to judo club and we will do it now, whatever, but in some sports, you cannot, there is just too many sports that the children have been opened, you know, try... maybe they go outside and do it, you know, that is very French, go outside enjoy a club or a local thing, isn't it.

If you want to continue a specific sport.

But when I was in school, I joined every single club I possibly could partly that I did not have such a desk (?) and work, which was typical but I learned all my skills within my school environment: swimming, athletics, tennis, hockey, netball, yes, they were offer all time at school. So I kind of think it is a shame that we cannot do these things here now but as we said, c'est la vie.

Because of the curriculum... (01:01:01)

Partly because of the curriculum...

And the facilities.

And the facilities, yes. When we go to the ISS tournaments, the facilities of the school that we are going to were like, they got this massive sport hall with two full basketball courts and curtains, gymnastic equipment coming out of the areas and a big (astro?) all on-site, you know, gosh, it will be so good if we had this, I would sleep here, I will be doing basketball for the amount of facilities that we do over the yeras, I think we have done quite well.

Is it a private school?

They are private schools actually.

Are they in London?

Outside London, actually, they have the space. Although, we went to, Allan went to a basketball team to Madrid, last summer, and... 20 minutes out of here, in the suburb but, suddenly you think what they think what they have got when they found here (*incompréhensible*) it is different. You dream (*rires*).

What is being a female PE teacher here?

What, sort of status or...

What do you feel.

What do I feel. It is the only thing I ever know so... (01:02:49) To me, it is a good thing, you know, you have got the opportunity to pass on lots of things to the children but it is not a strict

academic situation when you sit on a desk and you are learning on a traditional way which they do here quite a lot, you see the children from a different perspective sometimes and it is quite interesting when you make comments in meetings when we are talking about children and they go: oh, really! you know so I think our important are sort of our status within the school has improved I think over the years and as far as... what do I feel, I mean, it is a really odd question Elise, I do not know how to answer it (*rires*) I do not know how to answer it! It is something I really enjoy doing, there we go, I mean, what else could I say, what is it being a female PE teacher? Sometimes I do not feel very feminine sometimes (*rires*) because I am on the floor with my head showing the children how to tackle in rugby, I think (my friends... ?) I am thinking it is not very feminine but... I think it is an important job and I enjoy it, I do not know what else to answer to that question.

Would you recommend to your female pupils to be a PE teacher? (01:04:36)

Yes, I would if they had a passion to teach, the teaching that is the important bit not necessarily the female or the PE bit, the teaching is... because it is hard work now, it is different, it is more intense, I think than it used to be when I first started. Yes I would (worth?) encourage it.

Why is it more intense?

I think the expectations of each child in the school you know are, they got to pass exams etc., that whole thing is, that has developed over the years, generally and it has in the English schools as well, we have less time with the children to do the same, to have the same end product so you cannot under pressured sometimes to do what you need to do, it is not massive it is slightly different each year than it used to be, yes, I would recommend it, it is a good career, it is a good career for a woman, teaching is a good career for a woman I think because you have time off, enough time off if you want a family or whatever, it definitely suited me very much.

How many years until the retirement?

Oh, 6.

So, how old are you?

I am 54 now. If it was 65 I could not do it that long (*rires*). I have always said to myself I want to be an active PE teacher, I do not want to be an old crusty one that does not move with the children you have to motivated them, apart of that is doing with them, you know, not just telling them what to do, I want to do with them, it is important. So when the day comes when I am going I cannot do anymore that will be the day I retire.

Could you retire before the age?

Probably, in theory I could I cannot afford to so I keep going till I can.

Ok, right, so "bon courage"! (01:07:37)

Did you trained to do PE?

No (je raconte brièvement pourquoi je me suis intéressée à l'EP et en particulier le contenu de mon Master. Puis, en ce qui concerne la relation entre l'enseignant d'EP et les élèves : you feel things but you cannot describe them)

There is some, for instance, a lot of the male PE teachers (01:08:39) have kept in touch the lot of the old students who used to be here and they will always tell you: PE lessons were the best lessons ever, if I got to remember, it is going to be this or that, do you remember the skiing trio we went on or the matches we played, they do looked at PE (?) in a nice way. There is the two extremes: or you get the ones: oh I hated sport, I hated PE, yes I remember it was the worst, I was always trying to get off it and he would always told me off and punish me so they do have viviant memories of sport in school whether it is a good memory or bad memory, I cannot remember who that teacher was, because Allan, the basketball champ (?) I think it was last year or maybe the year before Stéphane came they had, his ex-pupils they had a reunion for him and about 150 ex pupils tip topped one Saturday morning and Allan knew nothing

about it, they organized themselves and he walked down the Primary gym thinking he would train the kids as usual and the whole place was full of all his ex-pupils and a lots of them carry on playing basketball, some of them had children and families, they all had memories being taught by Allan, it was amazing, really really amazing. There is a special, there can be a very special bond between pupils and a PE teacher, sometimes they can find in the PE teacher things that they cannot find in anybody else, I do not know, you can encourage them, you could motivate them in different ways you could allow them to achieve, you know help them to achieve, it could be that much but it gives some confidence, (*incompréhensible*) I do not necessarily need the top stars who have the wrong attitude, I would rather have the poorest student with the right attitude who work hard and really have a sense of achievement, that is as satisfying as the good ones, it is the whole range of kids that you get it is bit like a puzzle to work them out and help each one, you do not always help each one, sometimes you get on the end of the year and you think: it does not go quite right with that people or that people, that is what you need to have it is not just to teach them a game it is all the other extra bits which go with it, I am sure Stéphane says most of that... I think it is a fabulous career. (??) finish that term and be ready to leave that place! (01:12:05)

Table des matières

Introduction.....	2
1 Méthodologie : une construction qualitative pluridimensionnelle.....	7
1.1 Une enquête socio-anthropologique	8
1.2 Présentation du terrain d'enquête.....	10
1.3 Les quatre outils de l'enquête	17
1.3.1 Des données « directes »	17
1.3.1.1 Observations informelles ou « sauvages ».....	17
1.3.1.2 Ressources historiques et textes juridiques.....	20
1.3.2 Des entretiens compréhensifs	22
1.3.3 Regarder les carrières par type	36
1.4 Une posture réflexive	37
2 Un cadre socio-anthropologique : principaux concepts utilisés.....	45
2.1 La carrière selon H.S. Becker	46
2.2 L'engagement	51
2.3 Corps et incorporation.....	56
2.4 Le genre	61
3 Contexte socio-historique irlandais	67
3.1 L'enseignement et le pouvoir religieux	67
3.1.1 L'Eglise et la République d'Irlande	68
3.1.2 L'Etat, les religions catholique et protestante	69
3.1.3 Le développement de l'enseignement laïc	71
3.2 La mise en place de l'Education Physique	74
3.2.1 L'influence des méthodes dans le développement de l'EP	75
3.2.2 L'éducation physique et l'éducation à la santé.....	78

3.2.3	Les programmes d'EP en primaire 1897-1999	82
3.2.4	Vers un programme d'EP dans le secondaire 1971-2011	84
3.2.5	Des acquis précaires et un processus de légitimation difficile	87
3.3	Les formations à l'enseignement de l'EP.....	98
3.3.1	La formation des enseignantes d'EP du secondaire	99
3.3.2	L'évolution de la formation en EP dans l'enseignement primaire.....	102
3.4	Le statut des femmes et la mixité dans le contexte scolaire	105
3.4.1	Les positions des femmes dans l'espace social.....	105
3.4.1.1	Le statut des femmes, un enjeu majeur	105
3.4.1.2	Evolutions sociales dans le domaine du travail	111
3.4.2	Le corps des femmes : une histoire de prohibitions et de prescriptions en France et en Irlande	115
3.4.3	Les enjeux de l'enseignement mixte en Irlande.....	119
4	Pistes interprétatives des données recueillies	127
4.1	Construire une discipline « l'Education Physique » en Irlande. Les enjeux des liens sport et EP.....	128
4.1.1	Trouver sa place à l'école	129
4.1.1.1	Entre sport et exercices gymniques.....	129
4.1.1.2	Cohabitation EP, sports de loisir/de compétition dans l'école.....	135
4.1.2	Santé, sport et EP : une interdépendance incontournable ?.....	142
4.1.2.1	Unité des activités physiques scolaires	143
4.1.2.2	De la santé à l'entretien du corps comme leitmotiv de la démarche des enseignantes d'EP	145
4.1.3	L'enseignement de l'EP à la recherche d'une légitimité politique.....	151
4.1.3.1	L'EP, une non discipline ?	152
4.1.3.2	L'évaluation certificative, un gage de reconnaissance ?.....	160
4.1.3.3	Contraintes géographiques et administratives	166
4.2	Déconstruire ou reconstruire les stéréotypes de sexe en EP ?.....	176
4.2.1	La distinction de genre	176

4.2.1.1	Des filles en pantalon : un tabou religieux.....	176
4.2.1.2	« Elles papotent, ils gigotent »	180
4.2.1.3	Etre enseignante d'EP : un rôle sexué.....	184
4.2.2	Questions de mixité.....	188
4.2.2.1	Ensemble et/ou séparés : quelle combinaison ?	189
4.2.2.2	« Dissoudre » la mixité ?	195
4.2.2.3	Vers un idéal de « mixité active » ?	201
4.2.3	Usages du corps de l'enseignante d'EP	208
4.2.3.1	Le corps ustensile.....	208
4.2.3.2	Le corps-portement et l'idéalisation de la pratique.....	211
4.2.3.3	La construction par corps : « to be a role model ».....	214
4.3	Des carrières ambivalentes : une spécificité irlandaise	221
4.3.1	Etre et se dire sportive	222
4.3.1.1	La pratiquante professionnelle	223
4.3.1.2	L'autodidacte	225
4.3.1.3	L'héritière	228
4.3.1.4	L'élue	232
4.3.2	Trois types de carrière.....	238
4.3.2.1	Le type « stable »	240
4.3.2.2	Le type « en rupture »	245
4.3.2.3	Le type « progressif »	249
4.3.3	Insularité et mobilité nécessaire	256
4.3.3.1	Mobilité géographique	258
4.3.3.2	Interdisciplinarité	263
	Conclusion	268
	Bibliographie	274
	Annexes	297
	Table des matières	473

Résumé

Notre recherche, inscrite dans un cadre socio-anthropologique, consiste à étudier les carrières des enseignantes d'Éducation Physique (EP) en Irlande.

Notre démarche est double : d'une part, elle s'appuie sur l'analyse d'un corpus documentaire qui permet de situer la mise en place de l'EP dans le contexte plutôt récent de la fondation de la République d'Irlande ; d'autre part, elle utilise une méthodologie d'enquête qualitative qui consiste à recueillir la parole des femmes enseignantes sous forme d'entretiens compréhensifs. La première partie de la thèse montre comment l'EP irlandaise, discipline en quête de reconnaissance, se construit à partir d'un modèle sportif, d'influences diverses (militaires, médicales) et dans le cadre d'une interdépendance de l'Eglise catholique et de l'Etat. Dans la deuxième partie, l'interprétation des données recueillies réalisée à l'aide du concept de carrière (au sens de H.S. Becker) permet, dans une perspective diachronique et synchronique, de rendre visibles les choix opérés par ces enseignantes et les processus les justifiant. Cette recherche vise également à comprendre comment se construisent des féminités plurielles dans un espace d'enseignement particulier où le corps est en jeu et dans un contexte issu de la tradition religieuse. Pour cela, nous avons construit une typologie (Max Weber) des carrières de nos enquêtées et repéré un type « stable », un type « en rupture » et un type « progressif ». Nous montrons ainsi l'ambivalence des carrières d'enseignantes d'EP en Irlande : celle-ci se manifeste d'abord dans la transgression de normes genrées à travers leurs pratiques sportives. Cependant, en s'engageant dans leur métier d'enseignante, elles pérennisent, en partie, des stéréotypes de genre par leur discours et leurs modalités d'enseignement – en contexte mixte ou non.

Mots-clés : Socio-anthropologie ; Enseignantes ; Carrières ; Engagement ; Corps ; Éducation physique ; Irlande

Abstract

Our research project is a sociological investigation into the careers of physical education (PE) teachers in Ireland.

We have adopted a dual methodology. Firstly, our enquiry focuses on an enhanced analysis of the literature within the context of the newly established Republic of Ireland. Secondly, it draws on extensive qualitative interviews of female PE teachers which reveal women teachers lacking legitimization within their own profession. It does this by setting standards rooted in the notion of the perfect athlete, supported by input from the military and medical worlds. This in turn is subject to the interdependence of the Catholic Church and the state. H.S. Becker's approach to the concept of career allows for a diachronic and synchronic interpretation of the data collected. Here, the choices made by the female PE teacher and the rationale behind them are clarified. This enquiry also aims to understand the development of womanhood in its varied forms when both the educational environment and the body are subject to religious tradition. We therefore developed a typology (Max Weber) of our respondents' careers and identified a 'stable' type of career, a 'breaking' type and a 'progressive' one. Our findings here suggest an ambivalence in the careers of PE teachers in Ireland— characterised first by a transgression of gender norms when practising sports. However, through their commitment, female PE teachers have achieved a tenacious spirit in the face of gender stereotypes and their influence on education.

Key words: Social Anthropology; Sociology; Female teachers; Careers; Commitment; Body; Physical Education; Ireland