



---

## Itinéraires spécifiques vers le professorat des écoles à La Réunion

Enjeux contextuels et socio-éducatifs

*Specific trajectories towards primary school teaching in Reunion Island*

**Azzedine Si Moussa**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2556>

DOI : [10.4000/osp.2556](https://doi.org/10.4000/osp.2556)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2010

Pagination : 241-260

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Azzedine Si Moussa, « Itinéraires spécifiques vers le professorat des écoles à La Réunion », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/2 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2556> ; DOI : [10.4000/osp.2556](https://doi.org/10.4000/osp.2556)

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Itinéraires spécifiques vers le professorat des écoles à La Réunion

Enjeux contextuels et socio-éducatifs

*Specific trajectories towards primary school teaching in Reunion Island*

Azzedine Si Moussa

---

## Introduction

- 1 À l'origine de notre questionnement figure un axe de recherche initié au sein de l'Observatoire des modalités de recrutement et de formation (OMRF) de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de La Réunion en 2007 : l'analyse des profils des candidats et des lauréats au concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), incluant l'identification des effets de structuration entre ces deux groupes et des variables individuelles prédictives de la réussite au concours.
- 2 Les résultats de cette analyse ont permis de mettre en évidence des tendances relativement éloignées de celles observées en France métropolitaine. En effet, nous retrouvons bien, dans la réussite au concours, un avantage comparatif pour les candidats de formation scientifique. Mais certaines variables, comme l'âge ou l'origine sociale, exercent une influence particulière ; d'autres, comme le fait d'avoir réalisé tout ou partie de ses études post-bac en métropole, jouent un rôle qu'il convient d'analyser en prenant en compte leur signification dans le contexte ultra-marin.
- 3 Ceci nous a conduit à orienter notre réflexion vers l'analyse de certains parcours pré-professionnels vers l'IUFM, parcours que l'on peut qualifier d'atypiques dans la mesure où ils diffèrent nettement du modèle de cheminement le plus courant (une trajectoire linéaire et plus ou moins rapide du baccalauréat au concours en passant uniquement par l'université). Il s'agit de tester l'hypothèse d'une construction contextualisée de ces parcours alors même qu'ils se situent dans un cadre national géographiquement élargi, symboliquement et politiquement synonyme d'homogénéité et d'unité, mais aussi et surtout d'égalité et d'équité... En d'autres termes, les futurs professeurs des écoles de

La Réunion ayant suivi un itinéraire atypique, incluant notamment une mobilité géographique et/ou professionnelle, se sont-ils nécessairement situés dans une logique à la fois singulière et située, inconcevable en d'autres lieux du territoire national ? Si tel est le cas, sommes-nous confrontés à une réelle difficulté d'application des principes d'égalité et d'équité ?

- 4 Après avoir précisé les premiers résultats obtenus et les enjeux multidimensionnels (socio-économiques et politiques) qui les caractérisent, nous proposerons une synthèse d'une analyse thématique d'entretiens menés avec des professeurs des écoles stagiaires. Ceux-ci ont décrit leur itinéraire depuis l'obtention de leur baccalauréat et l'ont auto-analysé afin d'expliquer dans quelle mesure cet itinéraire les a finalement conduit vers le choix professionnel de l'enseignement dans les écoles primaires.

## **Recherche d'un profil-type de futur professeur des écoles & mise en évidence d'une dimension contextuelle spécifique**

- 5 La mise en perspective des profils des candidats au professorat des écoles, ici sur la base de la sous-population des PE1 – c'est-à-dire ici des candidats inscrits en 1<sup>re</sup> année à l'IUFM de La Réunion en 2005-2006 et 2006-2007 pour y préparer le concours – laisse apparaître des caractéristiques en partie inattendues si l'on se réfère aux tendances observées sur le plan hexagonal. Celles-ci témoignent d'une sélection proche d'une reproduction sociale, avec à la fois la promotion de nombreuses jeunes femmes ayant réalisé une scolarité sans faute et un recrutement massif d'étudiants dont la famille fait déjà partie du salariat d'état (Devineau, 2006 ; Jaboin, 2007).
- 6 À La Réunion, la structuration opérée par la sélectivité des tests d'entrée à l'IUFM avantage les candidats jeunes, titulaires d'un baccalauréat scientifique, tout en conservant la répartition sociologique relevée parmi les bacheliers, soit environ la même proportion (1/3) de candidats d'origine sociale favorisée et de candidats d'origine sociale défavorisée. Il convient de relever également que seuls 10 % des PE1 sont âgés de moins de 22 ans, soit une faible proportion de parcours sans faute ou directs vers l'IUFM. Toutefois, comme sur le plan national, la grande majorité des candidats suit un cursus post-bac littéraire, marqué par une orientation majoritaire en sciences de l'éducation, licence élevée au rang de voie royale pour l'enseignement, pratiquement depuis la création des IUFM (Si Moussa, 1994).
- 7 Les résultats obtenus au CRPE opèrent ensuite une structuration très particulière du profil des lauréats (les PE2, inscrits à l'IUFM en 2<sup>e</sup> année, en qualité de professeurs-stagiaires), issus de deux groupes : d'une part, les PE1 admis, c'est-à-dire les candidats qui ont préparé le concours au sein de l'IUFM et, d'autre part, les PE2 nouveaux, admis en quelque sorte de l'extérieur, et qui représentent 2/3 de l'ensemble des PE2. Parmi les rares exceptions figurent, et ce n'est sans doute pas anodin, les quatre académies des départements d'outre-mer. Notons qu'ici, à l'inverse de la plupart des autres académies, le groupe issu de l'IUFM est largement majoritaire (MEN-DEP, 2007).
- 8 À La Réunion, une modélisation multivariée visant à estimer l'impact des variables associées à la réussite au concours confirme partiellement une tendance observée dans le

contexte de la France métropolitaine : une probabilité de réussite plus importante pour les candidats jeunes (d'environ 5 %), d'origine sociale aisée (8 %) et ayant réalisé un parcours scolaire et universitaire communément perçu comme brillant (12 %).

- 9 Mais on observe un seuil de significativité relativement moyen (90 %) de ces résultats en raison de l'influence exercée par le profil des nombreux lauréats extérieurs, les PE2 nouveaux : ceux-ci sont beaucoup plus âgés que les candidats de l'IUFM, leur itinéraire post-bac est largement diversifié et leur profil sociologique autorise même à avancer l'hypothèse d'une relative égalisation des chances, plus forte qu'en métropole<sup>1</sup>.
- 10 Le rôle joué par l'âge des candidats et des lauréats conduit toutefois à une interprétation moins positive, reflétant tout d'abord des difficultés scolaires confirmées par ailleurs de façon globale (la proportion d'élèves en retard scolaire est plus importante qu'en métropole) ; ensuite, la construction des parcours individuels post-bac et leurs aléas, comme le montrent les exemples qualitatifs analysés dans les développements qui suivent, mais aussi la sélectivité du concours de professeur des écoles, renforcent le poids de cette variable. Mais une autre hypothèse, non encore vérifiée, tiendrait à une relation positive entre l'âge et la nature de certaines épreuves du concours (partie didactique, entretien professionnel) pour lesquelles une certaine maturité constituerait un avantage. Ceci questionne plus globalement la valorisation de compétences professionnelles difficiles à évaluer par le biais des épreuves formalisées du concours (Losego, 1999).
- 11 Dans le cas de La Réunion, une variable spécifique exerce en tous cas une influence non négligeable sur la réussite au concours : la réalisation d'un cursus post-bac hors département (probabilité de réussite supérieure de 14 %, avec un seuil de significativité de 95 %), dans le cadre d'une mobilité géographique d'environ... 10 000 kilomètres (Si Moussa, 2009). En effet, parmi les candidats au professorat des écoles inscrits à l'IUFM (PE1), nous relevons que 87 % d'entre eux ont passé leur baccalauréat à La Réunion et que 82 % y ont également obtenu leur licence. Mais lorsqu'on examine les mêmes données au sein du groupe des PE2, cette proportion se réduit à respectivement 82 % et 77 % chez les PE1 admis, et à 61 % et 65 % chez les PE2 nouveaux !
- 12 Dans ces conditions, il devient légitime d'interroger le rôle de l'environnement local, et de situer la réflexion dans un cadre comparatif et contextualisé. Rappelons en effet que La Réunion, région française ultra-périphérique et mono-départementale située dans la zone sud-ouest de l'océan indien, se caractérise par une situation économique difficile, marquée par un taux de chômage très élevé (30 % de la population active), un marché du travail atrophie (secteur industriel extrêmement limité), des données socio-culturelles et démographiques particulières (population jeune, diglossie linguistique, mosaïque culturelle...), un fonctionnement du système éducatif à la fois normalisé (programmes, concours, formations...) et spécifique (calendrier scolaire, sur-rémunérations dans la fonction publique...). L'ensemble de ces données spécifiques suggère l'introduction du concept de « sub-système éducatif » (Si Moussa & Tupin, 2005) pour tenter de mieux appréhender la réalité des conditions d'adaptation du système éducatif français en contexte ultra-marin.
- 13 La préoccupation de la prise en compte du contexte revêt de ce point de vue un caractère incontournable, quel que soit l'objet d'étude. C'est le cas par exemple dans l'analyse faite par Galvao (2007) du travail d'articulation des savoirs systématisés et des savoirs de l'expérience dans deux collèges de Guyane. La référence aux caractéristiques historiques et socio-culturelles et la mise en lumière des représentations de la diversité du public par les acteurs y apparaissent de manière explicite, voire déterminante.

- 14 Nous avons tenté de vérifier si ces facteurs contextuels ont joué un rôle décisif dans les parcours des futurs professeurs des écoles. En lien avec les résultats présentés précédemment, nous avons privilégié l'analyse des parcours des lauréats particulièrement âgés, témoignant le plus souvent d'une expérience professionnelle antérieure, et/ou ayant réalisé un parcours mixte sur le plan géographique, c'est-à-dire ayant passé leur baccalauréat à La Réunion puis choisi la mobilité géographique (vers la métropole) pour leurs études post-bac. Ce profil croisé et atypique représente globalement environ 8 % du total des lauréats au concours.
- 15 D'un point de vue théorique, un rapprochement partiel avec la notion de « mobilité subjective » (Duru-Bellat & Kieffer, 2006) peut être suggéré. En effet, nous verrons que nos interlocuteurs, à travers le récit de leur trajectoire académique et professionnelle, analysent leur expérience de mobilité, la jugent, et se placent bien dans l'expression d'un sentiment de mobilité, parfois perçu comme ascendant, laissant aussi transparaître l'évocation d'une destinée.
- 16 Dans ce cadre, une approche qualitative est proposée à travers l'analyse thématique du discours produit lors de 14 entretiens semi-directifs. L'hypothèse formulée nécessite en effet, en plus de la compréhension et de la description du parcours initié entre le baccalauréat et le CRPE, une perception fine des motivations et des détails qui ont contribué à l'émergence d'orientations et de choix professionnels particuliers. C'est la définition de cet objectif qui a été proposée à nos interlocuteurs comme fil conducteur de l'entretien (voir Annexe).
- 17 Selon les cas, pourrait apparaître, de façon explicite ou implicite, une dimension contextualisante correspondant à la construction d'un parcours hors normes métropolitaines qui validerait notre hypothèse de recherche. À l'inverse, un cheminement ou un itinéraire classique sans dimension spécifique accrédi terait la thèse d'une continuité territoriale outre-mer, confirmant une relative et potentielle homogénéisation des conditions d'orientation scolaire et professionnelle à ce niveau, conformément aux principes et objectifs nationaux d'égalité et d'équité.

## Construction des parcours et rôle du contexte

- 18 L'analyse des entretiens menés auprès des professeurs des écoles choisis aléatoirement parmi ceux répondant aux critères évoqués ci-dessus (âge et/ou mobilité) montre tout d'abord une grande diversité des profils académiques et des itinéraires professionnels. Nous en avons synthétisé les principales étapes (voir tableau 1), sachant que l'âge indiqué correspond à l'année d'obtention du concours (2006 ou 2007). Lorsque le lieu du diplôme obtenu n'est pas précisé, il s'agit de La Réunion.

Tableau 1/Table 1

<p><b>Sophie</b>, 33 ans Bac G (17 ans), Maîtrise Lettres-Langues (24 ans) Agent administratif puis formatrice</p>	<p><b>Martine</b>, 37 ans Bac B (19 ans), DEUG économie à La Réunion Licence / Maîtrise d'économie Lille (24 ans) Femme au foyer pendant 10 ans</p>

<p><b>Corinne</b>, 35 ans Bac B (20 ans), BTS Secrétariat (22 ans) Licence sciences de l'éducation (23 ans) Petits boulots, secrétaire, SAMU</p>	<p><b>Nicolas</b>, 26 ans Bac S (17 ans), DEUG sciences (21 ans) Licence de biologie à Marseille (22 ans), Maîtrise à La Réunion (24 ans), Assistant d'éducation</p>
<p><b>Isabelle</b>, 33 ans Bac C (18 ans), DESS économie (23 ans) Chargée d'affaires PME en banque durant 10 ans</p>	<p><b>Stéphanie</b>, 25 ans Bac S (18 ans), DEUG sciences Montpellier (21 ans) Licence de biologie à La Réunion (22 ans)</p>
<p><b>Christelle</b>, 41 ans Bac A1 (18 ans), Licence sc. de l'éducation (38 ans) Sportive Haut Niveau (BEES), entraîneur</p>	<p><b>Valérie</b>, 22 ans Bac L (18 ans), Licence arts du spectacle à Paris (21 ans) Échecs en recrutement (casting)</p>
<p><b>Benoît</b>, 33 ans Bac D (18 ans), DESS scientifique (23 ans) Cadre, formation d'adultes pendant 7 ans</p>	<p><b>Indira</b>, 24 ans Bac S (18 ans), 1<sup>re</sup> année Médecine à Bordeaux, Puis DEUG-licence psychologie à Nantes (23 ans)</p>
<p><b>Caroline</b>, 36 ans Bac A2 (18 ans), Maîtrise LEA Toulouse (24 ans) Salariée compagnie aérienne pendant 10 ans</p>	<p><b>Laurence</b>, 30 ans Bac S (19 ans), DEUG Sciences à La Réunion (21 ans) Licence /maîtrise Biochimie à Toulouse (23 ans) Emploi-jeune dans une association, auxiliaire vie scolaire</p>
<p><b>Béatrice</b>, 38 ans Bac E (18 ans), BEES, BTS Secrétariat V.A.P. (35 ans), Fonction publique territoriale (pendant 7 ans)</p>	<p><b>Charlotte</b>, 31 ans Bac A3 (17 ans), DEUG-licence d'Histoire (29 ans) Études artistiques (sans diplôme) à Aix, petits boulots</p>

Parcours académiques et expériences professionnelles  
*Higher education curriculum and professional background*

- 19 Ces premières données nous montrent de façon générale une scolarité sans difficultés apparentes (à une ou deux exceptions près), mais sanctionnée par différents types de

baccalauréats se situant pratiquement tous dans les séries générales. Ensuite, une rapide typologie des parcours post-bac nous conduit à distinguer quatre profils principaux :

- Linéaire ou quasi-linéaire chez les plus jeunes, en formation initiale, avec l'obtention d'un diplôme de niveau licence, maîtrise ou même 3e cycle à moins de 25 ans ;
  - Reprise d'études chez ceux qui sont passés par le marché du travail avant de valider un diplôme de niveau licence ;
  - Reconversion professionnelle chez des salariés qui, après un parcours « linéaire », ont connu une expérience professionnelle stable et relativement longue ;
  - Situation provisoire entre la validation de la licence et l'accès à l'IUFM, quelques années s'écoulent, avec des petits boulots ou encore la vie de famille.
- 20 L'analyse thématique du contenu des entretiens nous a permis de préciser dans quelles conditions se sont construits ces différents parcours et, surtout, quels en ont été les déterminants. Nous développerons ici les thèmes suivants, privilégiés par nos interlocuteurs : le facteur géographique, la dimension familiale, la situation économique et sociale et le rapport à l'enseignement.

## La mobilité géographique

- 21 Certains de nos professeurs des écoles ont, à un moment ou à un autre, entre l'obtention de leur baccalauréat à La Réunion et leur entrée à l'IUFM de La Réunion, passé au moins une année en métropole. Ce séjour pourrait être qualifié d'anecdotique dans le seul cas de Benoît, parti compléter sa formation spécialisée en DESS de protection et valorisation du végétal à Bordeaux, avec « un retour prévu à La Réunion juste après ».
- 22 Nous serons plus attentifs au rôle exercé par la mobilité dans le cas de Caroline, qui a quitté la Réunion par « besoin de quitter les parents, de partir, de profiter de la vie d'étudiant... ». Elle a donc choisi une filière, Langues étrangères appliquées (LEA), qui n'existe pas à La Réunion. Stéphanie se place dans le même état d'esprit : « Au lycée déjà, j'avais envie de voir ailleurs ce qui se passe, de m'émanciper des parents, j'ai pris ma décision après le bac, mon frère était déjà en métropole, j'avais des amis qui partaient aussi, ça m'a motivée... ».
- 23 La décision de mobilité peut également survenir en cours de cursus universitaire. Pour Nicolas, l'origine est particulière : « Un DEUG sur 4 ans, j'en avais marre de La Réunion, les enseignements ne me plaisaient pas, plein le dos de la fac de La Réunion... ». Avec Laurence, c'est davantage l'idée d'une mobilité contrainte qui apparaît : « Après mon DEUG, j'ai choisi de partir à Toulouse pour une licence de biochimie, à l'époque pas de biochimie à La Réunion donc j'ai dû partir... ».
- 24 Les autres cas traduisent également une argumentation liée à une contrainte, au moins partiellement, comme l'explique par exemple Indira : « la 1<sup>re</sup> année de médecine existait mais pas très bien encadrée, c'était encore dans le flou, c'était là sans être là... Puis destination obligatoire Bordeaux ensuite, c'était pas forcément la ville de métropole qui me... J'avais encore quelques attaches familiales là-bas, autant faire directement la 1<sup>re</sup> année là-bas ».
- 25 Charlotte, motivée par des études artistiques, justifie (partiellement) son départ par le choix d'un cursus inexistant à La Réunion : « Les études d'arts n'existaient pas ici, il y avait histoire de l'art comme option seulement... mais mon projet était surtout festif à l'époque... Ce qui m'intéressait en fait, c'étaient les connaissances autour des arts... ».

- 26 Valérie était attirée par le même domaine : « Je voulais devenir comédienne, il n'y a pas beaucoup de débouchés ici dans ce domaine, mes parents voulaient que j'ai un diplôme universitaire, j'ai vu qu'on pouvait faire Licence arts du spectacle à Paris ».
- 27 Enfin, il nous semble difficile de classer l'argumentation particulière de Martine par rapport à ce qui précède : en effet, c'est parce que cette professeure des écoles a suivi son conjoint en métropole qu'elle y a poursuivi ses études de licence et maîtrise.
- 28 Les deux idées émergentes sont sans doute 1) la volonté de « changer d'air », de s'émanciper ; 2) l'absence de la formation souhaitée à La Réunion. Si, dans le premier cas, nous nous situons bien dans un schéma tout à fait observable dans le contexte métropolitain, il n'en va pas tout à fait de même dans le second cas – même si l'analyse des facteurs de mobilité inter-régionale des étudiants métropolitains intègre également, d'une certaine manière, le rôle de l'offre de formation universitaire locale (Perret, 2007). En effet, le déplacement envisagé de La Réunion vers la métropole prend place dans le cadre d'une motivation et d'un projet autrement plus conséquents et spécifiques par rapport à la métropole – configuration très largement reproduite dans le cas des étudiants des départements d'outre-mer de façon générale (Lucas, Radojcic, Rivière & Vernières, 2005). Par exemple, les premières références à une dimension familiale, évoquées notamment par Stéphanie et Indira, ne semblent guère opérationnelles sur une échelle intra ou inter-académique dans l'hexagone, ne serait-ce que par la possibilité offerte aux étudiants métropolitains... de revenir au foyer familial le week-end.

## La dimension familiale

- 29 Au-delà de l'exemple précité, cette dimension revêt des formes variées et parfois essentielles dans le parcours de formation des professeurs des écoles. Deux idées ont été particulièrement mises en avant par les professeurs des écoles : d'une part, le rôle des parents et de la famille en général ; d'autre part, l'influence exercée par le conjoint et les enfants.
- 30 Sur ce dernier point, les témoignages sont apportés par les professeures mariées et mères de famille, illustrant des processus de négociation et des moments de décision parfois cruciaux (De Coninck & Godard, 1992). Pour Corinne par exemple, la reconversion vers l'enseignement y est liée : « la vie familiale était difficile avec le boulot à l'hôpital de nuit » ; les échecs antérieurs au concours également : « quand on est chez soi, le conjoint qui travaille, on ne se bouge pas trop, toute seule dans son coin » ; même si finalement cela peut se transformer en facteur favorable : « au contraire, ces dernières années, la motivation était là, avec la présence de mes enfants, ça m'a boosté ».
- 31 Le rôle du conjoint (et des enfants) est souligné également par Caroline qui, sur la base d'un bilan de compétences lui suggérant la voie de l'enseignement, arrive à la réflexion suivante :
- Pourquoi pas ? C'était ce que je voulais un peu au départ... surtout la soif d'apprendre, de reprendre des études, plus qu'en me disant ça va être sympa pour la famille... Mon mari n'était pas d'accord, car beaucoup à la fac sont profs par dépit, plus que par envie, je ne voulais pas tomber là-dedans... et là mon mari a un petit peu changé d'avis, pourquoi pas, on avait deux enfants, j'étais enceinte du troisième...
- 32 De la même manière, Béatrice et Charlotte justifient ponctuellement leur itinéraire et leur décision par un événement familial. Pour Béatrice, qui rejoint Corinne sur ce point,



« la famille s'étant agrandie, il fallait rechercher un métier un peu plus compatible », que la fonction publique territoriale. De son côté, Charlotte explique : « quand mon enfant a eu 3 ans (scolarisé), j'ai repris les études ».

- 33 Mais l'établissement d'un lien direct entre l'évolution de la vie familiale et la construction d'un parcours professionnel est sans doute le plus perceptible chez Martine, dont le témoignage est très éloquent à bien des égards :

Face à différentes branches d'études de l'économie, je ne savais pas trop quoi faire... en même temps volonté de construction d'une vie familiale... j'ai eu quatre enfants, et quand mon premier a eu 10 ans, je me suis dit le dernier n'aura plus besoin de moi non plus, je ne veux plus être entre quatre murs, j'ai envie de construire quelque chose après ma vie de femme au foyer... j'avais l'image de l'institutrice avec 30 élèves qui ne s'en sort pas toute l'année, puis par le biais de mes enfants, suivis à l'école, évolution de cette image, ce n'est plus cela maintenant... ensuite formation à l'IUFM à temps plein, nouvelle obligation de se structurer par rapport à ma vie familiale, les sacrifices que je demandais, pour le mari et les enfants, j'allais pas leur faire vivre ça longtemps, ce fut difficile psychologiquement mais il y a eu la réussite au bout...

- 34 Si ces réflexions font écho aux travaux menés par Cacouault (1987) sur la professionnalité féminine, elles sont par ailleurs à positionner dans un débat qui, cette fois, n'a rien de spécifique sur le plan contextuel. L'interprétation est en revanche plus nuancée lorsqu'on analyse le rôle joué par les parents et la famille, davantage appréhendé chez nos plus jeunes interlocuteurs, notamment dans le cadre de leur mobilité géographique.
- 35 Nous ne reviendrons pas sur les motivations familiales de cette mobilité (s'émanciper vis-à-vis des parents, suivre l'exemple de la fratrie...). Émergent en effet des facteurs déterminants pendant le séjour en métropole, même si l'argumentation est parfois fluctuante. Ainsi, Nicolas évoque entre autres des « galères familiales » pour justifier son départ... puis explique son retour en milieu d'année de maîtrise par « une ambiance pas top, la famille qui manquait, pas mes marques là-bas... ». Laurence était quelque peu dans le même état d'esprit, avec en plus un événement dramatique : « j'aurais pu continuer biochimie à Toulouse, mais il y a eu des raisons familiales, mon père est décédé... et puis la nourriture, le climat, il y a tout, mes repères ici, je voulais rester ici, surtout ça, d'où le choix du 1<sup>er</sup> degré pour le concours ».
- 36 Ainsi, c'est une certaine pression qui est, en règle générale, à l'origine de leur retour à la Réunion. Valérie l'explique en l'associant à sa réflexion personnelle sur sa situation professionnelle : « deux ans à passer des castings, ça ne décollait pas, pas assez de patience ni de passion pour continuer, la 3<sup>e</sup> année j'ai commencé à me poser des questions... beaucoup de pression des parents pour rentrer, ma sœur m'a dit de passer les tests IUFM ».
- 37 Stéphanie l'exprime également de façon plus implicite, en opérant une comparaison intéressante entre le ressenti, le vécu là-bas et ici :
- Tout était nouveau : la fac, l'avion, la vie en métropole, l'appartement, loin des parents, beaucoup de travail... là-bas on essaie de se débrouiller pour avoir un petit job, se payer les études, son appartement... Ici les personnes font moins d'efforts, ils savent qu'il y a papa maman... ensuite, tous mes amis étaient déjà rentrés, mon frère aussi, qu'est-ce que j'allais faire là-bas toute seule, j'avais besoin de rentrer, envie de travailler à La Réunion...
- 38 Même si l'on peut imaginer que le mal du pays existe également, par exemple, pour un étudiant bordelais qui émigrerait dans une université parisienne, on comprend aisément

que les développements précédents relèvent d'une dynamique bien spécifique, sans doute comparable par certains aspects à celle observée dans le cas des étudiants étrangers. Une des variables réputées prééminentes pour ces derniers est d'ailleurs examinée ci-après. Il s'agit des conditions économiques et sociales prévalant dans le pays d'origine et surtout leur influence sur les possibilités d'insertion professionnelle.

- 39 La référence précédente à la situation des étudiants étrangers et de leur pays d'origine pourrait sembler incongrue. Elle l'est à peine au regard des données économiques et sociales de La Réunion, région française *a priori* de droit commun, mais faisant face à des inégalités, des retards ou des déficits inconcevables dans une région métropolitaine (Roinsard, 2006) : selon l'INSEE, le taux de chômage dépasse les 30 % de la population active tandis que le taux d'illettrisme avoisine 22 %, soit le double de la moyenne nationale. Ceci transparait-il dans le discours et le parcours de nos professeurs des écoles ? La plupart des entretiens en attestent, mais de façon plus ou moins explicite, voire contre-intuitive.
- 40 Nous relèverons par exemple les réflexions de Sophie, « je n'ai jamais eu de problème pour trouver du travail, mais j'ai fait ce qu'on m'a dit... j'ai pris toutes les opportunités » ; Corinne, « j'ai postulé un peu partout, je voulais travailler » ; et surtout de Caroline, « je me suis rendue compte qu'en fait, le taux de chômage est élevé mais dès qu'on est qualifié on trouve très vite du boulot... ». Il convient à l'évidence de relativiser ces apports et, surtout, de les dater, pour les situer environ dix années plus tôt, dans une période sans doute un peu moins difficile en matière de chômage des diplômés.
- 41 Trois autres témoignages nous semblent en revanche apporter un éclairage à la fois précis et particulièrement révélateur. Le premier, proposé par Benoît, évoque l'évolution de l'entreprise dans laquelle il travaillait : « puis beaucoup de restructurations dans l'organisme, des problèmes de financement de fonds structurels européens et publics... beaucoup de changements politiques... le travail qu'on me demande alors ne me plaisait plus comme avant ». Sur cet exemple, l'hypothèse de la contextualisation peut être clairement posée : cette évolution n'est-elle pas le reflet des difficultés de pérennisation ou de stabilité largement dénoncées sur le plan local comme étant nettement plus prégnantes qu'en métropole ? Ainsi, la croissance du nombre d'emplois observée par exemple dans les années 1990 et 2000 à La Réunion masque le fait qu'il s'agit essentiellement d'emplois précaires. Plus généralement, la croissance moyenne annuelle sur la même période est jugée plus forte à La Réunion (4,3 %) qu'en France (2,3 %) mais le PIB moyen par habitant à La Réunion représente à peine la moitié de la moyenne nationale.
- 42 Un second exemple, issu de la réflexion de Stéphanie, montre simplement et explicitement la perception des perspectives offertes pour une carrière dans le domaine scientifique :
- Si je restais là-bas, orientation sans doute vers la biologie végétale, les plantes, ou le domaine technologique (police scientifique), alors qu'ici il y avait peu de choix, plutôt la biologie générale pour le concours ou bien la biologie des organismes pour la recherche, c'était assez limité, alors que là-bas plus de possibilités, notamment l'océanographie...
- 43 Enfin, Martine apporte une illustration peut-être représentative de l'analyse des débouchés professionnels proposée à l'ANPE :
- avec une maîtrise d'économie, je ne vois pas trop ce que je pouvais faire, je cherchais vers l'informatique... un conseiller très sympa m'a dit qu'il faut passer

tous les concours de catégorie A que vous trouvez sur internet, à force d'en passer vous en aurez un qui vous plaira, même si c'est pas enseignant, pourvu que ce soit fonction publique, il en avait passé 18...

- 44 Ce dernier exemple et les informations précédentes montrent assez précisément le cheminement de nos interlocuteurs vers le professorat des écoles. Il reste à affiner la description de la motivation principale qui a conduit vers ce choix professionnel.

## Enseignants par vocation ?

- 45 Cette question semble relativement classique mais, toujours dans le prolongement de notre problématique, il s'agit ici de vérifier s'il peut être contextualisé. L'ensemble des professeurs des écoles interviewés se sont prononcés sur ce thème, aussi reprendrons-nous une présentation exhaustive (voir tableau 2) des extraits de leur discours.

Tableau 2/Table 2

<p><b>Sophie</b> : j'ai fait beaucoup de choses avant de me décider à devenir PE. Ce n'était pas mon projet au départ quand j'ai fait mes études. Et à 30 ans je me suis décidée à passer le concours, après avoir fait l'expérience de la formation. Ça m'a donné envie de passer le concours.</p>	<p><b>Martine</b> : je n'avais pas particulièrement de projet enseignant avant, ce qui était formateur me plaisait, ce qui me touchait c'est la non scolarisation dans le tiers-monde... Si je n'avais pas eu de grande famille, je me serais vue dans le social et le scolaire, même sans être institutrice, au moins former les gens pour qu'ils sachent lire, se débrouiller...</p>
<p><b>Corinne</b> : L'envie était là depuis longtemps, je n'avais pas pu la réaliser... ensuite ont prévalu l'argument économique, les vacances, la notoriété du métier, ce n'est pas pareil que secrétaire médicale, c'est plus valorisant.</p>	<p><b>Nicolas</b> : je me prédestinais au CAPES biologie, mais ensuite une fois nommé assistant d'éducation en collège, ce fut très difficile, d'où une grosse remise en question personnelle... puis le travail avec une association de soutien scolaire m'a plu, je me suis dit voila c'est ce que je veux.</p>
<p><b>Benoît</b> : je n'avais pas en tête de passer le concours PE à l'époque, mais les actions de formation, passer de la connaissance, cela me plaisait, ça m'a amené au concours, avec l'influence aussi de collègues qui ont suivi le même parcours avant moi.</p>	<p><b>Stéphanie</b> : le projet de devenir enseignante existe depuis que je suis petite, plutôt en 1<sup>er</sup> degré, j'ai passé le CAPES quand même mais plus par curiosité... j'ai eu d'autres envies à un moment, la police scientifique, être opticienne, ça restait autour des sciences.</p>

<p><b>Christelle</b> : j'ai rencontré beaucoup d'enseignants... et si ce métier était pour moi ? En visant l'enseignement général plutôt que spécifique, ça pourrait être intéressant. Je n'étais pas vraiment tentée par autre chose qu'enseigner, c'est un aboutissement, ça me plaît vraiment. Au tout début, il y a eu une hésitation avec le sport (EPS) mais la filière est plus difficile, le public du primaire m'intéresse plus que celui du collègue de toutes façons.</p>	<p><b>Valérie</b> : je suis tombée dans l'enseignement par hasard, je n'avais pas du tout de projet de devenir prof. Un prof de lycée m'avait dit que tous les comédiens frustrés deviennent profs, je l'avais haï ce jour-là. Lors du 1<sup>er</sup> stage d'observation à l'IUFM, je me suis dit c'est ça, c'est bien, c'est que ce je veux faire. Avant le stage, je ne savais pas trop pourquoi j'étais là, je pensais à repartir, mais dès que j'ai été en classe, il y a eu un déclic, une motivation, j'ai commencé à travailler.</p>
<p><b>Laurence</b> : tout en hésitant entre enseignement et recherche, je me suis aperçue à Toulouse que la recherche n'était pas du tout faite pour moi, il faut se battre, les horaires, le salaire, c'est particulier, il y a peu de places, donc je me suis tournée vers l'enseignement. J'avais toujours un bon contact avec les enfants, j'ai toujours aimé partager, expliquer, je savais que ça allait être ça, dès la licence de biochimie, je savais que ce serait l'enseignement.</p>	<p><b>Indira</b> : je ne savais pas trop où me diriger, j'affectionnais particulièrement toutes les matières scientifiques, les enseignants du lycée m'ont un peu poussé vers médecine comme je réussissais bien, mais ça ne me plaisait pas plus que ça. La psycho ça ressemble un peu, je voulais voir autre chose, ça m'a toujours intrigué, il fallait bien essayer quelque chose, c'est un domaine très intéressant. Si je veux plus tard, je peux m'orienter vers psychologue scolaire tout en restant dans le domaine scolaire qui m'intéresse.</p>
<p><b>Caroline</b> : je n'avais pas de projet PE en métropole, ça s'est construit petit à petit, surtout au bilan de compétences : il en est ressorti que je pouvais être prof si je voulais.</p>	<p><b>Charlotte</b> : je n'avais pas de visée vers l'enseignement à l'époque. Ensuite, pour les arts, je me suis rendue compte que soit il fallait être douée vraiment, soit il fallait faire autre chose.</p>
<p><b>Béatrice</b> : j'étais destinée à faire des études d'ingénieur mais le contexte familial a fait que le choix a été très vite revu... le métier d'ingénieur ne représentait rien de concret pour moi, l'idée d'enseigner me plaisait... avec le fait d'avoir une mère enseignante, la vie de famille à l'époque a aussi joué un rôle, ce fut un retour à mes premières idées en voulant devenir PE, une aspiration au fond de moi.</p>	<p><b>Isabelle</b> : l'enseignement je n'en avais pas envie, le domaine bancaire m'attirait, finalement ce n'était pas pour moi, je m'épanouis plus maintenant qu'à la banque, je ne regrette pas. Au départ, il y avait une appréhension par rapport au métier, pour parvenir à transmettre quelque chose à des élèves, je ne savais pas si j'aurais été capable.</p>

Le choix de l'enseignement  
Teaching choice

- 46 Une rapide typologie des motivations nous conduit à dresser trois profils principaux dans la construction du projet professionnel :
- Le premier se caractérise par l'absence totale de projet tourné vers l'enseignement et une reconversion professionnelle ;
  - Le second est assimilable à une construction très progressive de ce projet ;
  - Enfin, le troisième relève essentiellement d'un projet ancré, parfois momentanément contrarié, et dont l'issue représente un aboutissement.
- 47 Pour nos interlocuteurs, il existe souvent un facteur déclencheur particulier. En ce qui concerne les déclencheurs négatifs, nous relevons le rejet de la situation professionnelle antérieure et un échec dans l'orientation professionnelle souhaitée initialement ; pour les déclencheurs positifs, une expérience en situation formative jouant le rôle de révélateur dans la relation d'apprentissage, la découverte du métier d'enseignant lors de stages ou encore l'influence des tiers.
- 48 Ces positionnements et arguments peuvent-ils être contextualisés ? Il semble que non, seule Corinne faisant allusion à une dimension économique, peut-être liée aux avantages de rémunération accordés aux fonctionnaires des départements d'outre-mer. Notons ici que ce type de motivation, qui constitue pourtant une allégation courante dans la sphère des discours d'ordre privé, reste bien évidemment très connotée : elle est sans doute relativement difficile à exprimer de manière explicite dans le contexte d'un entretien introspectif, ce qui suggère la présence d'un éventuel biais de désirabilité sociale.
- 49 Dans la même perspective, mais d'un point de vue sociologique (Si Moussa, 2005), nous remarquons également l'absence de toute référence à la situation particulière de l'école à La Réunion (bilinguisme créole / français, populations socialement défavorisées, accueil des élèves primo-arrivants non francophones...). Nos professeurs des écoles dévoilent une perception neutre du métier, insistant sur des arguments pédagogiques d'ordre général, comme le contact avec les enfants, l'apport de la transmission ou l'attrait de l'enseignement primaire par rapport à l'enseignement secondaire. Ceci reflète-t-il une intériorisation des spécificités locales, alors que leur mise en lumière suppose sans doute une vision devant essentiellement s'appuyer sur un effort de décentration ?
- 50 Cette hypothèse mérite d'être posée : nous avons interviewé des professeurs des écoles nés à La Réunion, ayant accompli leur scolarité puis, pour certains, l'ensemble de leur parcours professionnel sur l'île. Tous ont donc en commun d'être actuellement en poste à La Réunion après y avoir vécu longtemps, voire en permanence. Dans ces conditions, la perception du contexte environnant se banalise jusqu'au point de l'occulter pratiquement dans sa totalité.

## Conclusion

- 51 Notre réflexion conclusive accompagne ces derniers développements illustrant le caractère souvent implicite de la dimension contextualisée du discours des professeurs des écoles. Dans les différents domaines thématiques abordés – mobilité géographique, famille, situation économique et sociale, choix de l'enseignement –, nous relevons à la fois des éléments spécifiques et communs attestant d'un dualisme confinant parfois au dilemme. De fait, la gestion du parcours d'orientation et d'insertion professionnelle se veut à la fois nationale, s'intégrant par exemple dans l'ensemble d'une offre de formation englobant tout le territoire français, et en même temps ultra-marine ou réunionnaise, par

la prise en compte de contraintes et d'éléments particuliers sur le plan familial, économique ou social. Une éventuelle prééminence de ces facteurs n'est guère suggérée.

- 52 Dans ces conditions, le questionnement sur la compatibilité de ce type de situation avec des principes d'égalité et d'équité ne trouve pas de réponse directement formulée par nos interlocuteurs. Leur positionnement peut correspondre à une vision qui se veut à la fois raisonnable et pragmatique : tant que le droit à la construction d'un parcours d'orientation scolaire et professionnelle d'une valeur équivalente sur le plan national sera considéré comme une réalité effective pour un bachelier de La Réunion, la discussion se situera simplement au niveau des conditions de réussite de ce parcours, ou si l'on préfère, de son efficacité, analysée éventuellement de façon directement comparative avec celle des parcours métropolitains, situés dans d'autres régions, sans forme de distinction particulière.
- 53 Mais il est permis de douter de la pertinence et surtout de la validité de ce schéma : la référence quasi constante à des analyses ou des résultats dans le domaine socio-éducatif concernant la seule France métropolitaine témoigne davantage d'une logique de séparation sinon d'exclusion largement en contradiction avec l'idée même d'une continuité nationale au-delà des océans. La situation de nos futurs professeurs des écoles est ainsi à la fois explicitement proche de celles de leurs collègues métropolitains, en concordance notamment avec un discours institutionnel et politique local essentiellement orienté sur « l'alignement par rapport aux normes nationales » (le terme assimilation serait sans doute trop connoté !), et implicitement très différente, puisque l'intériorisation évoquée précédemment ne saurait masquer des réalités spécifiques que perçoivent par exemple immédiatement les enseignants « débarquant » de métropole pour travailler à La Réunion. La balance peut selon les nécessités et, surtout, selon l'angle d'analyse, largement pencher d'un côté ou de l'autre. Il en résulte par exemple une présentation explicitement séparée des résultats scolaires des élèves ultra-marins dans les publications du Ministère de l'Éducation nationale, ce qui constitue une justification implicite d'une absence de continuité territoriale dans ce domaine, en raison de conditions (objectives) de scolarisation bien spécifiques. Dès lors, qu'il s'agisse du cas que nous avons analysé ici, à travers le cheminement des étudiants vers le professorat des écoles, ou de bien d'autres exemples dans le champ de l'éducation et de la formation, on perçoit une problématique plus générale : comment faire fonctionner (efficacement) un système éducatif selon les mêmes modalités dans des contextes à ce point différent ?
- 

## BIBLIOGRAPHIE

- Cacouault, M. (1987). Prof... c'est bien pour une femme. *Le mouvement social*, 140, 107-119.
- De Coninck, F., & Godard, F. (1992). Itinéraires familiaux, itinéraires professionnels: vers de nouvelles biographies féminines. *Sociologie du travail*, 34(1), 65-81.
- Devineau, S. (2006). L'école pour les femmes: rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(1), 29-55.

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2006). Les deux faces – objective/subjective – de la mobilité sociale. *Sociologie du travail*, 48(4), 455-473.

Galvao, I. (2007). Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité: réflexions à partir de la Guyane. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(1), 71-81.

Jaboin, Y. (2007). Les déterminants sociaux et scolaires des carrières enseignantes. Le cas des professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM de Bretagne. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 119-135.

Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure: le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.

Lucas, R., Radojcic, K., Rivière, F., & Vernières, M. (2005, mai). *L'enseignement supérieur dans les Départements d'Outre-Mer : bilan, spécificités et devenir* (Rapport final pour le MEN et la DATAR, Programme de recherche Éducation et Formation : disparités territoriales et régionales), [http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/3\\_DOM.pdf](http://cisad.adc.education.fr/dister/documents/3_DOM.pdf) (page consultée 25/01/2010).

MEN-DEP. (2007). Concours de recrutement de professeurs des écoles. Session 2006. *Note d'information du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche*, 07-28.

Perret, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université: quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des bacheliers? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(3), 313-342.

Roinsard, N. (2006). Les transformations de l'intégration par l'emploi: regards croisés France métropolitaine – île de La Réunion. *Sociologie du travail*, 48(2), 159-174.

Si Moussa, A. (1994). De la pré-professionnalisation à l'entrée en IUFM: parcours et orientation vers le professorat des écoles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(4), 493-507.

Si Moussa, A. (éd.). (2005). *L'École à La Réunion, approches plurielles*. Paris: Karthala.

Si Moussa, A. (2009). Profils et réussite des candidats au professorat des écoles à l'IUFM de La Réunion. *Expressions*, 32, 121-136.

Si Moussa, A., & Tupin, F. (2005). Efficacité sociale du système éducatif français dans les régions ultrapériphériques. Le cas de La Réunion. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (éd.), *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles: De Boeck.

## ANNEXES

### Trame des entretiens

Objectif général	Retracer son itinéraire académique et professionnel, détailler les étapes marquantes, expliquer ses choix, exposer ses motivations...
Thème introductif	Point de départ, que s'est-il passé après l'obtention du baccalauréat ?

Thèmes structurants (non exposés a priori)	Choix d'une discipline d'étude Intégration de la dimension familiale Décision de mobilité vers la métropole Analyse du marché du travail Expression d'un choix professionnel Perception du métier d'enseignant
Explorations complémentaires envisagées	Discours sur l'IUFM Discours sur les formations universitaires La Réunion et la métropole

## NOTES

1. La comparaison de la sélection sociale dans le système éducatif en France métropolitaine et à La Réunion doit être réalisée avec précaution. Elle existe dans les deux cas, au niveau de l'enseignement secondaire, dans les mêmes proportions et selon les mêmes mécanismes (orientation, classes de niveau...) sachant qu'au départ, environ 2/3 des collégiens à La Réunion sont d'origine sociale défavorisée (voir Si Moussa & Tupin, 2005). Il en résulte donc, « mécaniquement », un accès plus large pour les étudiants d'origine modeste dans l'enseignement supérieur.

## RÉSUMÉS

La réussite au concours de professorat des écoles est généralement associée à certaines caractéristiques individuelles des candidats, sur le plan scolaire ou socio-démographique. Dans le contexte particulier d'un département français ultra-marin, La Réunion, ces variables exercent une influence parfois différente. Le parcours de formation post-bac et les expériences professionnelles de certains candidats témoignent de la construction d'un itinéraire explicitement ou implicitement contextualisé. Dans la mesure où cette influence contextuelle est généralement perçue comme un handicap difficile à surmonter, une interrogation peut être légitimement suscitée quant à l'application des principes d'égalité et d'équité sur l'ensemble du territoire national.

The achievement in primary school teaching examination appears to be mainly linked with the individual background of the applicants. In the specific context of Reunion Island, which is one of the four French overseas regional areas, the social and economic background could have quite a different impact. We notice that for some applicants the specific context operates more or less significantly on the professional experience and the higher education curriculum. If we take into consideration the perception of this specific context as a problematic handicap, the accuracy of equality and equity principles could be questioned from a national point of view.



## INDEX

**Mots-clés** : Contexte, Itinéraires, Professeurs des écoles, Réussite

**Keywords** : Achievement, Environment, Primary school teachers, Reunion island, Trajectories

## AUTEUR

### AZZEDINE SI MOUSSA

Azzedine Si Moussa est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de La Réunion. Thèmes de recherche : efficacité, évaluation, système éducatif, éducation comparée.  
Contact : Université de La Réunion – Faculté des Lettres et Sciences Humaines – 15 av. René Cassin – BP 7151 – 97715 SAINT-DENIS Cedex 9. Courriel : [azzedine.simoussa@univ-reunion.fr](mailto:azzedine.simoussa@univ-reunion.fr).