



HAL
open science

Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail.

Bernard Delvaux, Pierre Desmarez, Vincent Dupriez, Sandrine Lothaire, Matthieu
Veinstein

► To cite this version:

Bernard Delvaux, Pierre Desmarez, Vincent Dupriez, Sandrine Lothaire, Matthieu Veinstein. Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail.. 2013. <hal-00978999>

HAL Id: hal-00978999

<https://hal.science/hal-00978999v1>

Preprint submitted on 15 Apr 2014

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.



HAL Authorization

Les Cahiers de recherche du Girsef

LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN BELGIQUE FRANCOPHONE :
TRAJECTOIRES, CONDITIONS D'EMPLOI
ET POSITIONS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

*Bernard Delvaux, Pierre Desmarez, Vincent Dupriez,
Sandrine Lothaire et Matthieu Veinstein*

N°92 ▪ AVRIL 2013 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

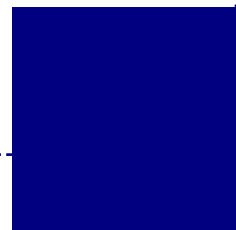
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



LES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS EN BELGIQUE FRANCOPHONE : TRAJECTOIRES, CONDITIONS D'EMPLOI ET POSITIONS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Bernard Delvaux, Pierre Desmarez, Vincent Dupriez,
Sandrine Lothaire et Matthieu Veinstein*

En Belgique francophone, la question des enseignants débutants est à l'agenda depuis de nombreuses années mais la connaissance statistique de leurs trajectoires date et demeure sommaire. Ce Cahier contribue à enrichir ces connaissances. Il se fonde sur des données de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la sécurité sociale. Il s'intéresse tout autant aux trajectoires durant les premières années qu'aux probabilités de sortie précoce de la profession. Au-delà de la description de ces phénomènes, l'étude propose une analyse fouillée des facteurs qui les expliquent. Il en ressort notamment que les trajectoires des enseignants débutants sont très variées et qu'elles se modulent notamment en fonction des éléments contextuels (niveaux et types d'enseignement, zones géographiques ou réseaux), des profils individuels (type de diplôme, âge et genre) ainsi que des modes d'entrée dans la profession. L'analyse des données conduit les auteurs à proposer un déplacement de la manière dont est actuellement problématisée la question des débuts de carrière. A leurs yeux, s'il ne faut pas négliger le problème de l'accompagnement et du soutien en début de carrière, il importe de traiter aussi le problème de la (trop) grande différence de position sur le marché du travail entre les enseignants débutants et les enseignants « établis ».

Mots-clés : Enseignants débutants, Trajectoires professionnelles, Insertion professionnelle, Marché du travail, Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement obligatoire.

* Bernard Delvaux, Vincent Dupriez et Sandrine Lothaire sont chercheurs au Girsef (UCL). Pierre Desmarez et Matthieu Veinstein sont chercheurs au centre de recherche Metices (ULB). Ce texte s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les marchés du travail des enseignants, financée par le Fonds de la Recherche Scientifique (FRS-FNRS) à travers la convention FRFC n° 2.4579.11.

Table des matières

Introduction	3
Section 1. Les novices dans la lutte des places	10
1. Les notions de novice et de cohorte	11
2. Le moment d'entrée dans la profession	15
3. L'évolution de l'emploi dans une cohorte de novices	18
3.1. <i>Approche générale</i>	18
3.2. <i>Approche par niveau d'enseignement</i>	23
4. Offre de postes et compétition pour ces postes	25
4.1. <i>Les places « mises sur le marché » des novices</i>	26
4.2. <i>La compétition entre novices pour l'accès aux places</i>	29
5. Les conditions d'emploi des novices	31
Section 2. Les trajectoires des novices	38
1. Les trajectoires sur cinq ans	39
2. Les trajectoires lors de la première année	48
3. Des trajectoires dépendantes du contexte	54
4. Des trajectoires dépendantes du profil	64
4.1. <i>Profil des enseignants débutants</i>	65
4.2. <i>Profil et trajectoires</i>	70
5. Les trajectoires de première année : prédictrices de la suite ?	74
Section 3. Les probabilités de sortie de la profession	79
1. probabilités de sortie : mode de calcul et premiers résultats	80
2. Analyses univariées et bivariées des probabilités de sortie	86
2.1. <i>Caractéristiques individuelles et probabilité de sortie</i>	86
2.2. <i>Lieu de travail et probabilité de sortie</i>	92
2.3. <i>Conditions d'emploi et probabilité de sortie</i>	99
3. Analyses multivariées de la probabilité de sortie	105
3.1. <i>Quitter la profession au cours de la première année</i>	108
3.2. <i>Quitter la profession dans les cinq premières années</i>	114
Section 4. L'entrée dans la vie active des jeunes diplômés pédagogiques	118
1. Présentation générale des parcours	122
2. Trois types de trajectoires	123
2.1. <i>Ceux qui ne se trouvent jamais dans le secteur de l'éducation</i>	123
2.2. <i>Ceux qui se trouvent toujours dans le secteur de l'éducation</i>	124
2.3. <i>Ceux qui ont une présence discontinue dans le secteur de l'éducation</i>	125
3. Synthèse	134
Conclusions	135
Bibliographie	150
Annexe 1. Base de données des personnels de l'enseignement	152

Introduction

Le champ scolaire est un terrain de recherche particulièrement fertile. Dans tous les pays du monde, les recherches relatives à l'éducation scolaire sont nombreuses et ont permis, à partir d'une diversité de disciplines, de mieux comprendre le rôle de l'institution scolaire, les processus de socialisation et d'enseignement qui la traversent, ses effets sur différentes catégories d'élèves et la place qu'occupe l'école dans un processus de (re)production sociale et culturelle.

Les travaux adossés à la sociologie politique et à l'analyse de l'action organisée ont par ailleurs largement contribué à rendre compte des modes de régulation propres au champ scolaire et à la place qu'y occupent diverses catégories d'acteurs parmi lesquels les enseignants. Mais les travaux relatifs aux enseignants, à leurs conditions d'emploi et à leurs trajectoires professionnelles demeurent peu nombreux, en particulier dans l'espace francophone de la recherche en éducation. Des recherches peu ou prou adossées à la sociologie des professions ont bien mis en évidence l'évolution de la place, du statut et des attentes envers le corps enseignant, lequel est aujourd'hui amené à exercer son métier dans un contexte d'une institution affaiblie (Dubet, 2002), d'une perte de confiance envers ses acteurs (Maroy, 2011) et d'une obligation de reddition de compte clairement croissante (Dupriez & Mons, 2011). D'autres travaux ont analysé l'évolution des identités et des représentations du métier portées par les

jeunes enseignants (Rayou & van Zanten, 2004, Cattonar, 2008).

Peu de recherches, dans l'espace francophone à nouveau, ont par contre étudié de manière rigoureuse les conditions pragmatiques d'entrée dans la profession. Les trajectoires professionnelles des enseignants (entre différentes fonctions et établissements de travail, par exemple) demeurent largement méconnues. Si le thème de la pénurie est bien présent dans l'espace public, peu d'analyses ont par contre permis de documenter avec rigueur ce qui alimente ou freine celle-ci. Que sait-on par exemple des transitions entre les formations pédagogiques et l'entrée dans le métier d'enseignant ? La pénurie d'enseignants est souvent mise en relation avec des taux élevés de sortie de la profession après une courte période d'exercice. Ici, à nouveau, les données disponibles sont généralement très parcellaires. Les taux de sortie du métier varient-ils en fonction du niveau d'enseignement ou des lieux d'exercice du métier ? Que sait-on des individus qui quittent précocement la profession ? Ont-ils des caractéristiques différentes des autres enseignants ou ont-ils connu des trajectoires particulièrement difficiles ? En quoi leur départ est-il « volontaire » ou « contraint » ?

Ce Cahier a pour objectif de traiter de telles questions par rapport aux enseignants des niveaux maternel, primaire et secondaire

de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹. Les recherches antérieures sur cette thématique en Belgique sont très peu nombreuses. Le plus souvent, leur objectif prioritaire était d'identifier les taux de sortie du métier des enseignants novices et les facteurs les plus corrélés à ce risque de sortie. Dans cette perspective, les données relatives à la partie flamande du pays révèlent que 33,5 % des enseignants ayant intégré une école secondaire ordinaire entre 1999 et 2008 ont quitté la profession avant d'avoir atteint leur sixième année d'ancienneté (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009)². Pour la partie francophone du pays, Vandenberghe (2000) avait mis en évidence que 40 % des enseignants rentrant dans l'enseignement secondaire entre 1973 et 1996 quittaient la profession au plus tard à la fin de la cinquième année d'exercice. Il montrait également que le risque de sortie était inversement proportionnel à la charge de travail : les enseignants bénéficiant d'un emploi à temps plein étaient donc les plus stables.

La littérature internationale révèle des tendances assez semblables et les recherches nord-américaines en particulier indiquent par exemple qu'aux Etats-Unis, 11 % des enseignants quittent la profession au cours de la première année et 39 % dans les cinq ans (Ingersoll, 2002, à partir de

données relatives aux 50 Etats pour tous les niveaux d'enseignement confondus). Ces sorties fréquentes du métier caractérisant les jeunes enseignants sont le plus souvent imputées à la trajectoire professionnelle précaire qui caractérise le personnel débutant ainsi qu'aux désignations fréquentes dans des établissements proposant des conditions de travail plus difficiles (Mukamurera, 1999 ; Loeb et al., 2005). En effet, tant en Amérique du Nord qu'en Europe (Léger, 1981 ; Hart & Murphy, 1990 ; Mukamurera, 1999 ; Vandenberghe, 2000), vu le poids de l'ancienneté comme source de priorité pour les affectations des enseignants, rares sont les jeunes enseignants qui décident librement de leur lieu de travail. Ceux-ci se voient souvent contraints de cumuler les contrats à durée déterminée ou à temps partiel, à répartir leur temps de travail sur plusieurs implantations scolaires et à enseigner des matières éloignées de leur formation initiale. De plus, ils sont surreprésentés au sein des établissements accueillant un public en tension avec les normes scolaires et parfois fuis par les membres du personnel chevronnés.

La littérature montre toutefois que l'ancienneté n'est pas l'unique facteur individuel qui influence les sorties du métier et que d'autres caractéristiques propres aux membres du personnel, telles

¹ Dans ce Cahier, nous utiliserons ce nom pour désigner l'institution gérant les compétences d'enseignement belge francophone, et ce bien que, durant la plus grande partie de la période couverte par les données que nous traitons, cette institution était dénommée « Communauté française ».

² Moyenne calculée par nos soins.

que la formation, la discipline enseignée et l'origine ethnique, ont également un impact sur la stabilité professionnelle des enseignants. En ce qui concerne la formation, de part et d'autre de l'Atlantique, de nombreux auteurs ont souligné l'influence du diplôme sur la stabilité professionnelle des enseignants. Le facteur le plus massif qui émerge de la littérature, c'est que les enseignants les plus diplômés sont les plus mobiles. Falch et Strom (2005) par exemple mettent en évidence, sur base de données norvégiennes, que les enseignants ayant fait les études les plus longues ont une propension plus élevée à la mobilité professionnelle. Les auteurs expliquent ce constat par le fait que les individus qui ont les diplômes les plus « avancés » ont acquis des compétences les rendant davantage attractifs sur d'autres marchés de l'emploi et leur permettant de négocier plus aisément leur rémunération au sein d'autres secteurs professionnels. Certaines recherches font également apparaître, aux Etats-Unis et en Angleterre notamment, une stabilité plus grande des enseignants dotés d'une formation pédagogique (Boe et al., 1997 ; Dolton et van der Klaauw, 1999).

La littérature scientifique souligne également l'influence du lieu de travail sur la stabilité des enseignants. De nombreuses études montrent en particulier que les établissements d'enseignement accueillant une large proportion d'élèves socioéconomiquement défavorisés, issus de minorités ethniques et/ou présentant en moyenne des difficultés importantes d'apprentissage sont davantage sujets à

des taux de turnover élevés de la part de leur personnel. A partir d'un échantillon d'écoles publiques primaires et secondaires texanes, Hanushek et collègues (2004) ont ainsi mis en exergue que, quelle que soit l'ancienneté, les taux de migration (changement d'établissement) et d'attrition (sortie du métier) des enseignants dépendent fortement des performances moyennes des élèves et du pourcentage d'élèves d'origine afro-américaine ou hispano-américaine. Plus précisément, d'une part, un taux élevé de réussite influence significativement et positivement la stabilité du membre du personnel et, d'autre part, le personnel autochtone est davantage enclin à quitter l'établissement voire la profession lorsque l'établissement accueille une proportion importante d'élèves issus de minorités ethniques. Des tendances similaires ont également été observées dans plusieurs systèmes éducatifs européens (Léger, 1981 ; van Zanten & Gropiron, 2001 ; Falch & Strom, 2005).

Relevons également un certain nombre d'études s'intéressant à d'autres variables liées tantôt aux individus (leur satisfaction professionnelle par exemple) ou à leur établissement (le type de leadership en présence, le soutien des collègues, le climat et les buts de l'établissement ...). Ces études font généralement apparaître qu'au-delà de la composition sociale et ethnique des établissements, les caractéristiques culturelles et organisationnelles des établissements influencent également la satisfaction des enseignants et, à travers celle-ci, leur stabilité dans l'école voire

dans la profession (pour une synthèse à cet égard, cf. Lothaire, Dumay et Dupriez, à paraître). De telles recherches s'appuient toutefois sur des enquêtes spécifiques réalisées auprès des acteurs scolaires et parfois sur des observations in situ dans les établissements. Dans la mesure où l'article présenté ici mobilise uniquement des données de nature administrative, nous ne nous arrêterons dès lors pas davantage ici sur de tels résultats et nous traiterons uniquement dans nos propres analyses des variables accessibles à travers les bases de données dont nous disposons.

Plus précisément, la plupart de nos analyses centrées sur les trajectoires des enseignants novices et sur les probabilités de sortie de la profession seront élaborées, conformément à la littérature internationale, à partir des variables suivantes : 1) des caractéristiques des *individus* : le diplôme, le sexe, l'âge et le lieu de résidence ; 2) des caractéristiques liées au *lieu de travail* : le niveau d'enseignement, la province de l'établissement, le réseau et le niveau socio-économique de l'établissement ; 3) des indicateurs des *conditions d'emploi* : le nombre de niveaux, le nombre de pouvoirs organisateurs, le nombre de réseaux ; 4) les *modes d'entrée dans la profession* : la charge de travail prestée et le nombre de mois d'activité au cours de la première année de carrière ; 5) *l'année d'entrée en fonction*.

Notre analyse - qui constitue une première en Belgique francophone - s'inscrit donc dans les traces de la littérature internationale sur les probabilités de

sortie du métier d'enseignant. Même si les limites des bases de données et l'absence de collecte complémentaires de données quantitatives et qualitatives nous empêchent aujourd'hui d'aller aussi loin que nous l'aurions souhaité dans l'analyse des facteurs explicatifs de l'entrée, du parcours et de la sortie des enseignants débutants, ces données permettent néanmoins d'établir des premières comparaisons avec des études portant sur des systèmes scolaires autrement régulés que le nôtre et insérés dans des contextes sociétaux différents.

Nous n'avons cependant pas voulu simplement suivre les chemins tracés par cette littérature et avons commencé à développer une lecture sinon alternative du moins complémentaire. Il nous semble en effet que cette littérature prend trop peu en considération que l'entrée et la sortie du métier d'enseignant ne sont pas seulement le fait d'une décision que prendrait unilatéralement l'enseignant en tenant compte notamment des conditions de travail qui lui sont proposées ou des opportunités externes que lui ouvre son diplôme. Nous pensons que comprendre pleinement les processus d'entrée et de sortie du métier implique de les concevoir comme le produit de relations entre employés, mais aussi entre employeurs et employés, relations qui se déploient dans un contexte caractérisé notamment par les dispositifs de régulation et par la morphologie du marché. C'est donc à une plus grande contextualisation de la problématique que nous avons voulu commencer à œuvrer.

Si nous ne pouvons, à ce stade de notre travail, donner pleinement corps à une telle approche en raison de la nature des données que nous avons travaillé, nous avons néanmoins initié cette approche en mettant en relation, d'une part, les flux d'entrée et de sortie des enseignants débutants et, d'autre part, les flux de sortie, temporaire ou définitive, des enseignants plus chevronnés. Cela nous permet notamment de mettre en évidence le rôle de « variables d'ajustement » que jouent en partie les jeunes enseignants.

Un autre aspect novateur de notre approche consiste à prendre en compte les marchés du travail connexes à celui de l'enseignement. Ce dernier ne peut en effet être considéré comme un marché étanche puisqu'un nombre important d'enseignants quitte ce métier pour d'autres fonctions et que certains des nouveaux enseignants connaissent d'autres secteurs d'activité avant leur entrée dans le système éducatif. C'est pourquoi nous nous intéressons aux activités professionnelles exercées par des enseignants antérieurement ou postérieurement à leur emploi enseignant, voire entre deux périodes d'un tel emploi. A nouveau, cependant, notre approche restera exploratoire, se limitant au suivi des trajectoires d'une cohorte de jeunes sortis des formations à finalité pédagogique organisées par les Hautes Écoles, autrement dit des personnes préparées à devenir instituteurs ou régents. Cette catégorie d'enseignants n'est assurément pas celle qui connaît le plus de trajectoires trans-sectorielles, mais il nous a paru intéressant de suivre

leur parcours sur les huit ans qui ont suivi leur sortie de l'école.

Même si, comme souligné à plusieurs reprises, nous n'avons pu dans ce Cahier investiguer toutes les dimensions qui nous paraissent pertinentes, nous pensons que cette contribution constitue un apport significatif à la connaissance des mécanismes affectant la carrière des enseignants débutants. En Belgique francophone, cette question n'a en effet quasiment pas été abordée à partir de données statistiques, et jamais en prenant en compte autant de dimensions que celles que nous avons analysées. Ainsi espérons-nous contribuer à l'enrichissement des nombreux débats d'actualité qui portent par exemple sur la gestion de la pénurie d'enseignants comme sur la formation ou sur l'accompagnement des enseignants débutants.

Notre analyse est organisée autour de quatre sections couvrant chacune un objectif spécifique. La première section a pour objectif de décrire l'évolution du volume d'emplois occupés par les novices à mesure qu'avance leur carrière, et de comprendre cette évolution comme la résultante d'un double processus de « mise sur le marché » de postes enseignants et de compétition pour l'accès à ces places. La seconde section vise à montrer que cette population de novices est diversifiée, tant au niveau des profils que des parcours de début de carrière. La section suivante se penche sur la probabilité de sortie de la carrière enseignante. Elle présente d'abord les statistiques de taux de sortie

et décrit dans quelle mesure ces taux sont corrélés aux caractéristiques des individus, des lieux de travail, des conditions d'emploi ou des modalités d'entrée dans la profession. Ces diverses variables sont ensuite combinées au sein d'une analyse multivariée, qui permet d'identifier quels sont les facteurs les plus significativement associés à la probabilité de sortie de la carrière enseignante. La dernière section s'intéresse aux relations entre la formation initiale, le marché des enseignants et d'autres marchés connexes. Elle suit l'insertion professionnelle – enseignante ou non - d'une cohorte d'étudiants sortis d'une formation d'instituteur ou de régent. A l'issue de ces quatre sections, nous tentons dans la conclusion de dresser un tableau général des résultats présentés sur l'ensemble du texte. Nous esquissons également une lecture plus institutionnelle et politique des résultats.

Les analyses réalisées dans les trois premières sections s'appuient sur diverses bases de données de l'administration générale des personnels de l'enseignement (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Ces bases, décrites à l'annexe 1, permettent le suivi, mois par mois, des trajectoires de tous les membres du personnel de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les données et analyses présentées dans la quatrième section s'appuient quant à elles sur le couplage de deux autres sources

d'information. La première, fournie par la direction générale de l'enseignement obligatoire (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles), répertorie les étudiants inscrits en dernière année de formation pédagogique en Haute Ecole, tandis que la seconde, issue du Datawarehouse « marché du travail et protection sociale » de la Banque carrefour de la sécurité sociale, permet le suivi de la trajectoire professionnelle de ces anciens étudiants.

Le présent Cahier est le fruit d'un travail collectif et de nombreuses interactions entre ses auteurs qui, collectivement, en assument la responsabilité. Mais chacun de ces auteurs a pris plus particulièrement en charge la rédaction d'une ou plusieurs sections. Les sections 1 et 2 ont été rédigées par Bernard Delvaux, la section 3 par Sandrine Lothaire et Vincent Dupriez et la dernière par Pierre Desmarez et Matthieu Veinstein. Ils ont pu bénéficier des discussions périodiques avec les autres membres de l'équipe de recherche (Xavier Dumay, Nouria Ouali et Marc Zune) et avec un groupe de travail réunissant des membres de l'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles, du service statistique de l'ETNIC³ ainsi que de l'IWEPS⁴.

Notre travail sur les données de la direction des personnels de l'enseignement n'aurait pas été possible sans le soutien de la direction générale des personnels de

³ Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication.

⁴ Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique.

l'enseignement, qui nous a autorisés sans restriction à disposer des données et nous a livré, grâce à la compétence d'Alain Dufays, de précieuses informations sur la signification et la fiabilité des variables. Il n'aurait pas été possible non plus sans les apports du service statistiques de l'ETNIC, et particulièrement de Jean Taymans, qui nous a fourni ces données et a répondu à nos nombreuses questions.

Mais, surtout, ce Cahier doit beaucoup au travail patient et créatif de Bernard Masuy qui a bénévolement aidé à structurer la volumineuse base de données des personnels de l'enseignement pour en faire une base utilisable pour nos analyses. Quant au travail sur les deux bases de données utilisées dans la section 4, il n'aurait pas été possible sans l'aide d'Amar Dorni (DGENOR⁵) et de Chris Brijs (BCSS⁶).

⁵ Direction générale de l'enseignement non obligatoire de la Communauté française.

⁶ Banque carrefour de la sécurité sociale.

Section 1.

Les novices dans la lutte des places

Dans l'introduction, nous avons souligné la propension des chercheurs à analyser les trajectoires des enseignants débutants sous l'angle de l'abandon de leur carrière et à expliquer ce processus essentiellement par des facteurs attachés à la situation individuelle et contextuelle de chaque enseignant. Dans la présente section, nous allons prendre le contrepied d'une telle approche en ne traitant pas de ces différences entre novices mais en considérant les novices comme un groupe indifférencié en compétition avec d'autres groupes pour l'accès aux emplois. Une telle approche, qui tend à gommer les particularités individuelles des membres des groupes, ne se veut cependant pas exclusive des approches plus individualisées que nous développerons d'ailleurs dans les sections suivantes. Si nous l'avons située au début de cette étude, c'est non seulement pour présenter pédagogiquement une « photo de groupe » avant de décrire les singularités des individus qui la composent, mais aussi pour affirmer d'emblée que ce qui arrive aux enseignants débutants est d'abord le fruit d'un système qui combine régulations normatives (décrets, statuts, etc.) et régulations de marché. Ce système organise la compétition entre des groupes d'individus qu'il ne dote pas d'atouts identiques. Sur le marché des enseignants, l'un des atouts majeurs est l'ancienneté, vu la protection statutaire dont bénéficient les enseignants nommés et, dans une moindre

mesure, les enseignants temporaires prioritaires. Il est donc pertinent de s'interroger sur la manière dont les novices, qui disposent des plus faibles atouts sur ce plan, se situent dans cette compétition avec d'autres groupes mieux dotés, parviennent à prendre place sur ce marché et, pour certains d'entre eux, réussissent à s'y stabiliser peu à peu. Avant d'aborder cette problématique, nous présenterons la population de la base de données et la manière dont nous avons défini les notions de novice, de cohorte et d'année de noviciat. Nous entrerons ensuite dans le vif du sujet en décrivant le moment d'entrée des novices dans la profession enseignante (puisque l'entrée s'échelonne tout au long de l'année scolaire). Dans un second temps, nous décrirons l'évolution des cohortes de novices au fil des mois et des années, tant en termes d'équivalents temps plein que d'individus, montrant notamment les similitudes et les différences entre les enseignements fondamental et secondaire. Dans un troisième temps, nous montrerons en quoi l'évolution de ce volume de travail et de ces effectifs est à mettre en relation avec la mise sur le marché de postes de travail par les non-novices et avec la compétition entre novices pour l'accès à ces places. Nous analyserons enfin les différences que cette inégale compétition génère en termes de conditions d'emploi des novices et des non-novices.

1. Les notions de novice et de cohorte

La base de données transmise par l'administration et décrite à l'annexe 1 intègre toutes les personnes ayant travaillé⁷ au moins un jour entre le 1er janvier 2005 et le 31 décembre 2011 dans l'enseignement fondamental ou secondaire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, que ce soit dans des fonctions d'enseignement, de direction ou d'auxiliaire (éducateurs, puéricultrices, etc.). 145.555 personnes différentes répondent à ces critères. Dans cet ensemble, les novices sont ceux dont le premier enregistrement dans la base de données des personnels de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles a été effectué entre le 1er septembre 2005

et le 31 août 2011. Ce sous-ensemble compte 34.589 personnes. Il représente donc 23,8 % de la population de la base. Dans ce sous-ensemble, nous avons opéré une sélection supplémentaire en ne retenant que les novices qui ont occupé exclusivement des fonctions enseignantes durant la période 2005-2011. Autrement dit, nous avons exclu de notre analyse les novices ayant occupé exclusivement des fonctions d'auxiliaire ou de direction (3.895 personnes⁸, soit 11,3 % des novices), mais également les membres du personnel ayant combiné l'une de ces fonctions avec celle d'enseignant (1.615 personnes⁹, soit 4.7 % des novices). Au final, notre population de novices exclusivement affectés à des tâches d'enseignement compte donc 29.079 individus¹⁰.

⁷ C'est-à-dire ayant été au moins un jour « en fonction ». Sont donc exclus tous les membres du personnel qui, entre le 1/1/2005 et le 31/12/2011 auraient été dans la base de données sans être aucun jour en fonction (parce que, par exemple, exclusivement enregistrés durant cette période comme étant malade, en mission, en congé de maternité, en congé pour convenance personnelle ou en DPPR).

⁸ 34.589 moins 30.694.

⁹ 30.694 moins 29.079.

¹⁰ Pour les analyses de la section 3, il n'a pas été tenu compte des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011. La population étudiée est dès lors composée de 19.196 enseignants. Pour certaines analyses des sections 1 et 2, le critère restrictif « être exclusivement occupé dans des fonctions d'enseignement au cours de la période 2005-2010 » a été partiellement levé, l'option consistant à inclure tous les membres du personnel ayant été exclusivement enseignant au cours d'un mois donné. Cette condition est moins restrictive car elle conduit à réintroduire dans les comptages les personnes qui, durant le mois en question, ont été exclusivement enseignants mais ont rempli d'autres fonctions durant d'autres mois. C'est cette option que nous avons retenue pour la plupart des statistiques « mois par mois » de la présente section.

Tableau 1. La population des novices faisant l'objet de l'étude

	Effectif	Part dans la base de données	Part dans la population des novices
Membres du personnel de la base de données	145.555	100,0%	
Membres du personnel non novices	110.966	76,2%	
Novices ayant commencé leur carrière entre le 01/09/2005 et le 31/08/2011	34.589	23,8%	100,0%
Novices ayant presté au moins un jour comme enseignant	30.694	27,7%	88,7%
Novices ayant presté exclusivement comme enseignant	29.079	26,2%	84,1%

Encadré 1. Les novices combinant les fonctions d'enseignant et d'auxiliaire

96,5 % des 1.615 personnes non retenues dans notre analyse parce qu'elles ont combiné la fonction d'enseignant avec une autre fonction avaient comme autre fonction celle d'auxiliaire, autrement dit d'éducateur, de puériculteur, de personnel administratif, médical ou social. C'est à cette sous-population des 1.560 novices ayant combiné les fonctions d'enseignant et d'auxiliaire que nous consacrons cet encadré.

Signalons d'abord que 41,6 % de ces personnes à cheval sur les fonctions d'enseignant et d'auxiliaire affichaient déjà cette combinaison de fonction durant leur première année de noviciat. Mais un nombre presque aussi important (40,7 % du total) avait, durant la première année de carrière, travaillé exclusivement comme enseignant. Ce qui signifie que les enseignants se reconvertissant totalement ou partiellement en auxiliaire sont donc plus nombreux que ceux faisant le trajet inverse (17,7 % du total).

La très grosse majorité (91,7 %) de ces novices a comme fonction auxiliaire celle d'éducateur. Les fonctions de puériculteur, de personnel d'administration ou d'auxiliaire paramédical ou social sont en effet nettement moins fréquemment combinées avec celle d'enseignant. Les fonctions d'enseignement les plus souvent combinées avec celle d'auxiliaire sont celles de professeur de cours généraux (54,2 %), de cours d'éducation physique (31,5 %) et de cours techniques et de pratique professionnelle (23,1 %) ¹¹. La combinaison « enseignant-auxiliaire » est donc plus fréquente dans l'enseignement secondaire, le seul à disposer d'éducateurs. Seuls 15,9 % et 11 % des novices combinant les deux fonctions ont comme fonction enseignante celle d'instituteur primaire ou d'instituteur maternel.

¹¹ L'addition de ces pourcentages est supérieure à 100 % parce que certains membres du personnel peuvent combiner au cours de leur carrière plusieurs types de fonction d'enseignement, comme du reste aussi plusieurs types de fonction d'auxiliaire.

Cette population de novices est constituée de six cohortes. Chacune de ces cohortes regroupe l'ensemble des enseignants ayant été pour la première fois enregistrés dans la base de données entre le 1er septembre et le 31 août d'une année scolaire. Une première cohorte rassemble donc les enseignants entrés au cours de l'année scolaire 2005-2006 tandis qu'une seconde regroupe ceux entrés en 2006-2007 et ainsi de suite jusqu'à la 6e cohorte qui rassemble les enseignants entrés en 2010-2011. Les bornes temporelles de la base de données ne nous permettent de suivre cette 6e cohorte que durant une année scolaire alors que la plus ancienne peut l'être sur six ans et les autres sur des durées intermédiaires. C'est ce qu'illustre le graphique 1.

Lors de ces analyses de trajectoires, nous conviendrons de dire qu'une cohorte est dans sa première année de noviciat lorsque nous nous trouvons dans l'année scolaire durant laquelle l'enseignant a été enregistré pour la première fois dans la base de données. On peut ensuite le suivre durant ses deuxième, troisième... années de noviciat, en ayant cependant à l'esprit que cette notion d'année de noviciat ne correspond pas à celle d'ancienneté puisque le compteur des années de noviciat continue à tourner même si le membre du personnel interrompt temporairement sa carrière d'enseignant. Une lecture verticale du graphique 1 indique que notre description des différentes années de noviciat est fondée sur un nombre variable de cohortes : la première année de noviciat

Graphique 1. Les cohortes analysées dans le cadre de l'étude

Année d'entrée	Temps écoulé depuis leur entrée					
	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
2005-2006	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
2006-2007	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	
2007-2008	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011		
2008-2009	2008-2009	2009-2010	2010-2011			
2009-2010	2009-2010	2010-2011				
2010-2011	2010-2011					

Note de lecture : Les années scolaires mentionnées dans la première colonne servent à désigner chaque cohorte (cohorte 2005-2006, etc.). Les années mentionnées dans la première ligne servent à désigner les 1ère, 2e,... années de noviciat. Les années renseignées au cœur du tableau sont les années scolaires au cours desquelles une cohorte entrée au cours d'une année scolaire donnée se trouve dans sa Xe année de noviciat.

peut être documentée sur la base de six cohortes, la seconde sur la base de cinq cohortes, et ainsi de suite.

Soulignons que nos analyses des parcours des novices se limiteront aux cinq premières années de noviciat. Le choix de cette durée n'est pas purement arbitraire. Il fait notamment écho à l'évolution de la proportion d'enseignants nommés (et donc stabilisés). Cette proportion d'enseignants nommés pour tout ou partie de leur charge est en effet égale à 0 % durant les deux premières années de noviciat, à 1,9 % la

troisième année, à 12,8 % la quatrième, à 22,3 % la cinquième et à 31,3 % la sixième¹². Le nombre d'enseignants novices répondant aux critères ci-dessus est relativement stable d'une cohorte à l'autre. En effet, les effectifs de départ d'une cohorte (autrement dit le total des personnes ayant travaillé au moins un jour durant la 1ère année de noviciat) sont relativement stables au cours de la période étudiée : comme le montre le tableau 2, le nombre de novices oscille entre 4.695 et 5.019, soit entre les indices 100 et 107.

Tableau 2. Effectif de novices selon l'année scolaire d'entrée dans le métier

Année scolaire	Effectif
2005-2006	4.872
2006-2007	4.746
2007-2008	4.883
2008-2009	4.695
2009-2010	5.019
2010-2011	4.864
Total	29.079

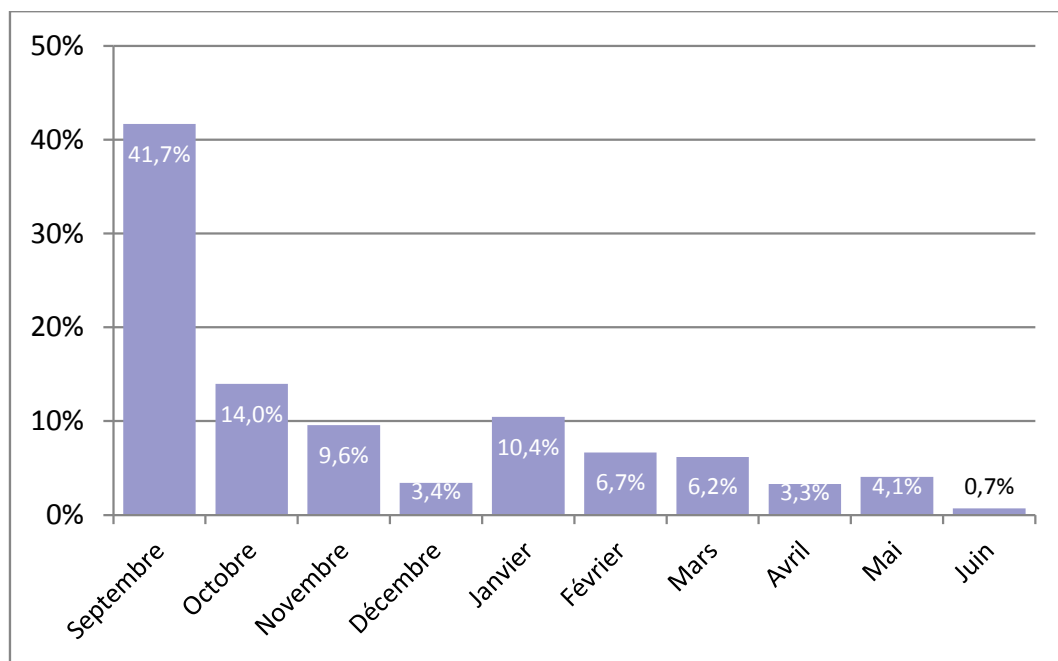
¹² Ces taux ont été calculés sur les membres du personnel ayant exercé exclusivement des fonctions enseignantes entre 2005 et 2011. Ils ont comme dénominateur le nombre total de personnes ayant commencé l'enseignement. Si le dénominateur avait été le nombre de personnes encore en activité durant l'année de noviciat, les taux auraient été plus élevés.

2. Le moment d'entrée dans la profession

Chaque cohorte regroupe des enseignants entrés à des moments différents de l'année scolaire. En effet, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la majorité des enseignants ne débute pas leur carrière au mois de septembre. Seul quatre enseignants sur dix sont dans cette situation qu'on pourrait qualifier a priori d'idéale. Après le mois de septembre, le nombre d'entrées décroît

durant les trois mois suivants, puis connaît une croissance en janvier (10,4 %), avant d'à nouveau décroître progressivement et de connaître un léger rebond en mai. Les modalités d'entrée dans la profession sont donc très variables. Aux 41,7% d'enseignants qui ont l'opportunité de commencer leur carrière dès l'entame de l'année scolaire, on peut opposer les 31,4 % qui débute leur carrière après le 1er janvier. Nous verrons plus loin que ce moment d'entrée a un impact non négligeable sur la suite de la carrière.

Graphique 2. Répartition des enseignants novices selon le mois d'entrée dans la profession (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Ce moment d'entrée varie selon les types d'enseignement. En dehors du secondaire spécialisé dont le profil est significativement différent des autres¹³, les quatre autres profils d'entrée sont relativement similaires (tableau 3). Le pourcentage d'enseignants débutant en septembre est assez semblable, ne variant qu'entre 40,3% et 42,8%. Par la suite, cependant, les pourcentages se différencient : l'enseignement fondamental - ordinaire et plus encore spécialisé - se distingue en effet de l'enseignement secondaire et des CEFA par un enrôlement plus rapide des jeunes enseignants. En octobre, ces types d'enseignement ont

déjà recruté respectivement 59 et 64 % de leurs nouveaux enseignants quand le secondaire ordinaire et les CEFA n'ont enrôlé que 54 et 53 % des leurs. Entre les deux enseignements ordinaires, l'écart se creuse jusqu'en décembre, passant de 5,3 points en octobre à 9,3 points en décembre. Les courbes se rapprochent ensuite. Ce recrutement plus tardif dans le secondaire ordinaire ne peut pas s'expliquer par l'ouverture en cours d'années d'un nombre plus importants de nouveaux postes. Comme on le verra plus loin, c'est en effet le fondamental ordinaire qui ouvre le plus de postes en

Tableau 3. Pourcentage cumulé d'enseignants novices selon le mois de leur entrée dans la profession et le type d'enseignement dans lequel ils débutent (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Niveau d'entrée dans la profession	Mois d'entrée dans la profession									
	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.	Janv.	Févr.	Mars	Avril	Mai	Juin
Fond. ord.	42,8%	59,3%	70,3%	74,9%	84,0%	89,6%	93,9%	95,6%	99,0%	100,0%
Fond. spéc.	42,7%	64,0%	75,3%	79,5%	87,0%	91,9%	94,7%	96,5%	99,0%	100,0%
Sec. ord.	41,8%	54,0%	63,0%	65,5%	76,9%	84,2%	91,5%	95,5%	99,7%	100,0%
Sec. spéc.	34,2%	53,1%	64,1%	69,1%	78,5%	86,2%	91,9%	95,6%	99,1%	100,0%
CEFA	40,3%	57,6%	67,4%	71,2%	80,5%	87,5%	92,6%	96,2%	99,8%	100,0%

Note : le type d'enseignement est celui ou l'un de ceux dans lequel a travaillé l'enseignant durant le premier mois. Les enseignants ayant travaillé dans plusieurs types d'enseignement au cours du premier mois sont donc pris en considération plusieurs fois.

¹³ En particulier par un taux d'entrants en septembre nettement inférieur aux autres types d'enseignement.

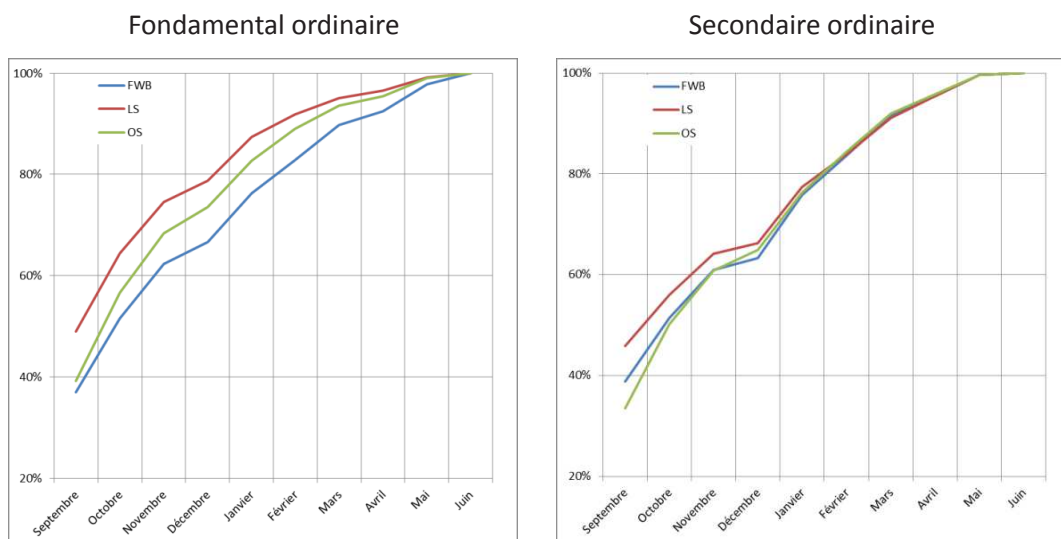
cours d'année, essentiellement du fait des comptages répétés d'effectifs élèves dans le maternel. L'explication de cet enrôlement plus étalé dans le secondaire serait dès lors à chercher du côté d'une plus grande exposition à la pénurie d'enseignants (le secondaire mettant plus de temps à pourvoir les postes libres) mais surtout dans un plus fort taux de turn-over des effectifs, tant du côté des non-novices que des novices.

Quel que soit le réseau, les écarts entre les deux types d'enseignement ordinaire se vérifient. Dans les trois réseaux, la vitesse d'entrée de la cohorte est plus rapide dans le fondamental que dans le secondaire¹⁴. Les moments d'entrée dans la carrière n'en diffèrent pas moins en fonction des réseaux, comme l'indique le graphique 3 relatif aux deux niveaux d'enseignement ordinaire. Dans le niveau secondaire, les différences sont relativement modestes, sauf en septembre et octobre où on observe 12,4 et 5,8 points d'écart entre le libre et l'officiel subventionné et un peu moins entre le libre et le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans le niveau fondamental, les différences entre réseaux sont davantage persistantes. Le

rythme d'entrée des novices est nettement plus rapide dans le libre subventionné que dans l'officiel subventionné, et l'est également davantage dans ce dernier que dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Jusqu'en décembre, c'est plus de 12 points d'écart qui séparent ces écoles et celles du libre subventionné, et des différences persistent au-delà. Que ce soit au niveau fondamental et secondaire, l'enrôlement des novices est donc systématiquement plus rapide dans l'enseignement libre subventionné que dans l'enseignement officiel subventionné, et est souvent plus rapide dans ce dernier que dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. A ce stade, nous n'avons pas développé d'analyses permettant d'expliquer ces écarts, par exemple par l'évolution différente des effectifs d'élèves (une croissance permettant davantage d'ouvertures de postes relativement stables en septembre), par l'intensité variable des absences temporaires des non-novices (une forte intensité étant synonyme de poste ouverts en cours d'année pour des périodes généralement courtes) ou par les différences de statut et de mode de gestion des personnels entre les différents réseaux.

¹⁴ A une seule exception près : en septembre, dans l'enseignement de la FWB, le taux d'entrants est supérieur de 1,9 point dans le secondaire.

Graphique 3. Pourcentage cumulé d'enseignants novices selon le mois de leur entrée dans la profession et le réseau d'enseignement dans lequel ils débutent leur carrière (Cohortes des novices 2005-2006 à 2010-2011)



Note : Ces statistiques ne tiennent compte que des enseignants ayant travaillé exclusivement dans un seul réseau lors de leur premier mois de travail.

3. L'évolution de l'emploi dans une cohorte de novices

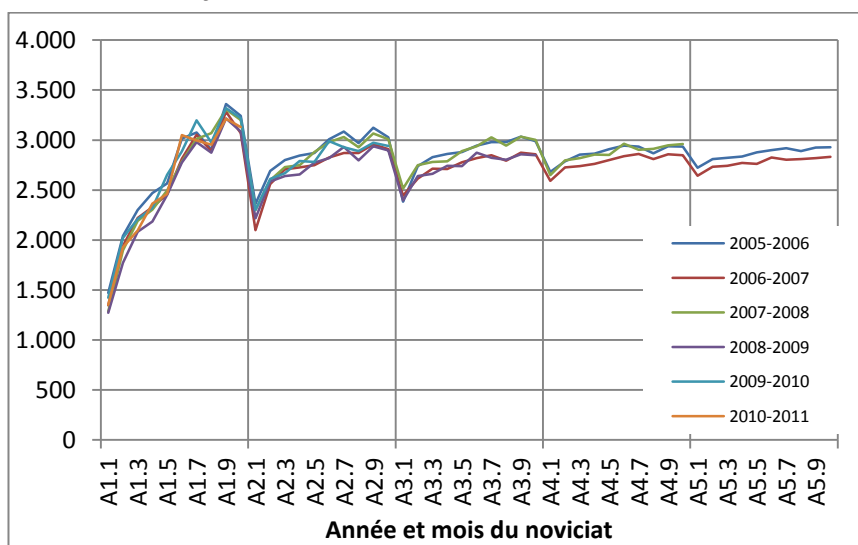
Cette dispersion des moments d'entrée dans la carrière est l'un des éléments qui pèse sur l'évolution au fil des mois et des années scolaires du nombre d'équivalents temps plein (ETP) novices. Nous allons en effet constater dans les pages qui suivent que ce nombre d'ETP croît fortement au cours de la 1^{re} année de noviciat et qu'il connaît ensuite certaines fluctuations que nous allons décrire en détail avant de tenter de les expliquer et de les spécifier selon les niveaux d'enseignement.

3.1. Approche générale

Le graphique 4 montre la manière dont évolue le nombre d'ETP attribué aux novices durant les cinq premières années de leur carrière. Chaque courbe suit une cohorte de novices (depuis celle des novices entrés en 2005-2006 jusqu'à celle des novices entrés en 2010-2011). Chaque division verticale correspond aux cinq années successives de noviciat. Au sein de chaque subdivision, on peut observer l'évolution de l'ETP moyen entre le mois de septembre (première observation à droite d'une ligne verticale) et le mois de juin

(dernière observation à gauche d'une ligne verticale). A la lecture de ce graphique, un premier constat s'impose : bien que la hauteur des six courbes varie quelque peu, leur forme est fort similaire, ce qui témoigne de phénomènes structurels relativement stables dans le temps, du moins au cours de la période 2005-2011.

Graphique 4. Evolution du nombre d'ETP des six cohortes de novices au fil des mois et des années de leur noviciat



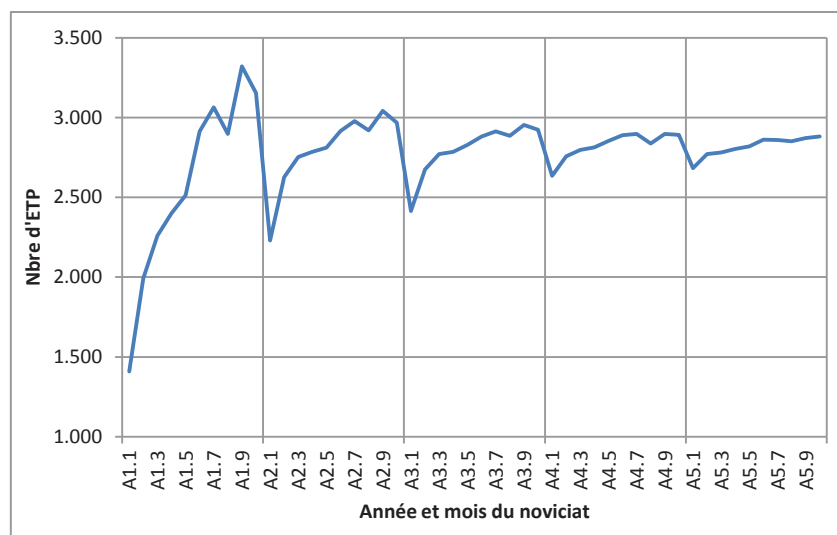
Note : Seuls sont pris en compte les membres du personnel occupant uniquement une fonction enseignante ce mois-là.

Note de lecture : Chaque courbe suit une cohorte, dénommée en fonction de l'année scolaire au cours de laquelle les enseignants ont débuté leur carrière. Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc.) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin). Le courbe de la cohorte 2010-2011 se limite à une année, celle de la cohorte 2009-2010 à deux années, et ainsi de suite.

Le graphique 5 permet de commenter avec plus de clarté ces évolutions dans le temps. Il décrit l'évolution du nombre moyen d'ETP des deux cohortes que nous pouvons suivre le plus longtemps, à savoir celles des novices

entrés en 2005-2006 ou en 2006-2007. Comme dans le graphique précédent, nous suivons donc l'évolution de cette double cohorte au fil de la progression de son noviciat, depuis l'année 1 jusqu'à l'année 5.

Graphique 5. Evolution du nombre d'ETP au fil des années de noviciat (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



Note : Seuls sont pris en compte les membres du personnel occupant uniquement une fonction enseignante ce mois-là.

Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin).

L'observation de ce graphique permet de mettre en évidence quelques points importants. En premier lieu, il indique que le nombre ETP novices travaillant simultanément ne dépasse jamais 3.400 unités. Ce chiffre, rapporté au nombre de personnes ayant été novice au cours d'une année (un peu plus de 4.809 pour chacune de ces deux années-là), témoigne d'un certain « gaspillage » des ressources. Certes, la dispersion des postes disponibles dans le temps et l'espace, de même que la variété des fonctions enseignantes ne permettraient pas de limiter à 3.400 le nombre de novices recrutés chaque

année, mais cet écart significatif entre le nombre maximal d'ETP et le nombre de novices engagés conduit à se demander si d'autres modalités d'attribution des postes disponibles ne permettraient pas de réduire le nombre de personnes différentes à recruter et, dans la foulée, la difficulté de les trouver, le nombre de postes temporairement non affectés, le recours aux personnes non porteuses de titres requis et la fréquence des périodes d'inoccupation des novices.

Autre constat : le niveau maximum des courbes de chaque année de noviciat

tend à diminuer à mesure que la cohorte progresse de l'année de noviciat 1 à l'année de noviciat 5. Pour les cohortes 2005-2006 et 2006-2007, il passe de l'indice 100 l'année 1 aux indices 92 et 89 les deux années suivantes, niveau qui ne diminue plus guère par la suite puisque l'indice se stabilise à 87 la cinquième année. Cette diminution rapide puis lente du niveau maximum des courbes est essentiellement la résultante des sorties de la profession, que nous aborderons de manière détaillée dans la section 3, tempérées par la croissance progressive de l'ETP mensuel moyen presté par novice.

Troisième constat : l'amplitude des variations du nombre d'ETP au sein d'une année est de moins en moins forte à mesure que progresse le noviciat. L'écart entre maximum et minimum est égal à 1.912 ETP durant la 1^{re} année ; il passe à 811 l'année suivante pour atteindre 198 l'année 5. Cette évolution témoigne d'une stabilisation progressive des trajectoires des novices qui persistent dans la carrière enseignante. Cette stabilisation est également perceptible dans l'évolution de l'écart d'ETP entre le mois de mai, qui constitue le point maximal pour quatre des cinq années, et le mois de septembre suivant, point minimal de chaque année. Cet écart, très important lors du 1^{er} passage d'année (perte de 925 unités), se réduit peu à peu (perte de 215 unités lors du passage de l'année 4 à l'année 5). Cette atténuation de l'ampleur des variations au fil du noviciat ne doit pas faire oublier que de telles variations subsistent encore

durant la cinquième année du noviciat, témoignant d'une instabilité durable de certaines trajectoires d'entrée dans la carrière.

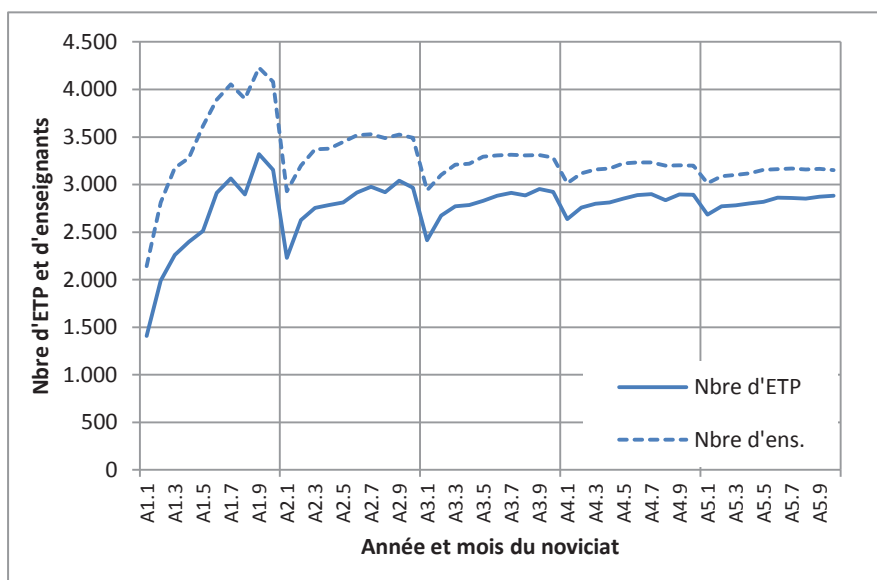
En dépit de ces diverses évolutions au fil des années, le profil des courbes des différentes années de noviciat présente beaucoup de similitudes : croissance entre septembre et mars, recul en avril, rebond en mai, recul en juin et diminution entre ce mois de juin qui signe la fin de l'année scolaire et le mois de septembre suivant, qui marque la rentrée. Des différences de profil subsistent cependant, au-delà des différences en termes d'ampleur des variations, déjà soulignées : on note en effet que le segment de croissance rapide de l'ETP, en début d'année, s'étend sur une période de plus en plus courte : jusqu'en mars pour la première année de noviciat, jusqu'en novembre pour la seconde (avec cependant un rebond en février-mars), jusqu'en novembre pour l'année 3 et jusqu'en octobre seulement pour les deux années suivantes. Ces différences et ces similitudes de profil des courbes annuelles sont le reflet de plusieurs phénomènes structurels : remise en jeu d'une partie des places occupées par les novices au début de chaque année scolaire ; retour d'enseignants non-novices absents juste avant les congés scolaires (pour limiter la diminution de leur capital de jours de maladie autorisé) ; comptages répétés des effectifs d'élèves dans le maternel (qui impliquent une augmentation du nombre d'instituteurs maternels en cours d'année scolaire) ou encore report des instabilités

de début d'année scolaire sur les novices des 1^{ère} et 2^e années.

Cette analyse en termes d'ETP peut être complétée par une analyse en termes de nombre de personnes. Comme l'indique le graphique 6, ce nombre est supérieur au nombre d'ETP. Mais l'écart entre les

deux courbes ne cesse de diminuer au fil des années de noviciat, ce qui signifie que le temps de travail mensuel des novices augmente peu à peu à mesure que le noviciat progresse. Ce dont témoigne le graphique 7, où l'on voit la courbe tendre progressivement vers 0,9 ETP, valeur qui correspond au temps de travail moyen des non-novices¹⁵.

Graphique 6. Evolution du nombre de novices et d'ETP au fil des années de noviciat (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)

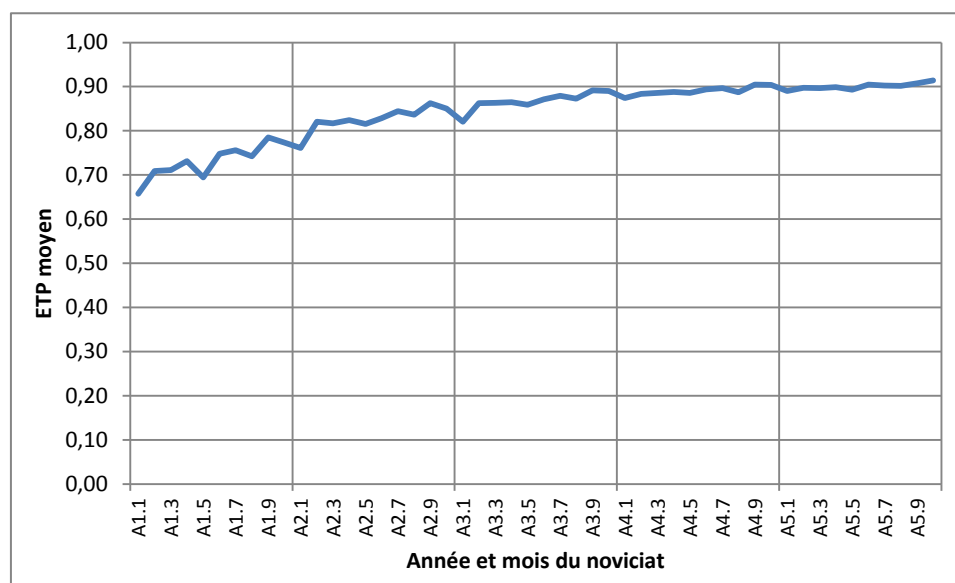


Note : Seuls sont pris en compte les membres du personnel occupant uniquement une fonction enseignante ce mois-là.

Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin).

¹⁵ Pour interpréter correctement ces courbes, il ne faut pas perdre de vue que les ETP sont calculés par mois et sont dès lors sensibles non seulement à la valeur de la fraction de charge mais aussi au nombre de jours prestés. Cela signifie que les mois où la proportion d'enseignants ne travaillant pas tous les jours du mois est élevée, l'ETP mensuel moyen sera relativement bas. C'est le cas notamment de tous les mois suivant des périodes de congé durant lesquelles une partie des contrats des novices sont interrompus, soit en septembre, en janvier et en avril.

Graphique 7. Evolution du temps de travail mensuel moyen par novice au fil du noviciat (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc.) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin).

3.2. Approche par niveau d'enseignement

Bien des observations que nous venons de réaliser à l'échelle de l'ensemble du système valent pour chacune de ses composantes. Nous voudrions néanmoins attirer l'attention sur plusieurs différences existant entre les deux principaux niveaux d'enseignement ordinaires : le fondamental (FO) et le secondaire (SO). Ces différences se manifestent aussi bien lorsqu'on mesure le nombre de personnes (graphique 8) que lorsqu'on tient compte du nombre d'ETP (graphique 9). Le graphique 8 compare, pour les deux niveaux d'enseignement, l'évolution du nombre moyen d'ETP des

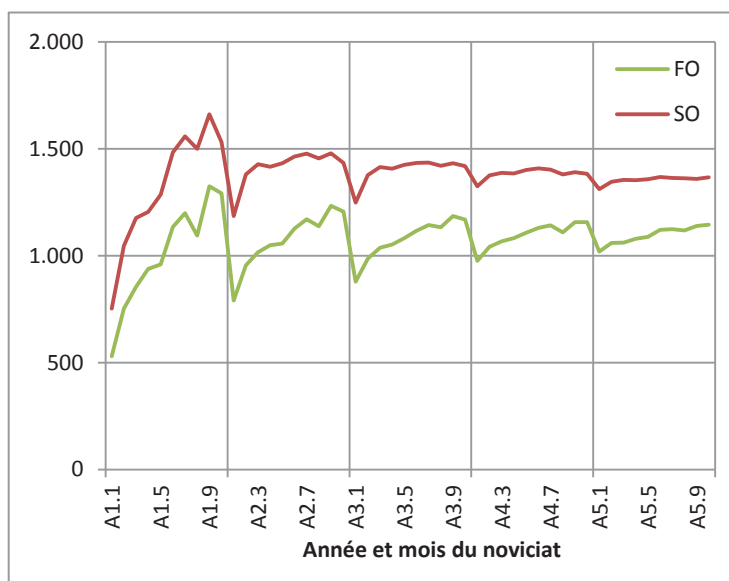
cohortes 2005-2006 et 2006-2007 au cours des cinq premières années de la carrière. Il permet, en premier lieu, de mettre en lumière que le nombre d'ETP est en tous points plus élevé dans le secondaire, et ce alors que le nombre total d'ETP (novices et non novices) y est à peine plus élevé que dans le fondamental. Les novices représentent donc un poids plus important dans la population des enseignants du secondaire que dans celle du fondamental, ce qui est le signe d'un turn-over plus important dans le secondaire.

Les deux courbes affichent par ailleurs un parallélisme assez marqué. Pour

chacune des quatre premières années de noviciat, les deux niveaux d'enseignement enregistrent en effet une croissance des ETP novices entre septembre et mai et une diminution entre mai et septembre, ainsi que des stagnations ou diminutions temporaires en janvier et en avril. On observe de même l'atténuation progressive des écarts entre minima et maxima au fil des années de noviciat. Il y a cependant quelques différences significatives dans le profil de ces deux courbes. En particulier,

bien que l'écart entre les minima et maxima soit relativement similaire durant la première année de noviciat, il demeure par la suite nettement plus important dans le fondamental que dans le secondaire. Durant la troisième année, par exemple, cet écart est égal à 307 dans le fondamental contre 184 dans le secondaire¹⁶. Ce constat vaut aussi quand on mesure l'écart entre les mois de mai et de septembre de l'année suivante. Autrement dit, la stabilisation des cohortes est moins rapide dans le

Graphique 8. Evolution du nombre d'ETP des novices dans le fondamental ordinaire et le secondaire ordinaire (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



Note : Seuls sont pris en compte les membres du personnel occupant uniquement une fonction enseignante ce mois-là.

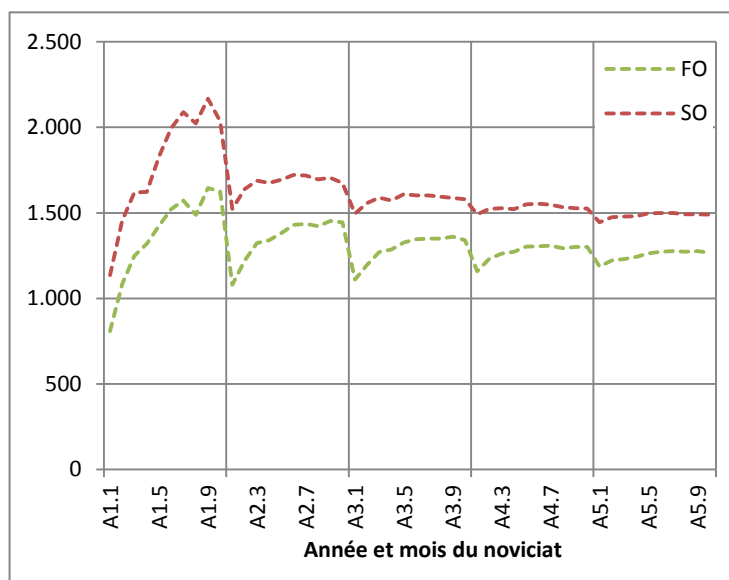
Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin).

¹⁶ La différence serait plus importante encore si on mesurait l'écart relatif.

fondamental. En cause, pour une large part, le maternel : le comptage des effectifs scolaires servant de base au calcul de l'emploi enseignant y est effectué plusieurs fois au cours de l'année, et ces variations

saisonnnières d'effectifs n'affectent pas seulement les novices les plus récemment occupés mais touchent également les enseignants présents dans leur 2e, leur 3e voire leur 4e ou leur 5e année de noviciat.

Graphique 9. Evolution du nombre d'enseignants novices dans le fondamental ordinaire et le secondaire ordinaire (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



Note : Seuls sont pris en compte les membres du personnel occupant uniquement une fonction enseignante ce mois-là.

Note de lecture : Les étiquettes de l'axe des X sont composées de deux parties, la première (A1, A2, etc) indiquant le n° de l'année de noviciat et la seconde le numéro du mois (1 = septembre,... 10 = juin).

4. Offre de postes et compétition pour ces postes

Nous pensons que l'évolution de ce nombre d'ETP des novices, que nous venons de décrire à l'échelle de l'ensemble du système et des deux principaux types d'enseignement, ne peut être lue

exclusivement comme le résultat d'un processus d'abandon des novices. Une telle lecture reviendrait en effet à considérer que les courbes présentées ci-dessus sont avant tout la conséquence de décisions prises par des enseignants débutants plutôt que par des enseignants non-novices et des directions. Or, les modes de régulation

en vigueur dans l'enseignement donnent aux pouvoirs organisateurs, aux directions et aux non-novices des positions plus avantageuses que celles qu'occupent les novices sur le marché. Ce sont ces acteurs qui déterminent en grande partie quel sera le nombre de postes d'enseignants « mis sur le marché » pour des périodes plus ou moins longues. Et ce sont également les interactions entre ces acteurs et les novices plus que les décisions unilatérales de ces derniers qui déterminent pour l'essentiel la manière dont ces postes libérés seront répartis entre les novices. C'est pourquoi, dans les pages suivantes, nous allons décrire la « mise sur le marché » de postes pour les novices avant d'analyser la compétition entre novices pour l'accès à ces postes.

Précisons d'emblée que cette étude ne peut être fondée sur une analyse poste par poste puisqu'il n'existe dans la base de données aucune variable permettant d'identifier le poste occupé par chaque enseignant. En conséquence, il nous est impossible d'établir un lien entre le poste libéré par un non-novice et celui nouvellement occupé par un novice. Nous ne pouvons donc aborder ces questions qu'à l'échelle des groupes. Ces groupes, nous les avons définis en fonction de leur année d'entrée en service (ce qui correspond aux cohortes) et du type d'enseignement dans lequel ils prestent. Notons aussi que nous ne prendrons pas ici en considération la variation d'une année scolaire à l'autre du nombre

de postes « mis sur le marché », même s'il faut souligner que - particulièrement dans l'enseignement fondamental - le nombre d'ETP en fonction n'a fait que croître au cours de la période d'observation¹⁷. Dernière précision méthodologique : nous travaillerons exclusivement sur les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, les chiffres que nous présenterons étant les moyennes de ces deux années. Dans l'analyse qui suit, les non-novices sont ceux pour lesquels plus de cinq années scolaires se sont écoulées depuis leur entrée en fonction. Quant aux novices, ils sont divisés en cinq groupes : ceux qui sont dans leur première année de noviciat (entrés en 2009-2010 pour l'année scolaire 2009-2010 ou entrés en 2010-2011 pour l'année scolaire 2010-2011), ceux qui sont dans leur deuxième année de noviciat, et ainsi de suite.

4.1. Les places « mises sur le marché » des novices

Traisons d'abord la première question : celle du nombre de postes ouverts aux cinq plus jeunes cohortes de novices. Ces postes peuvent être classés en deux grandes catégories : ceux qui sont ouverts en septembre et ceux qui sont ouverts en cours d'année. Dans cette dernière catégorie, on peut distinguer deux sous-catégories : les postes additionnels et les postes libérés temporairement ou définitivement par les non-novices.

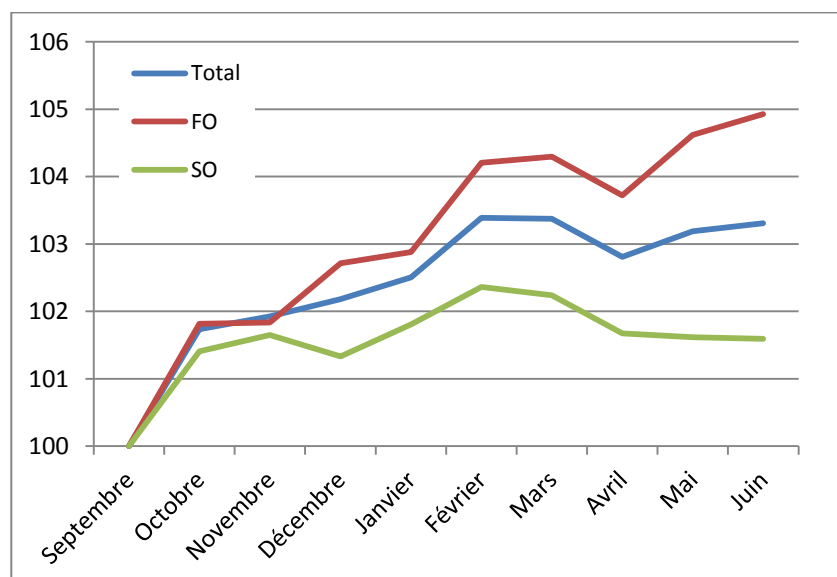
¹⁷ Entre mai 2006 et mai 2011, le nombre total d'ETP en fonction est passé de 74.113 à 76.330, soit une augmentation de 3 %. Plus de 70 % de cette croissance concerne l'enseignement fondamental ordinaire qui, dans la même période, a vu passer ce nombre d'ETP de 31.730 à 33.334, soit une croissance de 5 %.

intéressons-nous d'abord aux postes ouverts septembre et supposons que toutes les places, y compris celles des enseignants nommés, soient remises en jeu au 1er septembre. 74.115 postes auraient alors été libérés en moyenne en 2009-2010 et 2010-2011, tous types d'enseignement confondus. Une part significative de ces places est cependant d'office attribuée aux enseignants nommés tandis qu'une autre part est réservée aux enseignants non-nommés mais temporaires prioritaires. Ces deux catégories regroupent majoritairement des enseignants non-novices, même si certains novices en font partie et si quelques non-novices n'en font pas partie. Etant donné les données dont nous disposons, nous ne pourrions tenir compte de ces exceptions, nous limitant à

répartir les 74.115 postes en deux groupes : les postes occupés en septembre par les non-novices et ceux occupés par les novices. Le premier groupe concerne 85 % des places de septembre. Il reste dès lors 11.195 places disponibles pour les cinq cohortes de novices. Ces places sont à la fois celles libérées par les non-novices (du fait de leur retraite ou pré-retraite mais aussi d'autres types de retrait temporaire ou définitif) et celles « remises en jeu » par les enseignants des cohortes 1 à 4 qui étaient en fonction à la fin de l'année scolaire précédente.

A ces postes de septembre, s'ajoutent d'autres en cours d'année. Leur « mise sur le marché » est particulièrement importante pour les enseignants débutants puisque ces postes sont susceptibles d'être

Graphique 10. Evolution du nombre d'ETP par mois, selon le type d'enseignement (Moyenne des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011)



occupés avant tout par ceux-ci. Ces postes, on l'a dit, sont de deux types. Les premiers résultent de la croissance du nombre de postes en cours d'année. Comme le montre le graphique 10, le mois où l'on compte le plus grand nombre d'ETP en fonction compte près de 5 % d'ETP en plus que le mois de septembre dans le fondamental, plus de 2 % en plus dans le secondaire, et plus de 3 % en plus pour l'ensemble des types d'enseignement. Dans le secondaire ordinaire, l'essentiel de cette augmentation se passe entre septembre et octobre. Elle résulte essentiellement du retard pris par les écoles dans l'attribution des places disponibles, notamment en raison de la difficulté qu'éprouvent certaines écoles à trouver, dès la rentrée, des candidats pour tous les postes disponibles. Au-delà d'octobre, la variation du nombre d'ETP dans ce niveau d'enseignement est limitée. L'importante progression du nombre d'ETP entre septembre et octobre est également observée dans le fondamental ordinaire, mais dans ce niveau, la croissance demeure importante au-delà. Une telle progression continue résulte sans doute essentiellement de la croissance du nombre de postes dans le maternel, consécutive au dispositif de comptage répété des effectifs d'élèves et à l'augmentation en cours d'année de ces effectifs en classe d'accueil. De ces divers processus, il résulte qu'en fin d'année scolaire, on a compté, en 2009-2010 et

2010-2011, une moyenne de 1.569 ETP en plus dans le fondamental ordinaire, 535 dans le secondaire ordinaire et 349 dans les autres types d'enseignement.

Les autres postes ouverts en cours d'année proviennent du départ de non-novices. Ces enseignants sont en effet plus nombreux à partir qu'à rentrer en cours d'année scolaire. Entre septembre et mai, ils libèrent ainsi 841 ETP aux non-novices. Il s'agit des places qu'ils laissent (durablement ou temporairement) vacantes pour diverses raisons (maladie, maternité, missions, DPPR,...) et qui ne sont pas attribuées à des non-novices¹⁸.

Ces deux catégories de postes ouverts en cours d'année sont ainsi progressivement « mises à disposition » des novices. En mai, on compte en effet 3.407 ETP novices de plus qu'en septembre. Cet ajout n'est pas négligeable puisqu'il représente 30,4 % des 11.195 ETP mis à disposition des novices en septembre. La compétition entre novices est donc loin d'être terminée en septembre. Mois par mois, il est ainsi possible de calculer le nombre de postes nouveaux disponibles pour les novices. On voit dans le tableau 4 qu'en dehors d'avril et juin, des places additionnelles sont disponibles pour les novices. La partie inférieure du tableau, où les mois (excepté celui de septembre) sont regroupés par trimestre, montre les différences entre le fondamental

¹⁸ On évalue leur volume en rapportant le nombre d'ETP non-novice d'un mois t+1 sur le mois t. Ce nombre, qui témoigne du solde des entrées et sorties des enseignants non-novices est quelquefois négatif (quand les entrées sont plus nombreuses que les sorties).

ordinaire et le secondaire ordinaire. Dans le premier, l'essentiel des postes mis sur le marché après septembre sont des postes nouveaux. Dans le second, une plus forte proportion des postes résultent des flux de

sorties des non-novices et peu de postes nouveaux sont attribués après octobre, ce qui témoigne davantage d'un retard dans l'engagement des enseignants que de réelles nouvelles places.

Tableau 4. Moyenne annuelle des postes accessibles aux novices au cours des années 2009-2010 et 2010-2011

Mois	Tous types d'enseignement			Fondamental ordinaire			Secondaire ordinaire		
	Postes nouveaux	Postes libérés par non-novices	Total	Postes nouveaux	Postes libérés par non-novices	Total	Postes nouveaux	Postes libérés par non-novices	Total
Septembre		11.195	11.195		4.087	4.087		5.698	5.698
Octobre	1.287	-93	1.194	579	-134	445	473	102	575
Novembre	141	229	370	6	159	165	82	86	168
Décembre	189	469	659	279	25	304	-108	348	240
Janvier	239	85	323	54	54	107	159	41	200
Février	658	78	735	422	-30	392	187	98	285
Mars	-14	157	144	29	36	65	-41	101	59
Avril	-416	-137	-553	-183	19	-164	-189	-127	-315
Mai	278	257	536	286	61	347	-20	172	152
Juin	91	-204	-114	97	-89	8	-8	-114	-121
Septembre	0	11.195	11.195	0	4.087	4.087	0	5.698	5.698
Oct-déc	1.617	605	2.223	864	50	914	447	536	983
Jv-Mars	883	320	1.202	505	60	564	305	240	544
Avril-Juin	-47	-84	-131	200	-9	191	-217	-69	-284

Note de lecture : postes nouveaux = accroissement mensuel du total des ETP ; postes libérés par les non-novices = diminution mensuelle du nombre d'ETP des non-novices ; total = somme des deux catégories

4.2. La compétition entre novices pour l'accès aux places

Comment ces places « mises sur le marché » des novices sont-elles réparties entre les cinq cohortes de novices (depuis

ceux entrés pour la première fois dans l'enseignement au cours de l'année scolaire jusqu'à ceux entrés cinq ans auparavant) ?

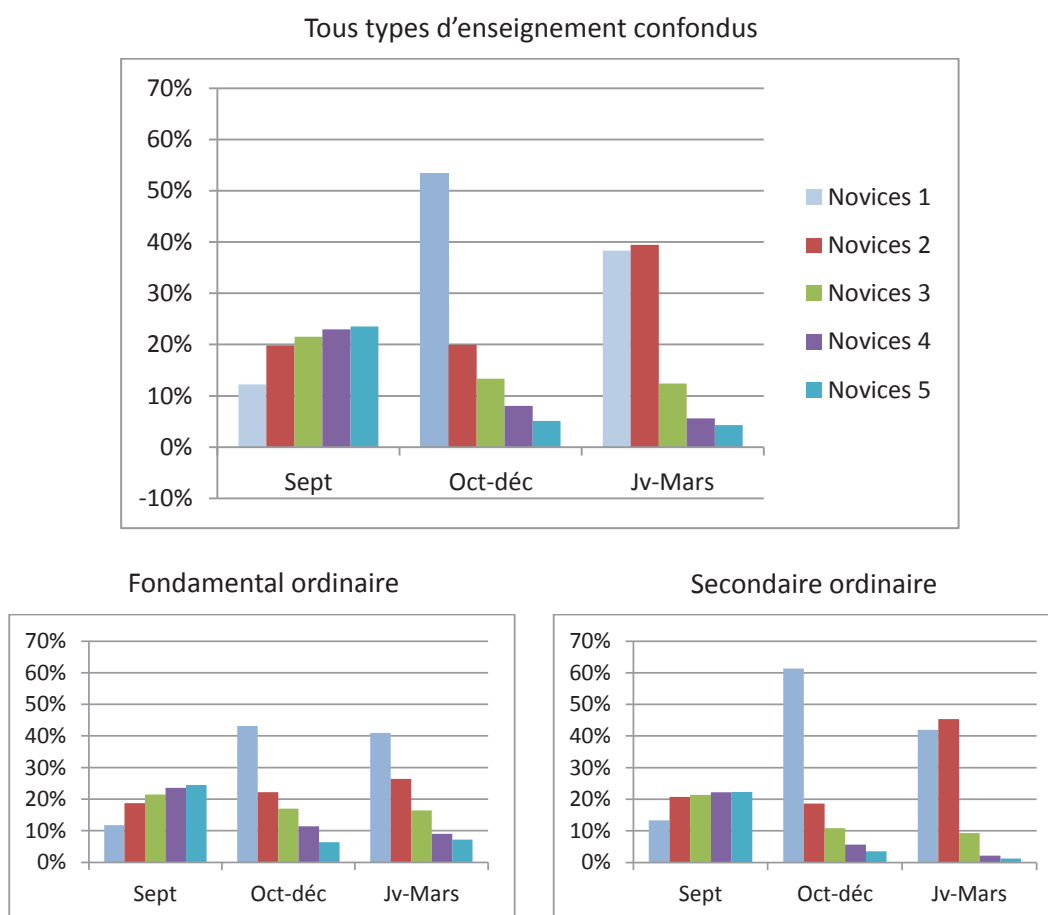
Le graphique 11 décrit cette répartition pour le mois de septembre et pour les 1er et 2e trimestres de l'année scolaire¹⁹. En

¹⁹ Les données du 3e trimestre étant moins pertinentes vu le petit nombre de places « mises sur le marché », nombre d'ailleurs négatif dans certains cas.

septembre, ce sont les cohortes les plus anciennes qui obtiennent le plus de places : tous types d'enseignement confondus, les novices de 1ère année n'obtiennent que 12,5 % des places alors que ceux de l'année 5 en obtiennent près de deux fois plus (23,5 %). Les règles de priorité dont bénéficie une part importante des novices des années 2 à 5 – qu'ils soient nommés ou temporaires prioritaires – expliquent en grande partie cette situation. Pour les

mois d'octobre à décembre, la situation s'inverse. Ce sont les novices de 1ère année qui obtiennent de loin la part la plus importante puisqu'ils se voient attribuer plus de la moitié de ces places, tous types d'enseignement confondus. Durant le second trimestre de l'année scolaire, les novices de 3e, de 4e et de 5e année sont peu présents, près de 80 % des places étant réparties, de manière plus ou moins égale, entre les novices de 1ère et de 2e années.

Graphique 11. Répartition des places « mises sur le marché des novices » entre les cinq cohortes de novices (moyenne des années 2009-2010 et 2010-2011)



Les tendances que nous venons de décrire sont présentes aussi bien dans l'enseignement fondamental que dans l'enseignement secondaire : les novices les plus récents sont « dominés » sur le marché de septembre et sont par contre « dominants » sur les marchés des 1^{ère} et 2^e trimestres. Les priorités dont bénéficient les plus anciens des novices jouent assurément un rôle dans cette situation. Or, ce sont les postes mis sur le marché en septembre qui comptent la plus forte proportion de postes durablement libres. Par la suite, les postes libérés le sont majoritairement pour des courtes durées. Et c'est, pour l'essentiel, aux plus jeunes novices qu'ils sont attribués, avec pour conséquence, comme on le verra par la suite, que beaucoup de ces novices « intérimaires » ne parviendront pas à persister dans l'enseignement au-delà de ces quelques mois où ils ont été « utilisés » comme remplaçants.

Au-delà de ces similitudes entre niveaux d'enseignement, la situation n'est cependant pas exactement identique dans le fondamental et dans le secondaire ordinaires. Des différences sont à relever pour chacune des trois périodes. En septembre, l'avantage relatif des cohortes les plus anciennes est moindre dans le fondamental que dans le secondaire : dans le secondaire, il y a seulement 9 % d'écart entre les parts de marché des cohortes 1 à 5 et 1,5 % entre celles des cohortes 2 à 5 (alors que ces chiffres sont égaux à 12,7 et 5,8 dans

le fondamental). Dans le secondaire, les novices de 1^{ère} et de 2^e années sont donc moins pénalisés par rapport à leurs aînés. Par contre, entre octobre et décembre, les écarts entre les plus jeunes novices et les autres sont nettement plus accentués dans le secondaire. Enfin, de janvier à mars, les novices de 1^{ère} et de 2^e années font quasi jeu égal dans le secondaire tandis que les autres cohortes sont quasi absentes ; dans l'enseignement fondamental, par contre, les parts de marchés décroissent régulièrement quand on passe des cohortes 1 à 5.

5. Les conditions d'emploi des novices

Le positionnement différencié de chacune des cohortes dans la lutte des places détermine, dans une large mesure, les conditions d'emploi des novices. On peut faire l'hypothèse que les novices les plus récents héritent, plus que d'autres, de conditions d'emploi moins favorables. Une manière de vérifier cette hypothèse consiste à comparer, à une date donnée et pour divers indicateurs de conditions d'emploi, la situation des cinq groupes de novices (des plus récents aux plus anciens) ainsi que celle des non-novices. Le mois retenu est celui de mai 2011, à la fois parce que le « pic » d'ETP des différentes cohortes de novices se situe généralement en mai et parce que mai 2011 est le plus récent de ces mois. Cette comparaison ne tient compte bien entendu que des enseignants présents au cours d'une année donnée²⁰, et des membres

²⁰ Autrement dit, la cohorte 2 ne tient compte que des enseignants ayant presté au moins un jour la 2^e année de noviciat, et ainsi de suite. Les effectifs diminuent dès lors à mesure qu'on passe du groupe des novices de 1^{re} année à celui des novices de 5^e année.

du personnel ayant travaillé ce mois-là exclusivement en tant qu'enseignant.

Ce que nous observons avec le premier indicateur (tableau 5) n'étonnera personne. Celui-ci concerne en effet le statut des enseignants et distingue les enseignants temporaires des enseignants nommés (pour tout ou partie de leur charge).

Comme prévu, on ne compte aucun enseignant nommé en 1^{ère} et 2^e années de noviciat et une poignée seulement en 3^e année. En 4^e année, 15 % obtiennent une nomination (partielle dans un peu plus de la moitié des cas). En 5^e année, les nominations ne concernent encore qu'un peu plus de 30 % des enseignants (dont 2/5^e partiellement).

Tableau 5. Statut des enseignants en fonction selon leur année de noviciat (Mai 2011, calculs effectués sur la base des ETP)

	Novices (selon l'année de noviciat)					Non-novices	Total
	1	2	3	4	5		
Temporaire	100,0%	100,0%	99,7%	84,6%	69,1%	12,0%	27,3%
Nommé partiellement	0,0%	0,0%	0,2%	8,1%	12,6%	5,4%	5,1%
Nommé	0,0%	0,0%	0,1%	7,3%	18,1%	82,3%	67,3%
Autres	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,3%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Autre indicateur des conditions d'emploi : celui du temps de travail presté au cours de ce mois de mai 2011. Le tableau 6 montre clairement que la proportion d'enseignants à temps-plein augmente nettement quand on passe de la 1^{re} à la 4^e année de noviciat et qu'ensuite ce pourcentage devient relativement stable, tournant autour de 82 %, soit plus de 20 points de plus que les novices de première année. Il est vrai que cet indicateur tend à sous-estimer la proportion de postes à temps plein un jour donné car il est établi sur l'ensemble du mois et considère donc comme engagé à temps partiel un enseignant qui, bien qu'ayant un contrat à temps plein, n'a été

engagé qu'une partie du mois. Mais ce n'est pas au mois de mai que cette pratique est la plus fréquente et on constate que des différences, certes plus faibles, subsistent entre cohortes si l'on prend en considération des effectifs affichant de 0,8 à 1 ETP.

Les conditions d'emploi des novices peuvent être également appréhendées en s'intéressant aux insertions professionnelles multiples. Nous avons ainsi classé les différentes catégories de novices selon le nombre de réseaux, de pouvoirs organisateurs et d'établissements différents fréquentés durant le mois de mai

Tableau 6. Répartition des enseignants des différentes cohortes selon leur temps de travail durant le mois de mai 2011

Temps de travail	Novices (selon l'année de noviciat)					Non-novices	Total
	1	2	3	4	5		
0,1	0,3%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%
0,2	0,9%	0,6%	0,3%	0,3%	0,2%	0,1%	0,2%
0,3	1,5%	0,7%	0,5%	0,4%	0,4%	0,2%	0,3%
0,4	2,3%	1,3%	0,8%	0,7%	0,7%	0,3%	0,4%
0,5	6,4%	3,7%	2,8%	2,4%	2,1%	3,8%	3,7%
0,6	4,8%	2,6%	2,3%	1,9%	1,5%	1,4%	1,7%
0,7	6,4%	4,0%	4,0%	3,6%	3,3%	2,8%	3,1%
0,8	6,9%	4,9%	4,7%	3,7%	3,6%	5,9%	5,7%
0,9	10,0%	9,1%	6,8%	5,5%	5,0%	2,5%	3,4%
1,0	60,3%	72,8%	77,5%	81,3%	83,1%	83,0%	81,4%
De 0,8 à 1	77,2%	86,8%	89,0%	90,5%	91,7%	91,4%	90,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Note : Chaque classe de temps de travail est construite sur la base des arrondis. La classe 0,2 intègre par exemple les temps de travail compris entre 0,1500 et 0,2499. Le temps de travail mensuel est la multiplication de la fraction de charge par le nombre de jours prestés.

2011. Les valeurs supérieures à 1 peuvent renvoyer à des insertions simultanées multiples ou successives²¹. Le tableau 7 indique clairement que, tant au niveau des réseaux que des pouvoirs organisateurs (PO) ou des établissements, la proportion d'enseignants concernés par des insertions multiples ne cesse de décroître à mesure qu'on observe des cohortes plus

anciennement entrées dans la profession. Ainsi, la proportion de personnes insérées dans un seul réseau augmente de 2 points entre le groupe des novices de 1ère année et celui de 5e année. La proportion d'enseignants impliqués dans un seul PO²² augmente quant à elle de 4,5 points, et celle des personnes centrées sur un seul établissement croît de 3,7 points²³.

²¹ L'option que nous avons retenue d'agrèger toutes les informations d'un mois donné nous empêche de distinguer ces deux cas de figures.

²² Tous les établissements organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles sont considérés comme appartenant au même PO.

²³ Les données relatives aux établissements sont moins valides que celles relatives aux réseaux et aux PO. Il est en effet possible que lorsqu'un enseignant travaille dans un même PO, ce dernier ne renseigne pas toujours ses insertions multiples ou ses changements d'implantation. A l'inverse, il est possible qu'un enseignant mentionné dans deux établissements preste effectivement dans un seul d'entre eux.

Pour chacun de ces indicateurs, le taux encore plus élevé pour les non-novices.
d'enseignants affiliés à une seule entité est

Tableaux 7. Répartition des enseignants des différentes cohortes selon le nombre de réseaux, de pouvoirs organisateurs et d'établissements fréquentés en mai 2011

Nbre de réseaux	Novices (selon l'année de noviciat)					Non-novices	Total
	1	2	3	4	5		
1	96,3%	96,5%	97,2%	98,0%	98,2%	99,2%	98,8%
2	3,7%	3,4%	2,8%	2,0%	1,8%	0,8%	1,1%
3	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nbre de PO	Novices (selon l'année de noviciat)					Non-novices	Total
	1	2	3	4	5		
1	88,3%	89,0%	90,8%	92,8%	92,8%	96,1%	95,0%
2	9,8%	9,1%	7,8%	6,1%	6,0%	3,3%	4,1%
3	1,4%	1,6%	1,1%	0,7%	0,8%	0,5%	0,6%
4 et +	0,5%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,2%	0,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nbre d'établissements	Novices (selon l'année de noviciat)					Non-novices	Total
	1	2	3	4	5		
1	76,3%	76,9%	78,8%	80,9%	80,0%	87,4%	85,7%
2	17,3%	16,7%	15,8%	14,4%	14,8%	8,9%	10,2%
3	4,0%	4,2%	3,4%	2,6%	3,3%	2,1%	2,4%
4	1,4%	1,1%	1,0%	1,0%	0,9%	0,8%	0,9%
5 et +	1,0%	1,0%	1,0%	1,1%	1,0%	0,8%	0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

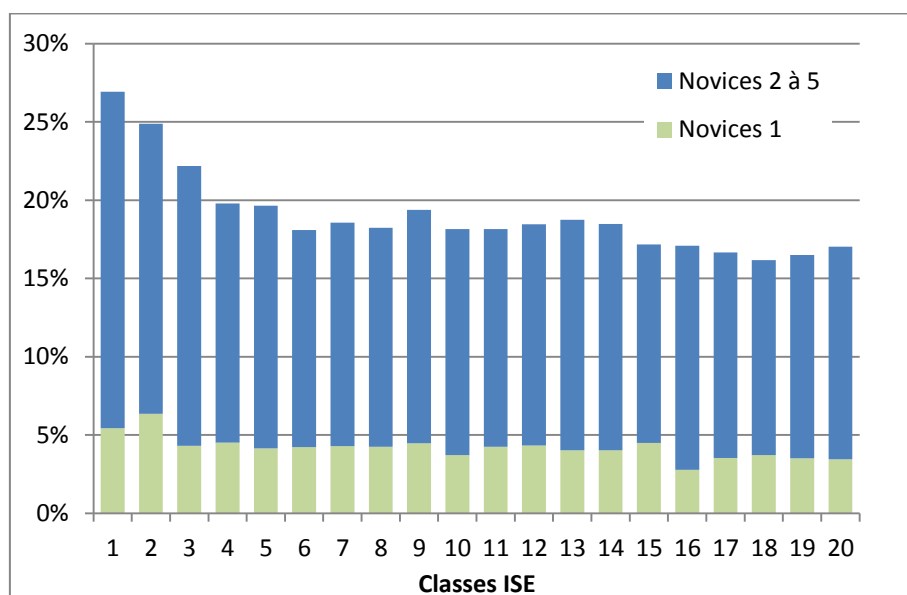
L'indice socioéconomique de l'établissement (ISE) où travaillent les enseignants est un indicateur désormais couramment utilisé pour caractériser les établissements. Equivalent à la moyenne des indices socioéconomiques des secteurs de

résidence des élèves, il a servi de base à l'administration pour le classement des établissements en 20 classes aux effectifs semblables, allant de la classe la plus défavorisée (classe 1) à la classe la plus favorisée (classe 20). Nous avons

utilisé cette classification pour analyser s'il n'y avait pas une surreprésentation des novices dans les établissements les plus défavorisés. Comme ci-dessus, nous avons effectué cette analyse sur le mois de mai 2011 et sur les membres du personnel ayant travaillé ce mois-là exclusivement en tant qu'enseignant. Pour les enseignants ayant travaillé ce mois-là dans plusieurs établissements, nous avons calculé et arrondi la moyenne des classes de ces établissements. Notons que l'appartenance à l'une des 20 classes est inconnue pour environ 10 % des enseignants, essentiellement ceux de l'enseignement

spécialisé, où cet indice n'est pas utilisé. En ne tenant pas compte de ces effectifs aux valeurs inconnues, on obtient les résultats présentés dans le graphique 12. Avant de passer à l'interprétation de ce dernier, nous voulons attirer l'attention sur le fait qu'il faut se méfier d'une association trop facile entre écoles socioéconomiquement défavorisées et conditions de travail plus pénibles. Des témoignages ont en effet attiré notre attention sur le fait que certains enseignants redoutent davantage les publics favorisés que les autres, notamment parce que, dans les premiers, ils doivent faire face à l'évaluation plus critique des parents.

Graphique 12. Proportion de novices dans les différentes catégories socioéconomiques d'établissements (Mai 2011, calculs effectués sur la base des ETP)

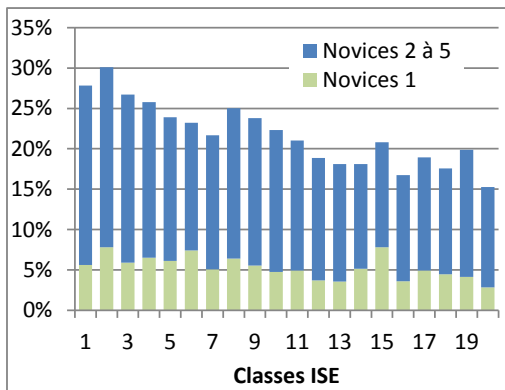


Le graphique présente le pourcentage d'ETP prestés dans chacune des 20 classes par les novices de première année de carrière et par ceux étant dans leurs 2^e à 5 années de noviciat. Il apparaît que la courbe des novices de 1^{re} année est relativement plane, avec toutefois une légère surreprésentation de ce groupe dans les deux classes les plus défavorisées et une légère sous-représentation dans les 5 classes les plus défavorisées. La distribution est par contre beaucoup moins plane quand on observe les novices ayant 2 à 5 ans d'ancienneté ou lorsqu'on additionne ceux-ci au 1er groupe. On s'aperçoit en effet que cet ensemble de novices est surreprésenté dans les classes 1 à 6 (son taux de « pénétration » dans la classe 1 est supérieur de 8,8 points à celui de la classe 6). Entre cette dernière classe et la classe 14, la part occupée par ces novices reste plus ou moins stable, avant d'amorcer une diminution dans les 5 dernières classes. Il y a donc bien surreprésentation des novices dans les établissements les plus défavorisés et sous-représentation des novices dans les établissements les plus favorisés, mais ces différentiels de « pénétration » se marquent davantage au niveau des novices ayant 2 à 5 ans d'ancienneté que des novices les plus récents.

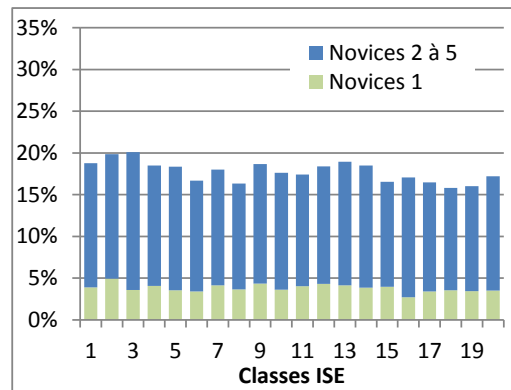
Les facteurs explicatifs d'un tel phénomène méritent d'être analysés. En particulier, il convient de différencier « l'effet Bruxelles » (du fait que cette région, qui concentre la plus forte proportion d'établissements à l'ISE faible, connaît la plus forte croissance démographique et recrute donc davantage de novices) et l'effet systémique des priorités statutaires qui permettent à certains enseignants ayant accumulé une certaine ancienneté de quitter les établissements les plus défavorisés. Nous ne ferons ici qu'esquisser cette analyse en calculant les mêmes statistiques que ci-dessus, mais en distinguant cette fois deux groupes : celui des enseignants ayant exclusivement travaillé à Bruxelles en mai 2011 et celui des enseignants ayant, ce mois-là, travaillé exclusivement hors de Bruxelles. La comparaison de ces deux graphiques indique que la liaison entre le statut de novices et le statut socioéconomique de l'établissement est nettement plus marquée à Bruxelles qu'ailleurs, mais n'est cependant pas absente en Région wallonne. Autrement dit, on ne peut expliquer la surreprésentation des novices dans les établissements plus défavorisés par le seul fait que les établissements bruxellois, plus souvent défavorisés que les autres, recrutent davantage que les autres.

Graphique 13. Proportion de novices au sein des différentes catégories socioéconomiques des établissements bruxellois (Mai 2011, calculs sur la base du nombre d'ETP)

Enseignants ayant travaillé ce mois-là exclusivement à Bruxelles



Enseignants ayant travaillé ce mois-là exclusivement hors Bruxelles



Section 2.

Les trajectoires des novices

Dans la section précédente, nous avons montré comment les groupes de novices se situaient par rapport aux non-novices et comment ils se positionnaient les uns par rapport aux autres. Nous avons également démontré que des éléments structurels expliquaient au moins en partie le processus d'attribution des places et, dès lors, les conditions d'emploi des jeunes enseignants. Ces facteurs structurels s'expriment à l'échelle du système éducatif : quels que soient les types ou niveaux d'enseignement ou les réseaux, on observe en effet de nombreuses constantes. L'une d'entre elles est la position de faiblesse relative des novices, particulièrement lorsqu'ils sont récemment entrés dans l'enseignement. Au-delà de ces constantes, nous avons cependant observé des différences entre types d'enseignement. Globalement, les novices se trouvent dans des positions plus inconfortables dans le secondaire ordinaire que dans le fondamental ordinaire. Des différences apparaissent aussi entre réseaux. Les quelques données que nous avons traitées à propos du moment du premier engagement tendent à montrer que, sur ce plan du moins, le réseau libre offre aux novices une insertion en moyenne plus précoce. Mais il est trop tôt pour inférer à partir de cette seule

mesure une quelconque conclusion quant au différentiel d'hospitalité des réseaux à l'égard des enseignants débutants, pas plus que d'avancer des explications, qui peuvent renvoyer notamment aux évolutions démographiques des effectifs d'élèves et d'enseignants, à des statuts partiellement différenciés ou à des modes d'organisation différents.

Ces constats d'ensemble ne doivent pas faire oublier que les enseignants appartenant à une même cohorte sont loin d'être tous semblables, et ce tant au niveau de leur profil (en termes d'âge et de diplôme) que de leurs parcours. Cette section décrira cette variété de trajectoires et – dans la mesure du possible – en analysera les facteurs explicatifs. Nous décrirons d'abord la diversité des trajectoires sur cinq ans. Ensuite, l'essentiel de la section sera consacré aux trajectoires de la première année de noviciat : après une approche générale, nous mettrons en évidence en quoi ces trajectoires sont dépendantes du contexte (type d'enseignement, réseau, province) et du profil des enseignants (âge, genre et diplôme), avant de souligner les importantes répercussions que la trajectoire de première année peut avoir sur la suite du parcours des enseignants débutants.

1. Les trajectoires sur cinq ans

Vu les contours de la base de données, nous ne pouvons suivre sur cinq ans que deux cohortes : celles des enseignants ayant débuté leur carrière en 2005-2006 ou en 2006-2007. En considérant ensemble ces deux cohortes et en nous limitant aux membres du personnel ayant exclusivement occupé des fonctions d'enseignant entre le début de leur carrière et décembre 2011, nous pouvons suivre ainsi les trajectoires de 9.618 enseignants. Même en ne prenant qu'un indicateur simple pour décrire les trajectoires de ces enseignants, la diversité de leurs trajectoires saute aux yeux. L'indicateur que nous avons retenu est la présence ou non de l'enseignant dans la base de données pour chacun des 50 mois (5 ans fois 10 mois, puisque nous ne prenons pas en compte les mois de juillet et août²⁴). La concaténation de ces

50 mesures mensuelles binaires (présent / non présent)²⁵ pour les 9.618 enseignants conduit à l'identification de 3.454 trajectoires différentes (soit en moyenne une trajectoire pour un peu moins de 3 enseignants).

Cette grande diversité de trajectoires est cependant combinée avec une relative concentration de la population sur quelques trajectoires plus fréquentes. En effet, si 2.959 trajectoires sont spécifiques à un enseignant, la trajectoire la plus suivie rassemble à elle seule 19,7% des enseignants tandis que les dix plus fréquentes sont suivies par 35 % des enseignants. C'est ce qu'indique le tableau 8, où la trajectoire est résumée par une chaîne de 50 caractères correspondant aux 50 mois, chaque mois étant représenté par le code 0 (enseignant non présent dans la base de données) ou 1 (enseignant présent).

²⁴ Puisque, tant qu'ils ne sont pas nommés, les enseignants ne figurent pas dans la base de données au cours de ces mois.

²⁵ Cet indicateur indique si, oui ou non, le membre du personnel a été payé au moins un jour au cours du mois, quel que soit le code disponibilité. Notons que, pour l'essentiel, les enseignants débutants sont en fonction.

Tableau 9. Répartition des enseignants débutants selon les caractéristiques de leurs trajectoires sur cinq ans (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)

	Présence encore en fin de 5 ^e année	Présence au-delà de la 1 ^{re} année mais pas en fin de 5 ^e année	Pas de présence au-delà de la 1 ^{re} année
Trajectoire ininterrompue	31,0 %	6,2 %	18,3 %
Trajectoire avec interruption(s)	31,2 %	12,1 %	1,1 %

ayant une présence ininterrompue mais dont la trajectoire s'arrête avant la fin de la 5e année (6,2 % du total), les enseignants encore présents le dernier mois de la 5e année mais ayant connu des interruptions plus ou moins nombreuses et longues entre la 2e et la 5e année (31,2 %) et les enseignants qui combinent interruption(s) de trajectoire et non présence en fin de 5e année (12,1 %).

Nous avons ainsi construit une catégorisation des trajectoires fondée sur un seul indicateur (présence ou non à chacun des 50 mois du début de carrière), décliné de deux manières : d'une part le nombre d'années scolaires sur lequel s'étend la trajectoire et d'autre part le caractère ininterrompu ou non de cette trajectoire. Cette catégorisation permet d'ordonner la grande diversité de trajectoires et de souligner notamment qu'à côté d'un petit tiers d'enseignants ayant une carrière d'emblée plutôt stable et durable, un cinquième ne va pas au-delà de la 1re année et près de la moitié poursuit sa trajectoire au-delà de la première année de noviciat tout en connaissant des périodes

d'interruption. Dans une même cohorte de novices se côtoient donc des trajectoires stables et instables, voire précaires.

Avant d'aller plus loin, il importe de souligner que la description que nous venons d'effectuer comporte au moins trois limites.

- Elle tend à surestimer la proportion de trajectoires « ininterrompues ». En effet, avec l'indicateur que nous avons retenu, il suffit d'un jour de présence au cours d'un mois pour que l'enseignant soit réputé présent durant ce mois. Dès lors, ce que nous considérons comme une présence ininterrompue peut masquer une ou plusieurs périodes d'interruption (au sein d'un mois ou à cheval sur deux mois). Le taux de 31 % de trajectoires ininterrompues jusqu'à la fin de la 5e année de noviciat constitue donc un maximum. Une prise en compte des périodes d'interruption « cachées » au sein d'un mois ou à la jonction de deux mois réduirait ce taux dans une proportion que nous n'avons pas à ce stade cherché à évaluer mais qui serait probablement non négligeable.

- La catégorisation regroupe dans une même catégorie une grande diversité d'épisodes d'interruption, ne différenciant pas les interruptions nombreuses et rares, les interruptions courtes et longues, pas plus que les interruptions situées en début ou en fin de la période d'observation. Quatre des six catégories que nous avons élaborées ont donc une hétérogénéité interne assez importante²⁶.
- Cette catégorisation des trajectoires est fondée sur un seul indicateur. Idéalement, le caractère non linéaire des trajectoires devrait être appréhendé aussi par d'autres indicateurs tels que le changement de pouvoir organisateur, d'établissement ou de fonction, ou encore l'évolution du temps de travail.

Etant donné la manière dont nous avons choisi de structurer la base de données de l'administration, nous ne sommes pas en mesure de lever la première limite dans le cadre de cette étude²⁷. Par contre, nous pouvons traiter partiellement les deux autres limites, d'abord en distinguant de manière moins sommaire la structure des épisodes d'interruption et ensuite

en décrivant les trajectoires à partir d'un second indicateur : le nombre de pouvoirs organisateurs différents dans lesquels a travaillé chaque enseignant débutant. Nous effectuerons ces deux analyses complémentaires sur les deux mêmes cohortes de novices (2005-2006 et 2006-2007).

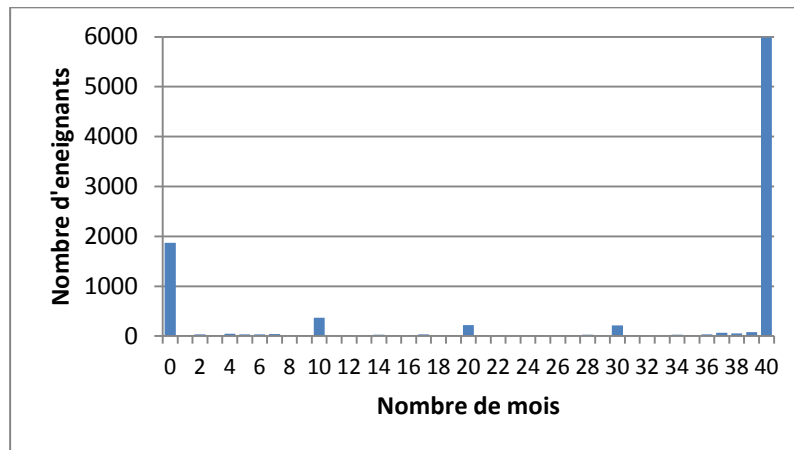
Distinguons d'abord les épisodes d'interruption, en nous concentrant en premier lieu sur chacune des deux dimensions de notre analyse initiale, à savoir le nombre de mois s'écoulant entre le début de carrière et le dernier enregistrement²⁸ et le nombre de mois d'interruption dans ce laps de temps. Prenons d'abord la première dimension en excluant toutefois ce qui se passe durant la première année de noviciat. Si l'on regarde le nombre de mois s'écoulant entre le dernier mois de la première année de noviciat et le dernier mois de présence dans la base de données, il se confirme (graphique 14) que l'écrasante majorité des enseignants se concentre sur deux positions : 0 mois (synonyme de trajectoire n'allant pas au-delà de la 1ère année) et 40 (synonyme d'une présence encore en fin de période d'observation). Il apparaît en

²⁶ C'est moins le cas des deux catégories regroupant les trajectoires ininterrompues s'étendant sur cinq ans ou celles limitées à la 1ère année. Même au sein de ces deux catégories, il subsiste cependant une certaine diversité puisque notre catégorisation ne tient pas compte du mois (variable) marquant le début de la carrière.

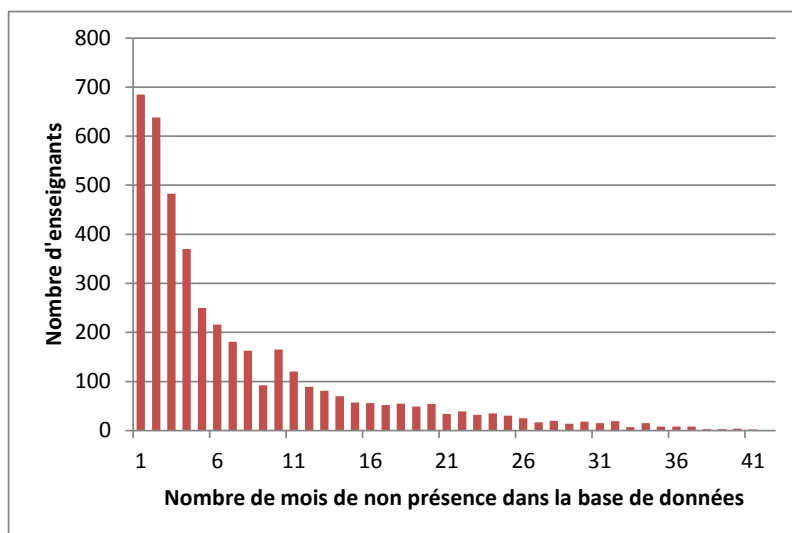
²⁷ La structure initiale de la base de données de l'administration n'empêche cependant pas une autre structuration permettant l'identification de ces épisodes « cachés ».

²⁸ Dans la fenêtre des 5 ans, une absence de la base de données durant les derniers mois de cette « fenêtre » n'exclut pas la possibilité de retour ultérieur.

Graphique 14. Répartition des enseignants selon le nombre de mois écoulés entre le dernier mois de leur 1ère année de noviciat et le dernier mois de présence dans la base de données (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



Graphique 15. Répartition des enseignants ayant connu au moins un mois d'interruption de leur trajectoire, selon le nombre de mois de non présence entre leurs 2e et 5e années de noviciat. (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)



outre que les autres durées rassemblant un effectif non négligeable correspondent à la fin des années scolaires (mois 10, 20 et 30). Autrement dit, la très grande majorité des sorties (temporaires ou définitives) de la profession s'effectue en fin d'année scolaire²⁹.

L'analyse de l'autre dimension descriptive indique que 55 % des enseignants débutants des deux cohortes étudiées n'ont pas connu d'interruption de trajectoire, au sens (large) défini ci-dessus. Comme l'indique le graphique 15, qui n'inclut pas ces 55 % d'enseignants, les autres enseignants se distribuent de manière décroissante le long de l'axe des « x », qui mesure le nombre de mois d'interruption et court jusqu'au nombre 43. La décroissance de cette distribution est régulière, avec cependant un léger rebond aux 10e et 11e mois, rebond qui témoigne de l'existence de trajectoires s'interrompant pendant une année scolaire entière. Ce graphique mêle cependant trajectoires courtes et longues. Or, un même nombre de mois d'interruption n'a pas la même signification dans ces deux cas de figure. Il est donc pertinent de croiser les deux dimensions jusqu'ici analysées de manière

distincte. C'est ce que nous faisons dans le tableau 10. En haut à gauche de ce tableau figure ce qui passe pour être la situation idéale, à savoir une trajectoire longue et ininterrompue. Plus on s'éloigne vers la droite, plus la trajectoire est courte. Plus on se dirige vers le bas, plus elle est lardée de périodes d'interruption. Si plus de la moitié des enseignants de ces deux cohortes ne connaissent pas de période d'interruption (apparente), il faut souligner qu'une partie significative de ces enseignants ne vivant aucune période d'interruption a une trajectoire courte et que 21,9 % du total ont connu au moins cinq mois d'interruption (et 12,5 % au moins 10 mois). Comme attendu et comme l'indiquent les deux dernières lignes du tableau, les interruptions longues ou fréquentes sont proportionnellement plus nombreuses quand la trajectoire est longue, avec cependant une nuance importante : cette proportion est nettement plus basse parmi les enseignants encore présents en fin de 5e année que parmi ceux qui sortent (temporairement ou non) au cours des années 3, 4 ou 5 de leur noviciat. Autrement dit, le nombre de périodes d'interruption est, pour les enseignants qui persévèrent au-delà de la 2e année, un des prédicteurs de l'abandon.

²⁹ Sauf lors de la première année de noviciat.

Tableau 10. Répartition des enseignants débutants selon le nombre de mois d'absence de la base de données et selon l'année de noviciat où est observée leur dernier mois de présence (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)

Nombre de mois d'absence de la base	Année de noviciat où est enregistré le dernier mois de présence						
	Fin 5e ou au-delà	5e année	4e année	3e année	2e année	1re année	Total
Pourcentages par rapport au total de la population							
0	31,0%	0,7%	1,0%	1,1%	3,4%	18,3%	55,5%
1	5,1%	0,2%	0,2%	0,3%	0,8%	0,5%	7,1%
2	5,3%	0,2%	0,2%	0,2%	0,4%	0,4%	6,6%
3	3,9%	0,2%	0,1%	0,2%	0,4%	0,2%	5,0%
4	2,7%	0,2%	0,2%	0,2%	0,5%	0,1%	3,8%
5 à 9	6,4%	0,5%	0,6%	0,8%	1,1%	0,0%	9,4%
10 à 14	3,6%	0,4%	0,6%	0,7%	0,2%	0,0%	5,5%
15 à 19	1,6%	0,3%	0,4%	0,4%	0,0%	0,0%	2,8%
20 à 29	1,9%	0,5%	0,6%	0,2%	0,0%	0,0%	3,1%
30 à 45	0,8%	0,3%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%
Total	62,2%	3,5%	3,9%	4,2%	6,8%	19,4%	100,0%
Pourcentages en colonne							
5 et +	23,0%	56,8%	57,3%	49,4%	19,3%	0,2%	21,9%
10 et +	12,6%	42,6%	42,5%	31,4%	3,1%	0,0%	12,5%

Il est possible de faire un pas de plus dans cette description des trajectoires tout en se limitant encore à l'indicateur présence/absence. Nous n'avons en effet pas encore abordé la question de la distribution dans le temps de ces périodes d'interruption. Sont-elles concentrées en début de carrière, ou non ? A ce stade, nous n'avons exploré cette question que pour une sous-population, celle des enseignants encore

présents le dernier mois de la 5e année de noviciat et ayant connu au moins un mois d'interruption, autrement dit des enseignants qu'on pourrait qualifier de « persévérants ». Cette sous-population représente 31,2 % de la population³⁰. Constat : le nombre de mois d'interruption enregistré pour toute cette population est plus ou moins égal au cours des 2e et 3e années de noviciat (2.556 et 2.651³¹), puis

³⁰ Soit 2.386 enseignants. Comme nous nous intéressons uniquement aux interruptions survenues au-delà de la 1ère année de noviciat, nous soustrayons cependant de cette population les 264 enseignants n'ayant connu des interruptions qu'en cours de 1ère année. La population étudiée dans ce tableau est donc en fin de compte égale à 2.122.

³¹ Soit une moyenne légèrement supérieure à un mois par enseignant.

tend à décroître au-delà de la 3e année de noviciat (2 .2260 en 4e et 1.133 en 5e). Globalement, on assiste donc à une stabilisation progressive des trajectoires. Mais qu'en est-il au niveau individuel ? Tous les enseignants débutants vivent-ils ce processus de stabilisation progressive ? Non puisque le tableau 11 montre que 20,8 % de ces enseignants ne connaissent ces périodes d'interruption qu'au cours des 4e et 5 années de noviciat et que 23,7 % d'entre eux ont des épisodes d'interruption au cours de trois ou quatre années. C'est dans ce dernier groupe d'enseignants que figurent la majorité des enseignants connaissant un grand nombre de mois d'absence de la base de données. Ces 476 enseignants (zone grisée du tableau) qui, tout en persistant dans la profession, ont

subi au moins cinq mois d'interruption étalés sur au moins trois années scolaires ont vécu une situation très différente des 602 enseignants (cellule supérieure gauche du tableau) qui n'ont connu qu'un ou deux mois d'interruption situés au plus tard lors de leur 3e année de noviciat, autrement dit qui n'ont connu une (faible) instabilité qu'en début de carrière. On remarque également, parmi les enseignants n'ayant vécu des épisodes d'interruption qu'au cours de deux années, que ceux ayant connu ces épisodes tardivement (années 3 et 4) ont plus souvent connu un moins grand nombre de mois d'absence que ceux ayant vécu ces interruptions en début de carrière. Mais pour l'un et l'autre de ces groupes, le nombre de mois d'interruption reste en général limité.

Tableau 11. Répartition des enseignants selon le nombre de mois d'interruption au cours des années 2 à 5 de leur noviciat et selon les années de noviciat où se situent ces interruptions. (Cohortes 2005-2006 ou 2006-2007 ; enseignants encore présents en fin de 5e année de noviciat et ayant connu au moins un mois d'interruption)

Années de noviciat durant lesquelles il y a des interruptions		Nombre de mois de non présence					Total	%
		1 ou 2	3 ou 4	5 à 14	15 et +			
Deux années	Années 2 et 3	602	207	142	44	995	46,9%	
	Années 4 et 5	271	147	20	4	442	20,8%	
	Panaché ³²	31	89	54	9	183	8,6%	
Trois années		0	25	115	150	290	13,7%	
Quatre années		0	1	49	162	212	10,0%	
Total		904	469	380	369	2.122	100,0%	

³² C'est-à-dire les années 2 et 4, ou 2 et 5, ou 3 et 4, ou 3 et 5.

Pour combler au moins partiellement la troisième limite énoncée ci-dessus (description de la trajectoire limitée à la seule variable présence/absence), nous clôturerons cette description des trajectoires sur cinq ans en évoquant l'une des autres variables descriptives potentielles, à savoir le nombre de pouvoirs organisateurs différents fréquentés par les enseignants au cours de leurs cinq premières années de noviciat³³. Nous

aurions pu choisir de calculer le nombre d'établissements parce que le changement d'établissements compte aussi dans le vécu des enseignants débutants, mais cette variable est moins fiable que celle des PO et ces derniers importent tout autant dans la carrière des enseignants puisqu'il s'agit de leur employeur officiel et que l'ancienneté de service est calculée à l'échelle des PO plutôt qu'à celle des établissements.

Tableau 12. Nombre de PO différents fréquentés pendant les cinq années de noviciat, selon le nombre de mois de présence (Cohortes 2005-2006 et 2006-2007)

Nbre de PO	Nbre de mois de présence de la 2 ^e à la 5 ^e année de noviciat						Total
	0	1 à 10	11 à 20	21 à 30	31 à 39	40	
1	86,1%	42,6%	27,8%	27,2%	23,2%	39,3%	47,1%
2	9,5%	30,8%	27,8%	20,7%	19,9%	20,9%	19,6%
3	2,9%	14,7%	18,7%	16,1%	13,7%	12,9%	11,5%
4	1,0%	5,8%	10,1%	12,4%	11,6%	8,1%	6,9%
5 à 9	0,4%	5,4%	15,2%	19,9%	25,6%	15,7%	12,5%
10 et +	0,1%	0,6%	0,5%	3,8%	6,0%	3,2%	2,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Le tableau 12 nous indique que 47 % des enseignants n'ont connu qu'un seul PO durant cette période de cinq ans. A l'opposé de la distribution, près de 15 % des enseignants ont connu cinq PO ou davantage. Ces données pourraient laisser entendre que la stabilité prévaut

sur l'instabilité. Cette conclusion est cependant hâtive car une part significative des trajectoires limitées à un PO sont des trajectoires courtes. 35,5 % des enseignants débutant n'ayant connu qu'un PO n'ont pas été au-delà de la 1^{re} année, et 6,1 % supplémentaires ne sont pas allés

³³ Pour être précis, signalons que ce nombre de PO différents est calculé sur toute la période couverte par la base de données, autrement dit jusqu'en décembre 2011. Cela nous conduit à surévaluer quelque peu, pour certains enseignants, le nombre de PO puisque nous englobons dans notre calcul, pour la cohorte 2005-2006, les éventuels PO nouveaux des mois de septembre 2010 à décembre 2011 (soit 1 an et 4 mois) et, pour la cohorte 2006-2007, les éventuels PO nouveaux des mois de septembre 2010 à décembre 2011 (soit 4 mois).

au-delà de la 2^e année³⁴. Le tableau montre également que le passage par plusieurs PO est d'autant plus probable que l'enseignant prolonge son noviciat : cette probabilité est en effet de 57,4 % parmi les enseignants présents 1 à 10 mois au-delà de la première année de noviciat et de 76,8 % parmi les enseignants présents 31 à 39 mois au-delà de cette limite. On notera cependant que les enseignants les plus stables – ceux affichant 40 mois de présence sur 40 – ne comptent parmi eux « que » 60,7 % d'enseignants passés par plusieurs PO. Ce constat rejoint celui déjà fait à propos du nombre de mois d'interruption (moindre pour ceux encore présents en fin de 5^e année), et confirme qu'il y a, parmi les enseignants débutants, une catégorie d'enseignants placés d'emblée dans des conditions d'emploi très stables leur assurant une longue durée d'emploi dans un seul PO. Ce groupe n'est pas si minoritaire qu'on l'imagine. Il regroupe en effet 24,4 % des enseignants des deux cohortes étudiées.

Cette description des trajectoires des cinq premières années de noviciat demeure sommaire. Elle n'a été réalisées que sur la base de quelques variables et indicateurs. Et elle souffre du fait que la base de données telle que nous l'avons structurée considère chaque mois comme un tout indivisible. Notre ambition, à ce stade, était de donner un premier aperçu descriptif de la variété des trajectoires. Nous pensons avoir atteint cet objectif en montrant, sous

divers angles d'analyse, que des trajectoires « sans histoire » côtoyaient des trajectoires mouvementées.

Il serait à l'avenir utile de poursuivre ce travail descriptif, si possible en levant cette restriction résultant de l'indivisibilité du mois. Il serait de même utile d'entamer une analyse des corrélations entre des variables typologisant les trajectoires et diverses variables potentiellement explicatives. Nous n'effectuerons cependant ce travail d'analyse plus approfondie, combinant la prise en compte d'autres indicateurs de trajectoires et la mise en lien avec des facteurs explicatifs, que sur le premier segment de la trajectoire des novices, à savoir la première année de noviciat.

2. Les trajectoires lors de la première année

La manière dont nous avons analysé les trajectoires sur cinq ans a laissé volontairement dans une demi-pénombre les événements survenus durant la 1^{ère} année de noviciat. Pour ne pas complexifier l'analyse, nous n'avons par exemple pas tenu compte du mois d'entrée dans la profession, de même que nous n'avons pas toujours comptabilisé les interruptions survenues au cours de la 1^{ère} année. Or, nous avons déjà vu que près d'un enseignant débutant sur cinq ne dépassait pas la fin de la 1^{ère} année. Par ailleurs, ce qui se passe au cours de cette première

³⁴ Ces pourcentages ne figurent pas dans le tableau. Ils résultent du calcul des pourcentages en ligne effectué sur les mêmes données.

année s'avère capital, ainsi que nous le montrerons au long des pages qui suivent. Nous avons donc choisi de focaliser notre attention sur cette première année de carrière. Dans un premier temps, nous décrirons ces trajectoires sans tenir compte des facteurs susceptibles d'expliquer les variations observées. Ensuite, nous nous intéresserons à ces facteurs, que nous classerons en deux catégories selon qu'ils sont de nature contextuelle (type d'enseignement, réseau, province) ou individuelle (âge, genre et diplôme). Nous clôturerons cette analyse en montrant le pouvoir prédictif des trajectoires de 1ère année sur la suite de la carrière.

Puisque nous nous limitons désormais à la 1ère année du noviciat, nous sommes en mesure d'étudier plus de cohortes

que les deux retenues pour l'analyse des trajectoires sur cinq ans. Sauf mention contraire, la population étudiée sera celle des six cohortes d'enseignants ayant débuté leur carrière entre le 1er septembre 2005 et le 30 juin 2011. A nouveau, nous ne retiendrons que les membres du personnel ayant exercé exclusivement des fonctions d'enseignant sur la période, soit une population de 29.079 personnes.

Les parcours de la première année sont extrêmement diversifiés. En ne tenant compte que d'un seul critère – celui déjà utilisé pour décrire les trajectoires sur cinq ans : être ou non en fonction durant un mois donné –, nous avons répertorié, sur l'ensemble des six cohortes de novices, 407 trajectoires différentes (sur 1.024 théoriquement possibles). 130 de ces

Tableau 13. Les 10 trajectoires les plus fréquentes en 1ère année de noviciat (Cohortes 2005-2006 et 2010-2011)

Séquence	Nbre d'ens.	%	% cumulé
1111111111	10.368	35,7%	35,7%
0111111111	2.940	10,1%	45,8%
0000111111	1.918	6,6%	52,4%
0011111111	1.696	5,8%	58,2%
0000011111	1.141	3,9%	62,1%
0000001111	1.091	3,8%	65,9%
0000000011	978	3,4%	69,2%
0000000111	724	2,5%	71,7%
0001111111	637	2,2%	73,9%
0000001000	290	1,0%	74,9%

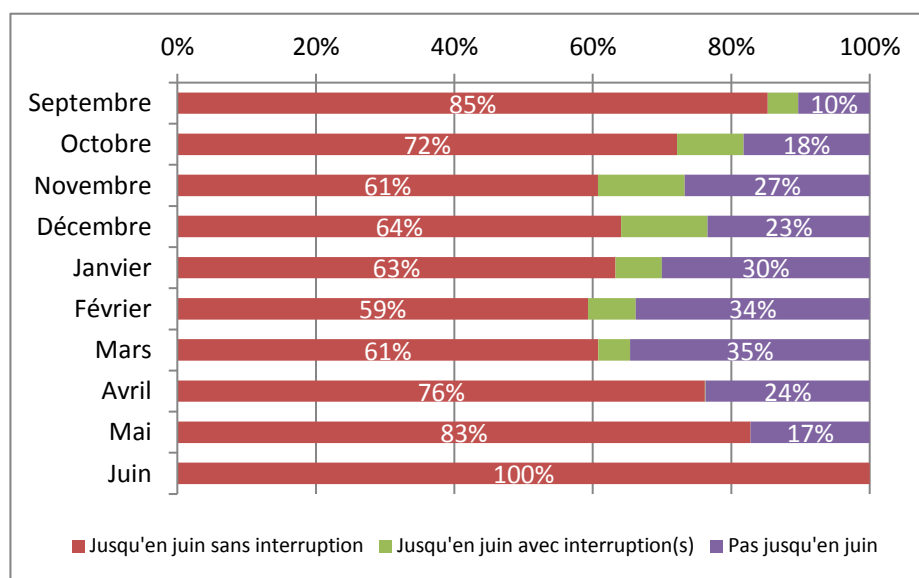
Code de la séquence : 1 = en fonction ce mois-là ; 0 = pas en fonction ce mois-là.

trajectoires sont suivies par une seule personne, mais la plus fréquente (présence de l'enseignant chacun des 10 mois) regroupe à elle seule 35,7 % des novices, tandis que les 10 plus fréquentes en regroupent 74,9 %. A l'exception de la 10^e d'entre elles, ces 10 trajectoires peuvent être considérées comme stables puisque, à partir du moment où la personne accède à son premier emploi (clôture ainsi la séquence de « 0 »), elle est en fonction jusqu'au mois de juin (codes 1 sans interruption jusqu'à la fin de la séquence).

Si l'on tient compte de ces 9 trajectoires « stables », en négligeant donc celle ne commençant qu'en juin, nous constatons que 73,9% des enseignants parcourent cette première année de noviciat en travaillant au moins un jour tous les mois s'écoulant entre le mois de leur entrée et le mois de juin. Deux éléments, déjà mis en évidence à propos des analyses des trajectoires sur cinq ans, doivent cependant nous empêcher de considérer que la stabilité caractérise la majorité des trajectoires durant cette première année de travail : d'une part, certaines de ces trajectoires stables sont très courtes puisqu'elles débutent après Pâques ; d'autre part, le fait de considérer indifféremment comme présents au cours d'un mois aussi bien les enseignants ayant travaillé tout au long de ce mois que ceux n'ayant presté qu'une journée nous conduit à sous-estimer le nombre de périodes d'interruption et, par conséquent, à surestimer la proportion de trajectoires stables.

Les séquences de présence/absence sont en partie dépendantes du moment de l'entrée. Il apparaît notamment (voir graphique 16) que la probabilité de réaliser jusqu'en juin un parcours sans interruption (au sens d'être présent au moins un jour chaque mois) est d'autant plus élevée que l'enseignant entre dans la carrière en début d'année scolaire. Cette probabilité (figurée en rouge dans le graphique) diminue lorsque le mois d'entrée passe de septembre à novembre. Elle se stabilise ensuite jusqu'en mars. Puis elle croît à nouveau, vu la proximité croissante entre la date d'entrée et l'échéance de juin. L'examen de la probabilité de parvenir jusqu'en juin (avec ou sans interruption) nous conduit à distinguer quatre sous-groupes selon que les enseignants sont entrés en septembre (probabilité voisine de 90 %), au cours des trois mois suivants (probabilité moyenne de 75%) ou au cours du 2^e trimestre (probabilité moyenne de 70 %). Le quatrième groupe, celui des enseignants entrés au cours du 3^e trimestre a un profil particulier : recrutés tardivement, leur probabilité d'atteindre juin sans interruption est relativement élevée et croissante à mesure que se rapproche l'échéance de juin (mais on verra que cette stabilité ne se traduit guère par une poursuite de l'activité enseignante au-delà de la 1^{re} année). Si on ne tient pas compte de ce quatrième sous-groupe un peu particulier, une évidence s'impose : plus l'entrée dans la profession s'effectue tôt dans l'année scolaire, plus augmente la probabilité de parvenir jusqu'au mois de juin.

Graphique 16. Répartition des parcours des novices selon qu'ils atteignent ou non le mois de juin et leur 1ère année de noviciat, en fonction du mois d'entrée dans la profession (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Cette relation entre le mois d'entrée et le nombre de mois de présence au cours de la première année nous a conduits à faire du nombre de mois de présence au cours de la 1ère année l'un des éléments descriptifs de la trajectoire en 1ère année. Dans le tableau 14, nous croisons cette variable avec celle de l'ETP moyen par mois presté. Avant d'interpréter le tableau, rappelons que cet ETP moyen est calculé en multipliant le temps de travail par le nombre de jours prestés, ce qui signifie que cet indicateur fusionne et confond deux dimensions : celles du temps de travail contractuel (fraction de charge) et celle du nombre de jours de travail. L'indicateur ne peut donc être considéré que comme une évaluation imparfaite du temps de travail contractuel, celui-ci étant parfois plus élevé que ne le

laisse supposer l'indicateur. Si nous avons pu calculer le temps de travail moyen par jour presté plutôt que par mois presté, les colonnes de gauche du tableau ci-dessous auraient donc sans doute contenu des chiffres plus élevés (et inversement pour les colonnes de droite).

Ces précisions faites, nous constatons, dans ce tableau 14, que le nombre d'enseignants diminue de manière régulière à mesure que l'ETP moyen par mois prestés passe de la valeur 1 à la valeur 0. Mais l'allure globale de cette distribution est essentiellement due à l'important sous-groupe des enseignants présents au cours des 10 mois de l'année. Dans ce sous-groupe, plus de 70 % ont un ETP moyen supérieur à 0,75, alors que, dans le sous-groupe des enseignants ayant

un seul mois de prestation, ce taux ne dépasse pas 9 %. Soulignons aussi que le passage du sous-groupe « 10 mois de présence » au sous-groupe « 1 mois de présence » coïncide avec le glissement progressif vers la droite de la distribution des enseignants en fonction de leur ETP (pourcentages en ligne). Certes,

une partie de ce glissement peut être imputée au mode de calcul de l'ETP (par mois plutôt qu'en termes de fraction de charge), mais il semble néanmoins que la précarité en termes de nombre de mois de présence durant la 1^{re} année se double fréquemment d'une précarité en termes d'ETP faible.

Tableau 14. ETP moyen par mois presté, en fonction du nombre de mois prestés au cours de la 1^{ère} année de noviciat (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Nbre de mois prestés	ETP moyen par mois presté											Total	Nbre absolu
	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0		
10	40,5%	18,8%	12,1%	9,0%	6,4%	6,6%	2,4%	1,9%	1,5%	0,7%	0,1%	100,0%	10.540
9	15,4%	19,1%	15,8%	14,6%	11,7%	10,3%	5,3%	3,7%	2,7%	1,3%	0,2%	100,0%	3.392
8	8,5%	17,3%	17,6%	15,6%	15,0%	11,7%	7,2%	3,3%	2,6%	1,2%	0,1%	100,0%	2.196
7	9,0%	14,1%	13,2%	14,3%	14,8%	14,6%	11,3%	4,8%	2,5%	1,2%	0,2%	100,0%	1.292
6	6,0%	17,6%	14,3%	15,1%	14,0%	12,9%	10,3%	5,2%	3,0%	1,2%	0,2%	100,0%	2.454
5	7,8%	12,5%	15,8%	15,5%	12,8%	13,0%	11,0%	6,4%	3,4%	1,7%	0,2%	100,0%	1.861
4	4,9%	11,7%	14,8%	12,8%	11,4%	13,6%	14,0%	9,3%	5,3%	1,9%	0,1%	100,0%	2.002
3	1,5%	4,1%	11,7%	14,4%	12,5%	14,3%	16,8%	12,1%	8,7%	3,3%	0,5%	100,0%	1.698
2	2,7%	4,2%	6,2%	7,6%	9,0%	14,2%	14,0%	15,1%	16,7%	9,2%	1,1%	100,0%	2.630
1	3,2%	2,0%	3,8%	5,2%	8,7%	11,9%	19,3%	17,8%	13,8%	10,6%	3,7%	100,0%	1.685
Total	40,5%	18,8%	12,1%	9,0%	6,4%	6,6%	2,4%	1,9%	1,5%	0,7%	0,1%	100,0%	
Nbre absolu	5.636	4.301	3.733	3.422	3.004	3.138	2.454	1.795	1.403	732	132		29.750

Note : Les chiffres d'ETP sont des arrondis : « 0 » signifie donc un ETP supérieur à 0 et inférieur à 0,05.

Parmi les novices de 1^{re} année, des enseignants très précaires côtoient donc des enseignants déjà très stables, ce que montre le tableau 15, basé sur les mêmes données que le précédent mais regroupant les catégories et présentant des pourcentages par rapport au total plutôt que des pourcentages en ligne. La gradation des gris suit une diagonale allant du coin supérieur gauche (trajectoires les plus stables) au coin inférieur droit

(trajectoires les plus précaires). 11 % des enseignants débutants sont ainsi classés dans la catégorie la plus précaire parce qu'ils ont, durant leur première année, à la fois une trajectoire courte et un faible ETP moyen, tandis que 11,6 % se classent dans la trame de gris un peu moins prononcée du fait que, sur un des deux critères au moins (ETP ou nombre de mois), ils affichent des scores légèrement plus élevés.

Tableau 15. ETP moyen par mois presté, en fonction du nombre de mois prestés au cours de la 1ère année de noviciat (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Nbre de mois prestés	ETP moyen par mois presté			
	0,75 à 1	0,45 à 0,75	< 0,45	Total
10 mois	25,3%	7,8%	2,3%	35,4%
7 à 9 mois	10,5%	9,2%	3,4%	23,1%
4 à 6 mois	7,5%	8,6%	5,1%	21,2%
1 à 3 mois	2,7%	6,5%	11,0%	20,2%
Total	46,0%	32,2%	21,9%	100,0%

Nous pouvons aussi caractériser les trajectoires de 1ère année par la variable « nombre de PO différents » fréquentés durant cette première année. On constate à ce niveau qu'un peu moins de 30 % des enseignants débutants fréquentent plus d'un PO au cours de leur première année de noviciat (tableau 16). Comme on pouvait en faire l'hypothèse, il apparaît que la proportion de trajectoires se limitant à un seul PO décroît à mesure qu'augmente le nombre de mois prestés au cours de la première année. On pourrait en conclure que la persistance dans l'emploi nécessite souvent d'accepter des changements d'employeurs. Cependant, cette covariance entre le nombre de mois

prestés et la proportion de trajectoires mono-PO ne s'applique pas pour les trajectoires de dix mois. Les enseignants qui sont présents chacun des dix mois de leur première année de noviciat sont proportionnellement plus nombreux à se limiter à un seul PO que les enseignants ayant été présents 7 à 9 mois. Ce constat, qui fait écho à celui déjà fait à propos des trajectoires sur cinq ans, se vérifie quel que soit le niveau de l'ETP moyen. Une partie de cette différence tient au fait que certains enseignants qui ont presté moins de 10 mois ont précisément été dans cette situation parce qu'un de leurs contrats a été interrompu et a nécessité la recherche d'un nouvel employeur.

Tableau 16. Nombre de PO différents fréquentés au cours de la 1ère année de noviciat. Cohortes des enseignants entrés entre 2005-2006 et 2010-2011

Nbre PO	1	2	3	4	5	6	7	8	9 et +
% d'enseignants	70,6%	17,0%	6,9%	3,2%	1,4%	0,5%	0,2%	0,08%	0,02%

Tableau 17. Proportion d'enseignants ayant fréquenté un seul PO durant la 1ère année de noviciat, en fonction du nombre de mois prestés et de l'ETP moyen par mois presté (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

	0,75 à 1	0,45 à 0,75	< 0,45	Total
10 mois	75,5%	57,1%	78,4%	71,6%
7 à 9 mois	65,2%	40,7%	62,9%	55,1%
4 à 6 mois	80,6%	54,3%	65,9%	66,4%
1 à 3 mois	93,9%	88,7%	91,2%	90,8%
Total	75,0%	58,1%	79,5%	70,6%

3. Des trajectoires dépendantes du contexte

Ces trajectoires de 1ère année, que nous venons de décrire en soulignant leur diversité, ne sont pas nécessairement les mêmes dans tous les contextes. Nous avons déjà vu dans la première section que des différences non négligeables existaient entre niveaux d'enseignement, et parfois entre réseaux. Nous montrerons ici que ces contextes ont aussi un impact sur les trajectoires de 1re année, et qu'une autre dimension contextuelle opère également, à savoir les bassins d'emploi, approchés ici par la variable « province de l'établissement ». Nous chercherons donc à voir s'il y a des corrélations entre chacune de ces trois dimensions contextuelles et les trajectoires de 1ère année, tout en sachant que ces éventuelles corrélations ne sont pas toujours simples à interpréter. Derrière ces variables peuvent en effet jouer divers

facteurs tels que des différences de statut (entre réseaux), d'organisation et de culture organisationnelle (entre niveaux ou entre réseaux, voire entre provinces), ou encore de dynamique démographique (entre niveaux, réseaux et provinces).

En combinant les dimensions « types et niveaux d'enseignement » et « territoires », nous approchons la notion de marché, au sens de lieu de rencontre entre une offre et une demande. Ces deux dimensions sont en effet une manière de rendre compte approximativement des contours de divers marchés relativement autonomes au sein du secteur de l'enseignement. L'approche des marchés à partir de ces deux dimensions est cependant imparfaite parce que les contours des provinces ne coïncident pas nécessairement aux contours effectifs des aires de recrutement et de recherche d'emploi et parce qu'en terme de « profil d'employés » les marchés se définissent

sans doute autant, si pas plus, en référence aux types de cours à enseigner qu'au niveaux et types d'enseignement puisque certains niveaux et types comportent plus d'une catégorie de cours (cours généraux et cours techniques en secondaire, par exemple) tandis que certaines de ces catégories sont présentes dans plusieurs types et niveaux d'enseignement (cours de langue, cours philosophiques ou cours d'éducation physique, par exemple).

Quoi qu'il en soit, l'autonomie des marchés,

même définis de manière plus précise que nous le faisons ici, n'est jamais que partielle. Des enseignants peuvent en effet être simultanément présents sur plusieurs marchés ou passer de l'un à l'autre en cours de trajectoire. Les données du tableau 18 appréhendent ce phénomène de non étanchéité des marchés à l'échelle d'une année scolaire et pour les enseignants les plus récemment entrés dans la profession. On y voit notamment que certains ont travaillé dans plusieurs types d'enseignement³⁵ (plus de 10 %),

Tableau 18. Répartition des enseignants en fonction du nombre de types d'enseignement, de réseaux et de provinces qu'ils ont fréquentés durant leur 1ère année de noviciat

Nbre de types d'ens.	Nbre d'ens.	% d'ens.
1	26.564	89,3%
2	2.879	9,7%
3	279	0,9%
4	27	0,1%
5	1	0,0%
Total	29.750	100,0%

Nbre de réseaux	Nbre d'ens.	% d'ens.
1	25.531	85,8%
2	3.906	13,1%
3	313	1,1%
Total	29.750	100,0%

Nbre de provinces	Nbre d'ens.	% d'ens.
1	27.703	93,2%
2 ou +	2.028	6,8%
Total	29.731	100,0%

Nbre de types d'ens.	Nbre de réseaux	Nbre de provinces		
		1	>1	Total
1	1	77,8%	2,4%	80,1%
1	>1	6,7%	2,4%	9,1%
>1	1	4,9%	0,8%	5,7%
>1	>1	3,8%	1,3%	5,0%

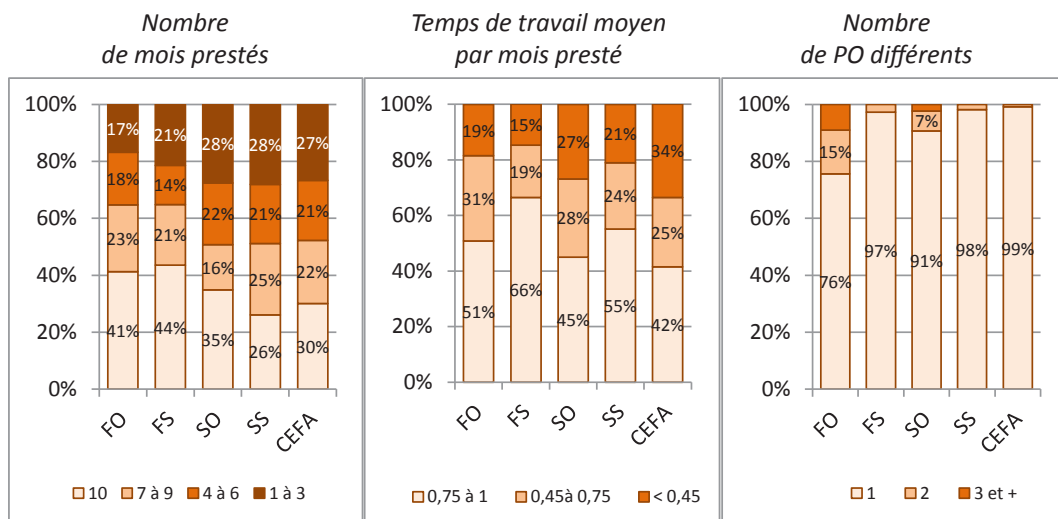
³⁵ Cinq types d'enseignement étaient définis : fondamental ordinaire, fondamental spécialisé, secondaire ordinaire, secondaire spécialisé et CEFA.

dans plusieurs réseaux³⁶ (plus de 13 %) ou dans plusieurs provinces (près de 7 %). Le dernier tableau montre également qu'en combinant ces trois dimensions, 77,8 % des enseignants novices ont fréquenté durant leur première année un seul type, un seul réseau et une seule province et, qu'à l'extrême opposé, 1,3 % ont fréquenté à la fois plusieurs types d'enseignement, plusieurs réseaux et plusieurs provinces.

Pour examiner si ces contextes sont en lien avec le type de trajectoire, nous

avons décidé de nous limiter aux 77,8 % d'enseignants (23.123) ayant presté exclusivement dans un type, un réseau et une province. Cela constitue évidemment une limite de l'analyse mais permet de mieux examiner l'impact de chacune de ces dimensions. Commençons par le type d'enseignement et examinons, dans le graphique 17, ses éventuelles corrélations avec trois indicateurs de trajectoire : le nombre de mois de présence au cours de la 1ère année de noviciat, l'ETP moyen par mois presté et le nombre de PO différents

Graphique 17. Liens entre le type d'enseignement de travail et diverses caractéristiques de la trajectoire au cours de la 1ère année de noviciat (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011 ; enseignants n'ayant connu au cours de leur 1ère année de noviciat qu'un type d'enseignement, un réseau et une province)



³⁶ Trois réseaux étaient distingués : Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné et libre subventionné.

fréquentés. Concernant le premier indicateur, les différences se marquent surtout entre le niveau fondamental et le niveau secondaire. Ce constat est congruent avec celui que nous avons déjà fait dans la première section : les engagements sont plus précoces dans le fondamental. Avec le second indicateur (ETP moyen), les différences se manifestent plutôt entre types d'enseignement, le spécialisé se caractérisant par une plus forte proportion d'enseignants ayant un ETP moyen élevé, le fondamental ordinaire venant ensuite, tandis que le secondaire ordinaire et les CEFA se caractérisent par les plus fortes proportions d'enseignants prestant en moyenne moins de 0,45 ETP par mois. Enfin, sur la troisième dimension (nombre de PO différents), c'est manifestement dans le fondamental ordinaire que les trajectoires combinant divers PO sont les plus courantes, sans doute en partie en raison de la petite taille moyenne des PO du fondamental libre subventionné.

Le fondamental spécialisé apparaît ainsi être le niveau « offrant » les trajectoires les plus stables tant en termes de nombre de mois de présence (dimension sur laquelle il est « au coude à coude » avec le fondamental ordinaire) qu'en termes d'ETP moyen alors qu'il se caractérise par une faible proportion d'enseignants passant par plusieurs PO. Le fondamental ordinaire paraît être le second contexte en termes de stabilité, si l'on fait abstraction de l'indicateur PO. Le caractère plus fréquemment précaire des trajectoires du secondaire ordinaire et des CEFA est relié à divers facteurs que nous analyserons

par la suite une fois que nous aurons pris en compte simultanément les trois dimensions contextuelles.

Précisément, nous allons maintenant combiner l'analyse des trois dimensions contextuelles, en nous limitant cependant aux deux types d'enseignement ordinaire et en distinguant en leur sein trois réseaux (Fédération Wallonie-Bruxelles, officiel subventionné et libre subventionné) ainsi que quatre provinces ou ensembles de provinces (puisque nous avons choisi de regrouper les provinces de Namur, Brabant wallon et Luxembourg, dont les profils paraissent assez similaires). Nous sommes ainsi en mesure, pour chacun des 24 contextes (2 niveaux * 3 réseaux * 4 ensembles territoriaux), de caractériser les trajectoires des enseignants débutants à partir des deux principales dimensions jusqu'ici mobilisées, à savoir le nombre de mois de présence et l'ETP moyen par mois presté. Nous avons construits en effet deux indicateurs : sur la première dimension, proportion d'enseignants présents 10 mois ; sur la seconde, proportion d'enseignants dont l'ETP moyen par mois presté est supérieur à 0,75. Les divers contextes sont ainsi situés dans un espace bi-dimensionnel dont le quadrant inférieur gauche figure les contextes où les enseignants débutants semblent les moins bien lotis (peu d'enseignants présents 10 mois et dont l'ETP moyen est supérieur à 0,75) et dans le quadrant supérieur gauche ceux où ils sont les mieux lotis (beaucoup d'enseignants ayant ces caractéristiques). Pour mesurer la sensibilité des classements

à la définition des seuils, nous avons ajouté un second espace bi-dimensionnel utilisant des critères moins stricts puisqu'il rend compte de la proportion d'enseignants présents sept mois ou plus et de la proportion d'enseignants dont l'ETP moyen par mois presté est supérieur à 0,45. Pour la lisibilité des graphiques, nous avons distingué les graphiques selon les niveaux. Nous avons ainsi quatre graphiques, construits avec les mêmes échelles pour en faciliter la comparaison. Ils sont riches d'enseignement.

Soulignons d'abord que la corrélation entre les deux dimensions n'est que partielle, surtout dans l'enseignement secondaire : un taux élevé sur l'un des axes n'est pas nécessairement synonyme d'un taux élevé sur l'autre axe. On observe également que la dispersion du nuage de points est moindre lorsqu'on retient les seuils les moins exigeants (graphiques de droite), ce qui signifie que les indicateurs construits avec les seuils les plus exigeants permettent de discriminer davantage les contextes. Autre enseignement : si l'on compare les niveaux d'enseignement, on observe non seulement que la corrélation entre les deux dimensions est moindre dans le secondaire mais aussi que l'ampleur des variations y est nettement moins importante : le fondamental héberge à la fois les contextes les plus favorables et les plus défavorables, du moins si on retient les seuils les plus exigeants (graphiques de gauche).

Chacun des graphiques permet de distinguer les réseaux (sur la base des

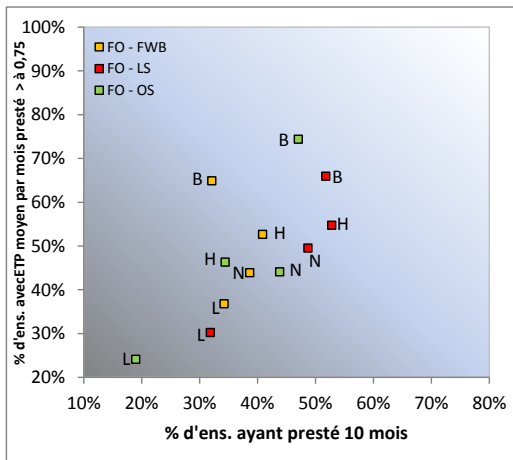
couleurs) et les territoires (sur la base des lettres). Si l'on compare les graphiques de gauche et de droite, on constate que le positionnement des points les uns par rapport aux autres n'est pas bouleversé. Des modifications de position existent cependant çà et là. Pour la pédagogie du commentaire, nous privilégierons les graphiques de gauche (ceux construits avec les seuils les plus exigeants) et ne ferons référence aux graphiques de droite que lorsque les contextes ont une position significativement différente dans les graphiques de gauche et de droite.

Un premier constat s'impose : à l'intérieur de chacun des niveaux d'enseignement, les différences les plus significatives relèvent de la dimension territoriale. Sur les deux indicateurs de trajectoire que nous avons retenus, les différences entre provinces d'un même réseau apparaissent en effet plus importantes que les différences entre les réseaux d'une même province. Ce résultat, plus net dans le fondamental, concerne aussi le secondaire. Dans les deux niveaux, Bruxelles apparaît être le contexte le plus favorable aux enseignants débutants tandis que Liège apparaît être le contexte le plus défavorable (mis à part dans l'officiel subventionné). Quant à la province de Hainaut et aux trois provinces de l'axe « Nationale 4 », elles occupent une position intermédiaire, l'une et les autres ayant une position relative différente selon les niveaux observés. La position des trois provinces est cependant plus souvent défavorable que celle de Hainaut. La dernière ligne du tableau 19, qui résume

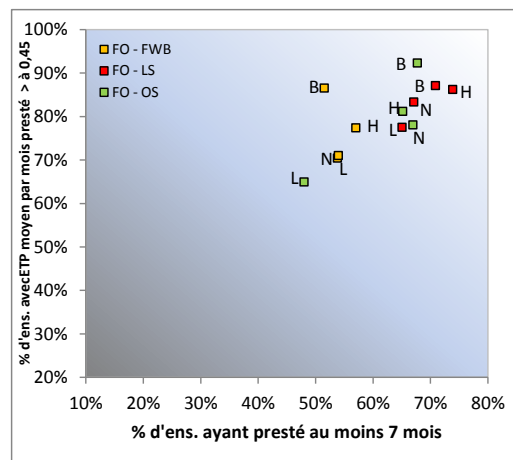
Graphique 18. Position des divers contextes en fonction de la proportion d'enseignants ayant presté un grand nombre de mois et un ETP élevé au cours de la 1ère année de noviciat (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Fondamental ordinaire

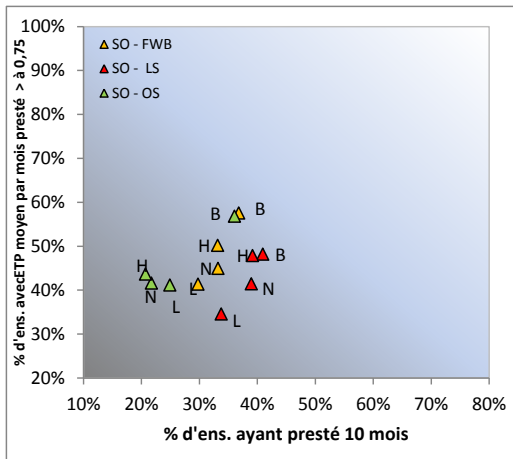
Seuils stricts



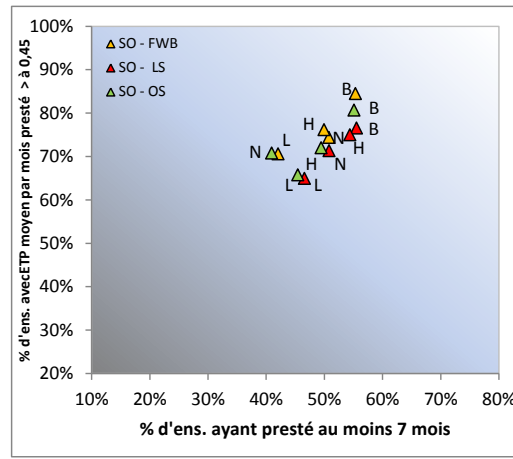
Seuils moins stricts



Seuils stricts



Seuils moins stricts



B = Bruxelles. H = Hainaut. L = Liège. N = Namur, Brabant wallon et Luxembourg.

les quatre graphiques, témoigne de cet ordonnancement 1) Bruxelles, 2) Hainaut, 3) Namur-BW-Luxembourg, 4) Liège. Cet ordre est quasi toujours respecté quand on contrôle le niveau et le réseau : il l'est toujours dans l'enseignement secondaire, il l'est pleinement dans le fondamental libre subventionné et il l'est presque

intégralement dans le fondamental officiel subventionné (inversion du Hainaut et des trois provinces). Cet ordre n'est perturbé que dans le fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais ce niveau/réseau compte un plus petit nombre d'enseignants, propice à une moindre stabilité des mesures.

Tableau 19. Moyenne des classements des divers contextes et ensembles de contextes par rapport aux quatre indicateurs de trajectoires durant la 1ère année de noviciat (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Niveau	Réseau	Bruxelles	Hainaut	Liège	Namur-BW-Lux
Pour chacun des contextes					
FO	FWB	8	5	11	10
	OS	2	7	12	5
	LS	1	3	9	4
SO	FWB	1	5	9	7
	OS	2	9	12	9
	LS	3	4	8	6
Pour divers ensembles de contextes					
FWB (FO et SO)		4,50	5,00	10,00	8,50
OS (FO et SO)		2,00	8,00	12,00	7,00
LS (FO et SO)		2,00	3,50	8,50	5,00
Ensemble		2,83	5,50	10,17	6,83

Mode de calcul : il est attribué à chacun des contextes son rang obtenu pour chacun des 4 indicateurs retenus. Ces 4 rangs sont additionnés, puis, au sein de chaque niveau, les 12 contextes sont classés en fonction de ce score global. Il est attribué la valeur 1 au premier classé et ainsi de suite jusqu'à 12. Ces rangs figurent dans la partie supérieure du tableau. La partie inférieure du tableau présente la moyenne de ces rangs pour un réseau donné.

Au-delà de ces différences entre provinces, des différences entre réseaux se manifestent également, même si elles sont d'une ampleur moindre que celles observées au plan territorial. Il apparaît en effet que le classement du libre subventionné est, à niveau et province constants, toujours le plus favorable pour les enseignants débutants, exception faite du secondaire bruxellois. Il apparaît par ailleurs qu'au niveau secondaire³⁷, le classement de la Fédération Wallonie-Bruxelles est toujours plus favorable que celui de l'enseignement officiel subventionné.

Ces divers constats interpellent et incitent l'observateur à chercher une explication à ces régularités. Diverses hypothèses peuvent être avancées. La première est d'ordre démographique. On peut en effet supposer que le processus d'accès des jeunes enseignants à la carrière peut être affecté par la croissance ou la décroissance globale des effectifs d'enseignants dans un contexte donné. La section 1 a en effet montré que les postes auxquels pouvaient prétendre les jeunes enseignants étaient de deux ordres : ceux qui étaient laissés durablement libres et ceux qui ne l'étaient que pour une période limitée. Les premiers résultent essentiellement de trois processus, potentiellement variables selon les contextes : le nombre de départs à la pension ou à la prépension ; le nombre de

postes réinvestis par les pouvoirs publics indépendamment de la croissance des effectifs d'élèves ; le nombre de postes créés ou supprimés du fait de la croissance ou du déclin des effectifs d'élèves. Plus ces postes « stables » sont nombreux, plus il est probable que les deux indicateurs (et surtout le premier) retenus pour caractériser les trajectoires de 1^{ère} année seront positifs. Nous verrons ci-dessous que cette hypothèse peut être en partie vérifiée.

Mais avant cela, évoquons les autres hypothèses. L'une tient au mode de comptage des élèves et à ses répercussions sur l'ouverture des postes. Nous avons déjà évoqué plus haut la spécificité de l'enseignement maternel à ce sujet : les comptages répétés en cours d'année font en sorte que des personnes additionnelles sont engagées en cours d'année. Un tel dispositif devrait avoir une répercussion (à la baisse) sur le premier indicateur. Troisième hypothèse : les différences de statut, particulièrement en matière de gestion des règles de priorité. Un système plus rigide, préservant plus strictement le respect des ordres de priorité ou établissant des classements laissant moins de latitude aux employeurs, devraient avoir un impact négatif sur le classement de ces entités par rapport à nos indicateurs dans la mesure où ils sont davantage favorables à des

³⁷ Nous ne prenons pas ici en considération le fondamental car les effectifs de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont trop réduits.

réaffectations en cours d'année et donc à des interruptions de trajectoire. Quatrième hypothèse : les différences en matière d'unité de gestion des personnels. Si le personnel est, dans les écoles organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles, géré par un seul PO, ce n'est pas le cas des autres réseaux où les PO sont morcelés. L'impact de ce facteur est cependant difficile à anticiper parce que, d'une part, des instances supra-PO jouent tout de même un rôle dans les carrières enseignantes (à l'échelon zonal ou infra-zonal) et parce qu'également, et plus encore, la taille des PO est fort variable, surtout dans l'enseignement officiel subventionné.

Il n'est pas aisé de vérifier ces diverses hypothèses. A ce stade, nous n'avons été

en mesure que de vérifier partiellement la première d'entre elles, à savoir l'évolution des effectifs enseignants. Encore n'avons-nous pu tenir compte du rythme d'entrée en pension ou prépension et nous sommes limités à la croissance du nombre absolu d'ETP dans chacun des contextes, qui reflète à la fois la croissance des effectifs enseignants liée à l'augmentation du nombre d'élèves et l'investissement additionnel des pouvoirs publics dans tel ou tel contexte, à démographie constante. Et, de fait, comme l'indique le tableau 20, l'évolution démographique est contrastée selon les contextes. Elle l'est d'abord entre les niveaux d'enseignement : entre mai 2005 et mai 2011, les ETP enseignants décroissent de 0,4 % dans le secondaire ordinaire tandis qu'ils croissent de 5 %

Tableau 20. Evolution du nombre d'ETP enseignants entre mai 2005 et mai 2011, selon le niveau d'enseignement et la province

Niveau	Province	mai-05	mai-08	mai-11	Croissance 2005-2011
FO	Bruxelles	6.305	6.475	6.919	109,7
	Hainaut	9.446	9.721	9.901	104,8
	Liège	7.105	7.166	7.322	103,1
	Namur-BW-Lux	8.325	8.571	8.594	103,2
	Total	31.181	31.933	32.736	105,0
SO	Bruxelles	6.646	6.701	6.821	102,6
	Hainaut	10.024	10.208	9.907	98,8
	Liège	7.485	7.445	7.266	97,1
	Namur-BW-Lux	8.970	9.055	8.983	100,1
	Total	33.125	33.409	32.977	99,6

Note. Ne sont pris en compte que les membres du personnel qui sont exclusivement enseignants ce mois là et qui ne sont que dans un seul niveau et une seule province.

dans le fondamental ordinaire sous l'effet d'un double processus de croissance des effectifs d'élèves et d'un réinvestissement des pouvoirs subsidiants au niveau des taux d'encadrement.

A niveau et province donnés, des différences existent aussi entre réseau sur ce plan, mais les écarts sont de moindre ampleur. Comme l'indique le tableau 21, compte non tenu

de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans l'enseignement fondamental en raison de ses effectifs faibles, les différences entre réseaux sont peu importantes à Bruxelles, ainsi que dans le fondamental hennuyer et liégeois. Ailleurs dans le fondamental, les situations sont contrastées, à l'avantage du libre dans le Hainaut et de l'officiel dans les trois provinces « Nationale 4 ». Dans le secondaire, en dehors de Bruxelles,

Tableau 21. Indice de croissance de nombre d'ETP enseignants dans les divers contextes entre mai 2005 et mai 2011

Niveau	Réseau	Bruxelles	Hainaut	Liège	Namur-BW-Lux
FO	FWB	121,0	97,6	109,8	95,2
	OS	109,6	103,8	102,1	105,3
	LS	108,5	107,1	102,9	104,1
SO	FWB	103,3	94,1	94,8	97,9
	OS	102,6	100,1	95,0	98,4
	LS	102,8	100,2	99,1	101,2

Note. Ne sont pris en compte que les membres du personnel qui sont exclusivement enseignants ce mois là et qui ne sont que dans un seul niveau et une seule province.

les classements sont constants (mais les écarts variables), le libre connaissant partout une croissance plus forte (ou une décroissance de moindre ampleur) que l'officiel subventionné tandis que ce dernier supplante partout le réseau Fédération Wallonie-Bruxelles en termes de croissance.

S'il est ainsi avéré qu'il y a des variations de croissance d'effectifs enseignants parfois significatives selon les contextes, encore faut-il vérifier si cet indicateur « démographique » est corrélé avec les indicateurs que nous avons mis en place pour caractériser les trajectoires des enseignants débutants lors de leur

Tableau 22. Indices de corrélation entre l'évolution du nombre d'ETP et quatre indicateurs de trajectoires des enseignants débutants durant leur 1ère année de noviciat

	Seuils stricts		Seuils moins stricts	
	Nbre de mois prestés	ETP moyen par mois presté	Nbre de mois prestés	ETP moyen par mois presté
Tous niveaux	0,687	0,528	0,855	0,762
FO	0,781	0,949	0,666	0,855
SO	0,489	0,456	0,703	0,556

Note. Compte non tenu du réseau FWB dans le fondamental

première année de noviciat. Le tableau 22 montre qu'ils le sont. Les taux de corrélation (dont le degré de significativité ne doit pas être calculé puisque nous travaillons sur la population et non sur un échantillon) sont relativement élevés, et ce quel que soit l'indicateur retenu. La valeur la plus basse du taux de corrélation est égale à 0,489 et la plus haute à 0,949. Pour trois des quatre indicateurs, la corrélation est plus forte dans le fondamental que dans le secondaire.

On peut donc sans conteste affirmer que les trajectoires des novices au cours de la 1ère année sont sensibles au contexte, et que, dans l'enseignement fondamental surtout, les destinées des novices varient sensiblement en fonction des provinces et, dans une moindre mesure, en fonction des réseaux. Nous avons pu aussi démontrer qu'une part de ces variations résultait du contexte «démographique», les trajectoires des novices ayant tendance à s'améliorer

d'autant plus que l'évolution globale des effectifs enseignants était positive, du fait de l'évolution démographique des effectifs d'élèves et des investissements des pouvoirs subsidiaires. Mais cette variable ne suffit pas à expliquer toutes les différences observées entre les contextes. A ce stade, en l'absence de variables permettant de vérifier de manière empirique les diverses autres hypothèses, il nous est difficile d'avancer avec un tant soit peu de certitude l'une ou l'autre explication de ces différences.

4. Des trajectoires dépendantes du profil

Les contextes que nous avons décrits ci-dessus ne sont assurément pas les seuls facteurs influençant les trajectoires des enseignants débutants au cours de leur première année. Au sein de chacun des contextes, on observe en effet encore une grande diversité de trajectoires. Les

trajectoires précaires cohabitent avec des trajectoires stables dans tous les contextes même dans ceux qui sont les plus accueillants pour les novices, et les enseignants ne se distribuent pas au hasard entre ces diverses catégories de trajectoires. Leur répartition entre elles dépend notamment de leurs caractéristiques individuelles. Ce sont donc à elles que nous allons maintenant nous intéresser. Mais avant d'analyser les relations entre ces caractéristiques individuelles et les parcours de la 1^{ère} année, nous décrivons ces caractéristiques en les appréhendant à partir de trois variables : le genre, l'âge et le diplôme.

4.1. Profil des enseignants débutants

Genre. Les novices ne se singularisent guère en ce qui concerne le genre. La proportion d'hommes dans les six cohortes de novices est égale à 29,3 %. Ce taux ne varie guère entre ces six cohortes, oscillant entre 28,1 et 30,9 %, sans qu'on puisse déceler une tendance évolutive. Ce pourcentage est un peu plus élevé que dans la population des non-novices, qui compte 27,8 % d'hommes. Nous verrons que cette légère différence s'explique probablement en grande partie par une probabilité de sortie plus élevée chez les hommes.

Age. S'il y a bien un paramètre pour lequel on peut s'attendre à de fortes différences entre les novices et les autres enseignants, c'est celui de l'âge. De fait, il n'y a pas

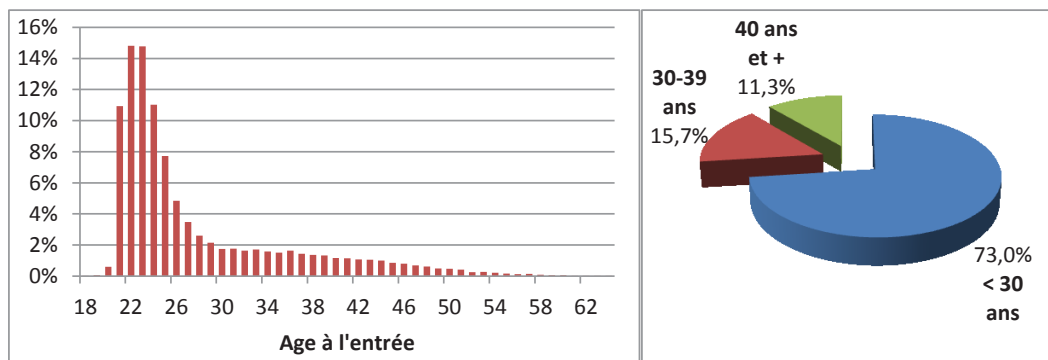
d'enseignants non-novices âgés de moins de 25 ans et peu de moins de 30 ans. L'inverse, par contre, ne se vérifie pas : on compte en effet 40 % d'enseignants ayant plus de 25 ans au moment de leur entrée dans la carrière et même 27 % âgés d'au moins 30 ans à ce moment. Plus surprenant encore : les plus de 40 ans représentent 11,3 % des novices.

L'âge des novices varie significativement selon le genre (tableau 23). Si seulement 20,6 % des femmes ont plus de 30 ans, plus du double des hommes sont dans ce cas. Ils sont en effet 42,2 % à débiter leur carrière enseignante après 30 ans. Plusieurs explications sont possibles : les retards plus fréquents durant les études, la plus grande propension à aller travailler dans d'autres secteurs avant d'entrer dans la carrière enseignante et une plus grande présence dans les fonctions enseignantes recrutant plus fréquemment des enseignants ayant eu une expérience professionnelle en dehors de l'enseignement (comme celle de professeur de cours de pratique professionnelle).

Tableau 23. Distribution des hommes et des femmes novices selon leur âge (Cohortes 2005 -2006 à 2010-2011)

Classe d'âge	F	H
< 30 ans	79,4%	57,7%
30 à 40 ans	13,0%	22,2%
> 40 ans	7,6%	20,0%
Total	100,0%	100,0%

**Graphique 19. Répartition des novices selon leur âge à l'entrée
(Cohortes 2005 -2006 à 2010-2011)**



De fait, l'âge des novices varie aussi en fonction du type d'enseignement (tableau 24) et des fonctions enseignantes qu'ils occupent (tableau 25). Les enseignants du fondamental ont un âge moyen à l'entrée nettement inférieur à celui des enseignants travaillant dans les divers

types d'enseignement secondaire. Si la moyenne est inférieure à 25 ans dans le fondamental, elle avoisine les 30 ans dans le secondaire, en partie du fait des études plus longues suivies par les enseignants du secondaire supérieur, mais aussi du fait que, dans certaines fonctions, on engage

**Tableau 24. Âge moyen des novices lors de leur entrée dans l'enseignement, selon le type d'enseignement
(Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)**

Niveau	Age moyen
Fondamental ordinaire	24,38
Fondamental spécialisé	24,73
Secondaire ordinaire	29,36
Secondaire spécialisé	30,48
CEFA	31,79
Total	27,75

**Tableau 25. Âge moyen des novices lors de leur entrée dans l'enseignement, selon leur fonction
(Cohortes 2005 -2006 à 2010-2011)**

Fonction	Age moyen	N
Instituteur primaire	23,78	6.182
Instituteur maternel	23,97	2.872
Cours d'éduc. physique	24,01	1.743
Cours généraux	27,95	11.892
Cours philosophiques	28,17	2.173
Cours artistiques	28,84	642
Cours techn. et prat. prof.	33,69	6.164
Autre	28,81	225

Note. Uniquement les enseignants ayant travaillé dans un seul type d'enseignement entre 2005 et 2011

préférentiellement des personnes ayant une expérience professionnelle antérieure. C'est singulièrement le cas des cours techniques et de pratique professionnelle. Les enseignants fraîchement engagés ont en effet près de 34 ans en moyenne. Les professeurs d'éducation physique ont un profil d'âge proche de ceux des instituteurs maternel et primaire (24 ans), tandis que les titulaires des cours généraux, philosophiques ou artistiques se situent dans l'intervalle, avec une moyenne de 28 à 29 ans.

Diplôme. Les entrants peuvent aussi être caractérisés par leur diplôme. Dans la base de données de l'administration, cette variable souffre de quelques limites. Non seulement la non standardisation de la nomenclature nous a contraints à un épuisant travail de recodage mais il existe davantage de données manquantes pour cette variable que pour les autres. Cette information manque en effet pour 7,3 % des novices, et il est difficile de savoir si ce groupe de non-répondants à, en termes de diplôme, un profil semblable à celui des répondants. Autre limite : cette variable n'est pas historicisée. Autrement dit, la date d'obtention du diplôme n'est pas disponible. On peut dès lors croire à tort que l'enseignant était, dès l'entame de la période d'observation, détenteur d'un diplôme donné alors qu'il ne l'a obtenu que plus tard³⁸. Cela peut conduire par exemple

à surévaluer le nombre de détenteurs d'un titre pédagogique en début de carrière. En dépit de ces limites, nous pensons pertinent de faire un usage de cette variable, tout en étant conscients des possibilités de biais que nous venons de décrire. C'est pourquoi, à partir de la variable non standardisée fournie par l'administration, nous avons construit deux variables synthétiques. La première signale si l'enseignant est ou on détenteur d'un diplôme pédagogique (deux modalités : oui/non), la seconde indique quel est le niveau du diplôme le plus élevé (7 modalités).

Premier constat mis en évidence par le tableau 26 : la proportion de détenteurs d'un diplôme pédagogique est nettement plus faible chez les novices que chez les non-novices. Selon les cohortes observées, cette proportion oscille entre 63 et 75 % alors que, pour leur part, près de 85 % des non-novices sont détenteurs d'un diplôme pédagogique. Autre constat : ce pourcentage est plus faible pour les cohortes les plus récentes (les enseignants entrés en 2009-2010 ou 2010-2011). Cette tendance ne doit pas être interprétée comme le reflet d'une évolution des caractéristiques des enseignants mais comme le reflet de l'existence d'un processus de diplomation en début de carrière. Vu le caractère non historicisé de la variable diplôme, il est logique que ce type de diplôme soit plus

³⁸ Par exemple, un enseignant ayant commencé en 2005-2006 et n'étant pas à cette époque détenteur d'un diplôme pédagogique peut avoir depuis lors régularisé sa situation.

Tableau 26. Proportion de détenteurs d'un diplôme pédagogique dans les différentes cohortes de novices et de non-novices (Tous les enseignants présents au moins un jour entre janvier 2005 et juin 2011)

Année d'entrée des enseignants débutants						Non-novices	Total
2010-2011	2009-2010	2008-2009	2007-2008	2006-2007	2005-2006		
63,5%	65,1%	72,7%	75,7%	74,1%	75,4%	84,7%	87,9%

Note : Pour les cohortes de novices, tous les enseignants sont pris en compte, y compris ceux qui ont arrêtés endéans les cinq premières années de noviciat. Ce n'est pas le cas des non-novices puisqu'il n'est pas tenu compte de ceux ayant arrêtés avant le 1er janvier 2005.

fréquent chez les enseignants entrés voici deux ou trois ans. Ce délai de deux ou trois ans permet en effet à un certain nombre d'entre eux, engagés alors qu'ils ne sont pas détenteurs d'un diplôme pédagogique, d'obtenir ce diplôme. Les statistiques présentées ici permettent d'estimer qu'environ 10 % des enseignants novices sont dans ce cas de figure, ce qui est loin d'être anodin. Quant à la différence entre novices et non-novices, elle ne doit pas être interprétée d'emblée comme le reflet du fait qu'en début de carrière les enseignants entrés dans les années 1980 ou 1990 étaient davantage diplômés que ceux récemment engagés. Elle résulte probablement pour l'essentiel du processus de sortie de carrière qui, on le verra plus tard, touche davantage les non diplômés pédagogiques que les autres : une partie des non-diplômés pédagogiques présents dans les cohortes de novices ne sont de ce fait plus présents dans les cohortes de non-novices.

Cette variable dichotomique peut être croisée avec l'autre variable permettant de classer les diplômes en fonction du diplôme le plus élevé obtenu par l'enseignant. Ce classement en sept catégories est fonction d'une part du niveau d'enseignement ayant délivré ce diplôme (secondaire, supérieur non universitaire, universitaire), d'autre part du caractère pédagogique ou non de ce diplôme. Parmi les diplômes pédagogiques non universitaires, une distinction est en outre opérée selon qu'il s'agit de la formation d'instituteur maternel, d'instituteur primaire ou de régent. Le tableau 27 montre que la catégorie de diplôme la plus fréquente est le supérieur non pédagogique (près d'un quart des novices). Viennent ensuite les trois catégories de diplôme du supérieur pédagogique non universitaire. Les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) sont nettement moins nombreux que les diplômés du supérieur non pédagogique, mais environ un

cinquième de ces derniers sont néanmoins détenteurs d'un diplôme pédagogique, soit parce qu'ils ont acquis depuis lors un titre pédagogique complémentaire soit parce qu'ils avaient effectués une formation pédagogique avant d'entamer une formation non pédagogique à l'université ou en haute école.

Comme c'était le cas avec la variable pédagogique/non pédagogique, nous

observons aussi dans le tableau 27 bis une rupture dans la distribution des diplômes entre la cohorte des enseignants entrés en 2009-2010 et celles des enseignants entrés plus tôt (en 2008-2009 ou avant). A la décroissance des diplômes du supérieur non pédagogique fait écho la croissance (moindre) des quatre diplômes du supérieur pédagogique. Avec probablement la même explication que pour la précédente variable.

Tableau 27. Répartition des enseignants novices selon qu'ils détiennent ou non un diplôme pédagogique et selon le niveau de diplôme le plus élevé (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Diplôme le plus élevé	Sans dipl. pédagog.	Avec dipl. pédagog.	Total	%
Inst. mat.		3.052	3.052	10,5%
Inst. prim.		6.093	6.093	21,0%
AESI		4.966	4.966	17,1%
AESS		2.732	2.732	9,4%
Sup. non péd.	5.487	1.333	6.820	23,5%
Sec. non péd.	2.085	782	2.867	9,9%
Autre	261	179	440	1,5%
Total	7.833	19.137	29.079	100,0%

Tableau 27 bis. Ventilation de chaque catégorie de novices et de non-novices en fonction du type de diplôme le plus élevé

Diplôme	2010-2011	2009-2010	2008-2009	2007-2008	2006-2007	Total novices	Non-novices	Total
Inst. mat.	11,3%	11,4%	12,5%	11,9%	10,7%	10,5%	14,1%	13,5%
Inst. prim.	19,9%	20,5%	23,1%	24,6%	24,0%	21,0%	26,3%	25,5%
AESI	18,5%	18,4%	19,1%	18,8%	17,9%	17,1%	26,3%	24,7%
AESS	8,5%	7,6%	10,1%	10,8%	11,7%	9,4%	15,5%	14,1%
Sup. non péd.	28,7%	29,7%	23,2%	22,0%	23,5%	23,5%	10,0%	13,5%
Sec. non péd.	11,0%	10,9%	10,5%	10,5%	10,6%	9,9%	6,4%	7,3%
Autre	2,1%	1,5%	1,6%	1,4%	1,6%	1,5%	1,3%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

4.2. Profil et trajectoires

Les profils que nous venons de décrire constituent des variables explicatives potentielles de la diversité des trajectoires au sein d'un contexte donné, contexte dont nous avons mesuré ci-dessus l'importance en termes d'impact sur les trajectoires des enseignants débutants. Pour effectuer ce type d'analyse convoquant les variables individuelles pour expliquer les trajectoires, nous avons choisi de cibler quelques contextes particuliers plutôt que de réaliser une analyse multivariée transversale aux contextes. Cette dernière, en effet, a pour objectif d'évaluer le poids des différents facteurs toutes autres choses étant égales par ailleurs. Or, il n'est pas impossible que les profils de genre, d'âge ou de diplôme jouent de manière différente selon les contextes, au moins à la marge. Une analyse réalisée contexte par contexte permet d'appréhender ce genre de phénomène.

En optant pour une telle analyse, nous faisons l'hypothèse que le contexte joue en premier et que les caractéristiques individuelles s'expriment, éventuellement de manière variable, au sein de ce cadre. Rien ne dit en effet, que dans des contextes en contraction démographique, les caractéristiques individuelles ne jouent pas différemment que dans des contextes en expansion démographique. De même, rien ne dit que des variations ne se manifestent pas selon que les contextes sont régulés par des statuts partiellement différents ou sont caractérisés par telle ou telle morphologie de PO. Le choix que nous faisons ici ne signifie pas que nous rejetons par principe l'analyse multivariée. Nous l'utiliserons d'ailleurs dans la section suivante pour tenter d'expliquer les probabilités de sortie du métier d'enseignant. Nous pensons plutôt que les deux méthodes sont complémentaires, apportant chacune un éclairage intéressant.

La méthode retenue est plus exigeante en termes de travail. L'ampleur de la tâche nous a d'ailleurs empêchés d'explorer, dans le cadre de ce texte, toute la diversité des contextes décrits ci-dessus. Nous nous limiterons donc à l'analyse de trois contextes : ceux du secondaire ordinaire bruxellois et liégeois et celui du fondamental ordinaire bruxellois. Sur cette base, nous ne pourrions prétendre à construire un discours pertinent sur l'éventuelle variation de l'impact des variables individuelles en fonction des contextes.

Dans chacun de ces trois contextes, nous avons mesuré les indicateurs déjà mobilisés auparavant pour étudier les contextes, en nous limitant toutefois aux seuils les plus stricts (proportion d'enseignants ayant presté 10 mois et proportion d'enseignants dont l'ETP moyen par mois presté est supérieur à 0,75). Nous avons ensuite regroupé les enseignants en fonction de leurs profils, combinant trois variables : le genre (H /F), la classe d'âge (18-24 ; 25-29 ; 30-39, 40 et +) et le diplôme (7 catégories au maximum). Des groupes ainsi constitués, nous n'avons retenu que ceux comptant au moins 50 individus au total des six cohortes (ou 30 individus dans le fondamental).

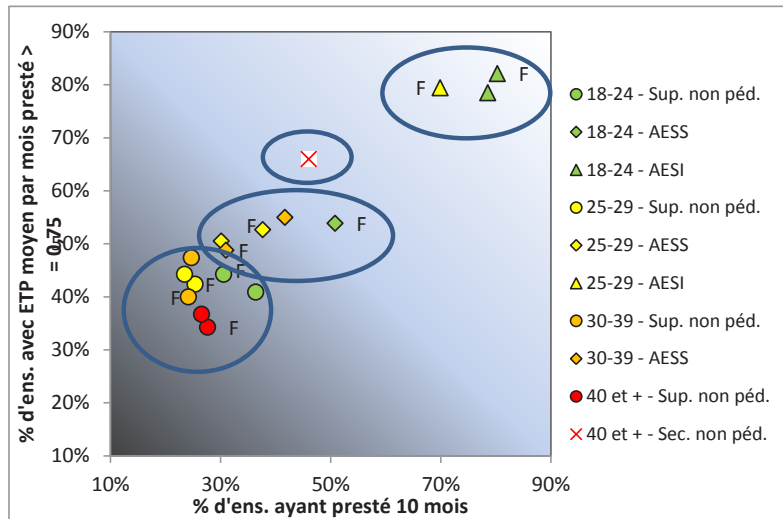
Dans les graphiques 20 à 22, la forme des pictogrammes renvoie à la catégorie de diplôme, tandis que la couleur renvoie aux classes d'âge et la lettre au genre. A la lecture de ces graphiques, un premier constat s'impose d'emblée : la manière la plus logique de regrouper les points consiste

à se baser sur la forme des pictogrammes, autrement dit sur les diplômes. En suivant ces formes, il est en effet possible de tracer des ensembles non sécants (sauf dans le cas du secondaire liégeois où l'on observe une superposition partielle entre l'ensemble des diplômés supérieurs non pédagogiques et des AESS). Cela signifie que le diplôme est bien le facteur individuel majeur, à l'image de ce qu'était la province au niveau du contexte.

Dans les deux contextes du secondaire, les enseignants détenteurs d'un diplôme AESI sont clairement ceux qui bénéficient des conditions d'entrée les plus avantageuses. A l'inverse, les diplômés du supérieur non pédagogiques sont ceux qui subissent les conditions d'entrée les moins favorables. Les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur comme les détenteurs d'un diplôme du secondaire non pédagogique occupent une position intermédiaire, plus proche des diplômés du supérieur non pédagogique.

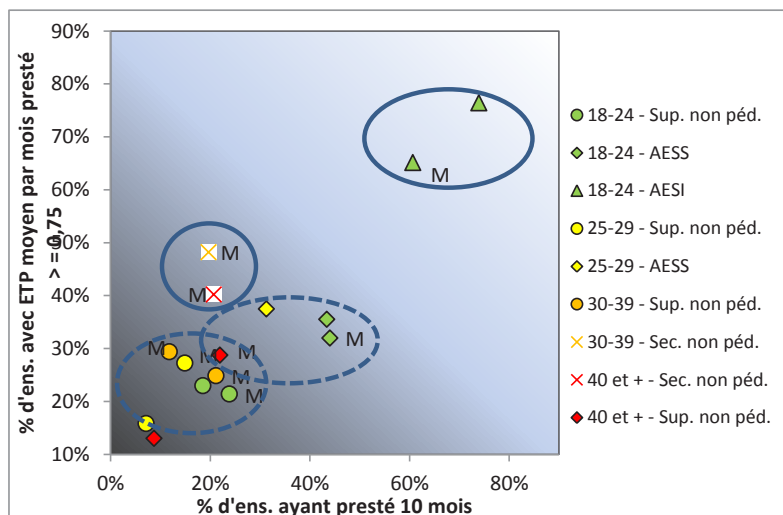
Dans le fondamental bruxellois, les diplômés du primaire sont dans les positions les plus favorables. Les agrégés de l'enseignement secondaire inférieur ne se distinguent pas d'eux sur l'axe horizontal (nombre de mois) mais bien sur l'axe vertical (ETP moyen). La position des diplômés du maternel est surtout plus défavorable sur l'axe horizontal, ce qui s'explique davantage par l'engagement d'enseignants en cours d'année que par un taux d'abandon plus élevé. Quant aux détenteurs d'un diplôme du supérieur non

Graphique 20. Comparaison des trajectoires de 1ère année des différentes catégories d'enseignants du secondaire ordinaire bruxellois (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



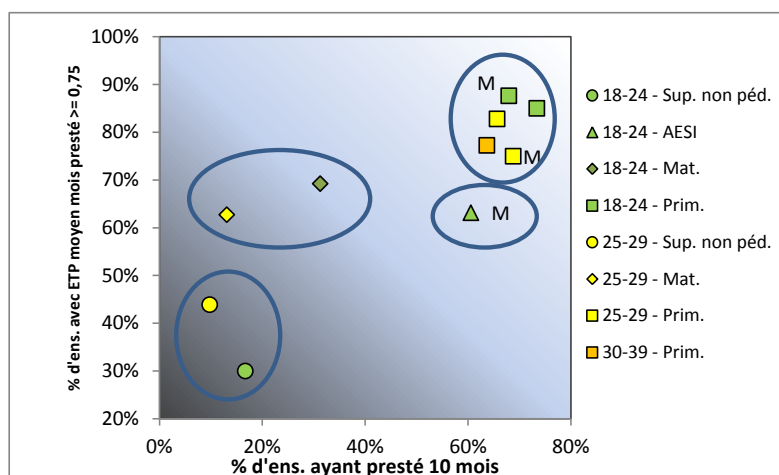
Note. Le graphique ne répertorie que les catégories comptant au moins 50 enseignants au total des 6 cohortes. F = Femmes

Graphique 21. Comparaison des trajectoires de 1re année des différentes catégories d'enseignants du secondaire ordinaire liégeois (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Note. Le graphique ne répertorie que les catégories comptant au moins 50 enseignants au total des 6 cohortes. M = Hommes

Graphique 22. Comparaison des trajectoires de 1^{re} année des différentes catégories d'enseignants du fondamental ordinaire bruxellois (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Note. Le graphique ne répertorie que les catégories comptant au moins 30 enseignants au total des 6 cohortes. M = Hommes

pédagogique, ils sont dans la moins bonne des positions sur l'un et l'autre axe.

Ces analyses, on l'a dit, devraient être étendues à d'autres contextes pour voir si les positionnements relatifs des diverses catégories de diplômés se répètent dans tous les contextes. La comparaison des deux contextes du secondaire (Bruxelles et Liège) nous conduit à faire l'hypothèse que les contextes ne perturbent pas fondamentalement les positions relatives des diverses catégories de diplôme, mais peuvent avoir cependant une influence à la marge. On note par exemple que les trois catégories de diplôme les moins bien positionnées se différencient plus nettement de celle la mieux positionnée

quand on se situe à Liège plutôt qu'à Bruxelles. Sans doute est-ce dû aux évolutions démographiques plus favorables à Bruxelles qui permettent de stabiliser davantage n'importe quel groupe, mais plus encore les groupes traditionnellement les moins bien positionnés. Il faut aussi rappeler les bémols déjà placés sur la variable diplôme : une partie des enseignants non détenteurs d'un diplôme pédagogique lors de leur entrée en fonction se trouve en fait comptabilisée parmi les détenteurs d'un tel diplôme. En cause, la non historicisation de la variable, qui induit une surévaluation (difficilement évaluable) des écarts entre les positions des détenteurs et non détenteurs d'un tel type de diplôme.

Au-delà de la variable diplôme, que peut-on dire des variables genre et classes d'âge ? Quand on compare deux à deux les positions des groupes masculins et féminins partageant les mêmes caractéristiques d'âge et de diplôme, les écarts sont souvent faibles, et ne vont pas toujours dans la même direction. De plus, les comparaisons ne sont pas toujours possibles car, surtout dans le fondamental, les effectifs masculins sont inférieurs aux seuils de 30 ou 50 membres que nous nous sommes fixés (c'est aussi le cas des femmes dans les cours techniques et professionnels du secondaire). Quant à l'âge, il joue de manière plus nette et constante : les écarts entre les différentes classes d'âge d'enseignants partageant les mêmes caractéristiques de genre et de diplôme sont souvent plus grands. Le plus souvent les 18-24 ans occupent les positions les plus favorables.

5. Les trajectoires de première année : prédictrices de la suite ?

Nous pensons avoir montré dans les pages précédentes que les trajectoires de la 1ère année de noviciat dépendaient d'abord du contexte dans lequel elles s'inscrivaient et ensuite du profil individuel des enseignants. Nous pensons avoir aussi montré que, au plan contextuel, ce qui importait était davantage le type et niveau d'enseignement et le territoire (ici concrétisé par la province), et qu'au plan individuel, la caractéristique la plus discriminante était le diplôme.

Nous pouvons aller un pas plus loin en faisant l'hypothèse que la forme de la trajectoire de 1ère année, ainsi déterminée par ces variables de contexte et de profil, a elle-même des conséquences sur la suite de la trajectoire. Nous explorerons cette hypothèse de deux manières : d'une part en analysant l'impact de cette trajectoire de 1ère année sur le passage à l'année suivante, d'autre part en évoquant le lien entre cette trajectoire de 1re année et la probabilité de sortie définitive de la profession.

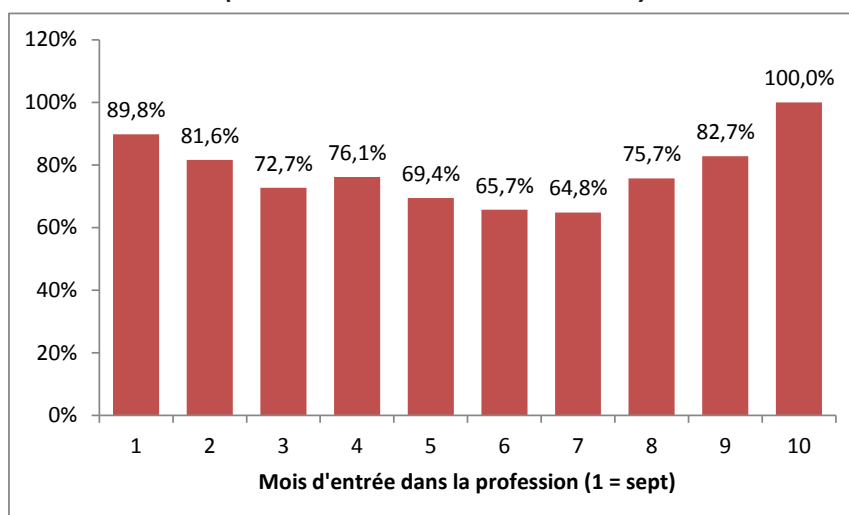
Le passage de la 1ère à la 2e année de noviciat constitue un enjeu crucial pour les enseignants débutants. On a vu en effet dans la section 1 que le nombre d'ETP et d'enseignant chutait entre le mois de juin qui clôture la 1ère année de noviciat et le mois de septembre qui ouvre la deuxième. Nous avons vu également qu'en dépit d'une croissance des ETP et des effectifs en octobre et novembre de la seconde année de noviciat, le niveau maximum atteint en termes d'ETP et d'effectifs au cours de la seconde année reste inférieur à celui de juin de la 1ère année. C'est dire qu'un nombre non négligeable de novices engagés ne parvient pas à être réengagé dès le mois de septembre et que les plus malchanceux ne parviennent pas du tout à être réengagés au cours de la seconde année. Or cet événement (être ou ne pas être réengagé) peut être mis en lien avec deux événements antérieurs : le mois de première embauche et la présence ou non en juin de la 1ère année.

Le graphique 23 montre le lien entre les deux premiers événements de cette chaîne d'événements. On y voit que la probabilité d'être encore présent en juin varie nettement selon le mois d'entrée, qu'elle diminue selon que ce mois d'entrée passe de septembre à mars, et qu'elle progresse par la suite du fait de la proximité entre le mois de premier engagement et l'échéance de fin d'année scolaire. Le troisième événement (être réengagé plus ou moins vite en début de 2e année de noviciat) est quant à lui lié à la fois à la présence/absence en juin et au mois de première embauche. C'est ce que montre le graphique 24. La probabilité de ne pas être réengagé durant le 1ère trimestre de la 2e année est beaucoup plus élevée quand l'enseignant n'est pas présent en juin. Dans ce cas, d'ailleurs, le mois du premier

engagement n'a quasi pas d'impact, si ce n'est pour les enseignants engagés en avril. Par contre, cette variable du mois d'engagement joue à plein quand on s'intéresse à la population des enseignants présents en juin. Plus l'enseignant a été engagé rapidement au cours de la première année, plus la probabilité de trouver un poste dès septembre est élevée, et plus la probabilité de ne pas être du tout engagé au cours du 1er trimestre est faible. Là aussi, le mois d'avril se distingue quelque peu par des probabilités légèrement plus favorables que celles attendues.

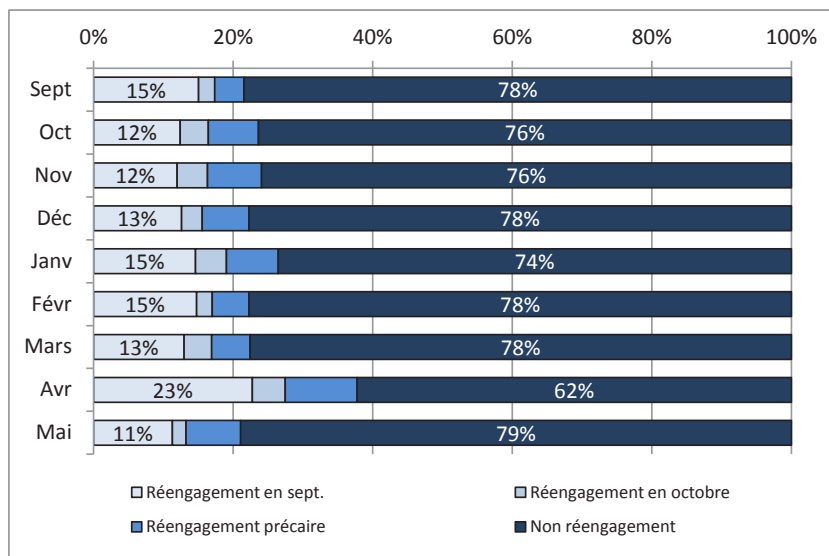
On voit donc que la trajectoire de la 1ère année pèse sur l'accès à la 2e année puisque cet accès est notamment fonction de la présence ou non en juin et, dans le premier cas, est également fonction du

Graphique 23. Proportion d'enseignants novices de 1ère année présents en juin, selon le mois de leur premier engagement (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

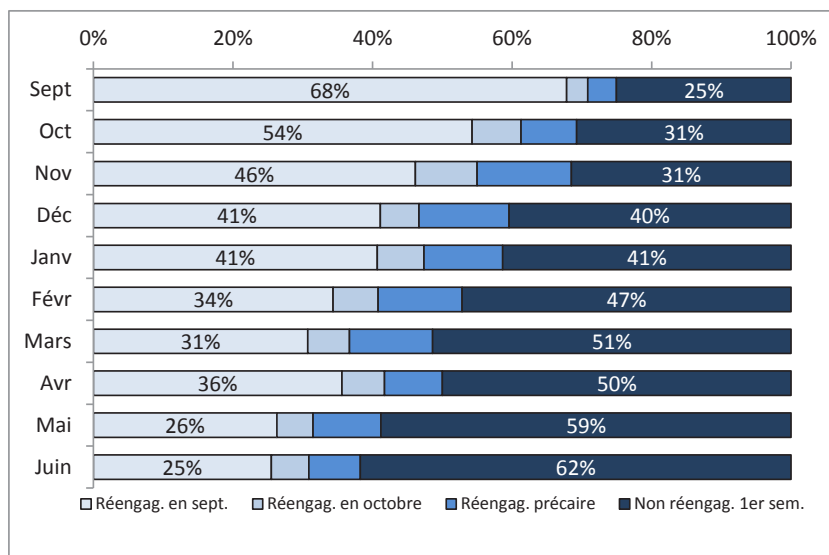


Graphique 24. Probabilité de réengagement au début de la seconde année de noviciat, selon la présence / absence à la fin de la 1ère année et selon le mois du premier engagement (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)

Ceux qui ne sont pas présents en juin



Ceux qui ne sont pas présents en juin

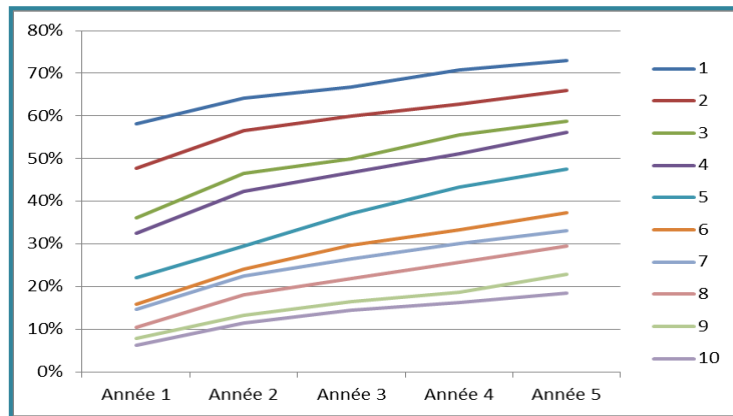


mois de début de carrière. Or, on sait par ailleurs que le profil de la trajectoire en cours de 1ère année est elle-même liée à certaines caractéristiques individuelles, et singulièrement au diplôme de l'enseignant. Nous savons en outre que ces variables individuelles s'expriment en partie différemment selon les contextes (pas nécessairement en termes de différentiel d'effet mais de niveau d'effet). Nous avons donc mis à jour un processus : des contextes se différencient, notamment en fonction des évolutions démographiques ; des variables individuelles différencient les trajectoires (tous les enseignants n'ont pas les mêmes atouts) ; la manière dont ils parviennent à se placer au cours de la première année a un impact sur le passage à la 2e année et sur la suite.

Ce lien entre trajectoire de 1ère année et suite de la carrière peut aussi être illustré par

un second graphique qui met en lumière le lien entre la probabilité cumulée de sortie définitive de la profession enseignante et le nombre de mois de présence au cours de la 1ère année de noviciat. Ce lien est très net. La probabilité de sortie à l'échéance d'un, deux, trois, quatre ou cinq ans ne cesse en effet de croître à mesure que diminue le nombre de mois prestés au cours de la 1re année. Ainsi, à l'échéance de cinq ans, la probabilité de sortie est inférieure à 20 % pour les enseignants ayant presté dix mois au cours de la 1ère année et est supérieure à 70 % pour ceux n'en ayant presté qu'un. Ce dernier graphique met donc le doigt sur les liens entre ce que nous venons de décrire longuement dans cette section à propos de la 1ère année de noviciat et ce que nous allons aborder maintenant dans la troisième section, à savoir la probabilité de sortie définitive de la profession enseignante.

Graphique 25. Probabilité cumulée de sortie de la profession selon le nombre de mois prestés durant la première année de noviciat (Cohortes 2005-2006 à 2010-2011)



Note : Le taux est calculé sur 6 cohortes pour l'année 1, sur 5 cohortes l'année 2, et ainsi de suite. Seules sont prises en compte les personnes ayant presté exclusivement comme enseignant durant la période 2005-2011

Section 3.

Les probabilités de sortie de la profession

Si ce n'est de manière très partielle, nous n'avons pas encore abordé dans les sections précédentes la question de l'abandon de la carrière enseignante par une partie non négligeable des enseignants débutants. Or, cette dernière est actuellement une préoccupation centrale en Belgique francophone. La plupart des acteurs jugent que les taux d'abandons sont anormalement élevés, et ce verdict est un des arguments mobilisés en faveur de plusieurs chantiers en cours tels que la réforme des formations initiale et continue et la mise en place de dispositifs d'accompagnement en début de carrière. Les constats sont, dans leur grande majorité, fondés sur une étude publiée par Vandenberghe (2000) au début des années 2000. Celui-ci mettait en exergue que 40 % des enseignants ayant été recrutés au sein de l'enseignement secondaire entre 1973 et 1996 avaient quitté la profession avant d'avoir atteint leur sixième année d'ancienneté. Ce taux d'abandon a depuis lors été relayé par de nombreuses sources, tant médiatiques que politiques³⁹, qui ont eu tendance à projeter un tel résultat sur l'ensemble des niveaux d'enseignement et à considérer les enseignants comme un groupe indivisible, globalement exposé au même risque de sortie. Les résultats que nous présentons dans cette section font au contraire apparaître à quel point

un taux global de sortie du métier est un indicateur insatisfaisant dans la mesure où, nous le verrons, les risques de sortie sont distribués de manière très différente entre les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques individuelles, mais aussi de leurs lieux de travail et de leurs conditions d'emploi. Nous verrons également que ce taux d'abandon à l'échéance de cinq ans ne met en exergue qu'une part du phénomène puisque plus de la moitié de ces abandons s'effectuent au cours ou au terme de la première année.

Au-delà de ces données chiffrées, nous nous interrogeons sur l'usage même du terme « abandon ». Si les sources médiatiques et politiques emploient souvent ce terme pour qualifier les départs précoces de la profession enseignante, nous préférons utiliser le terme de « sortie ». La notion d'abandon laisse en effet entendre que le départ est un processus essentiellement volontaire. Or, comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, les enseignants débutants jouent souvent un rôle de variable d'ajustement et ne maîtrisent pas toujours leur trajectoire de carrière. En effet, de par le cadre réglementaire et institutionnel de régulation des carrières enseignantes en vigueur en Fédération

³⁹ Voir par exemple l'avis 111 du CEF, le 30 septembre 2011; ECOLO, le 29 novembre 2011 (<http://web4.ecolo.be/?Ecolo-propose-des-pistes-pour>) et Le Soir, le 05 décembre 2011.

Wallonie-Bruxelles, l'ancienneté de service constitue une source de priorité pour les affectations, ce qui engendre un report des emplois temporaires et précaires sur les derniers arrivés. La notion de sortie, quant à elle, rend davantage compte du caractère tant subi que choisi que peut prendre un départ de la profession.

Ce que nous qualifierons donc désormais de probabilité (ou taux) de sortie (évitant ainsi dans la foulée l'usage du terme « risque », lui aussi connoté), sera analysé en deux temps. Tout d'abord, nous présenterons successivement les variables susceptibles d'influencer cette probabilité de sortie et nous les regrouperons en trois grandes catégories. Les caractéristiques individuelles seront appréhendées au travers des variables relatives au diplôme, au sexe et à l'âge lors de l'entrée en fonction. Le lieu de travail fréquenté lors de l'entrée en fonction ou au cours de la première année de carrière sera quant à lui reflété par les variables propres au niveau/type et au réseau d'enseignement ainsi qu'à la province d'implantation et à l'indice socioéconomique de l'établissement. Enfin, les conditions d'emploi caractérisant la première année d'exercice seront représentées par le nombre de niveaux, de pouvoirs organisateurs et de réseaux fréquentés, par la charge de travail moyenne prestée et par le nombre de mois d'activité. Dans cette première partie, chacune de ces variables sera traitée successivement, même si, quelquefois, nous combinerons deux de celles-ci pour mettre en exergue leurs interactions. Dans un second temps,

nous traiterons simultanément l'ensemble de ces variables et les travaillerons dans une analyse multivariée destinée précisément à contrôler les interrelations entre variables de manière à isoler le poids explicatif de chacune d'entre elles.

1. Probabilités de sortie : mode de calcul et premiers résultats

Précisons d'abord que nous considérons comme sortants les novices qui disparaissent de la base de données à un moment donné et ne la réintègrent pas ultérieurement au cours de la période d'observation. Autrement dit, sont considérés comme définitivement sortis ceux qui ne réapparaissent pas dans la base de données avant décembre 2011. Une telle définition a deux conséquences. D'une part, des sorties temporaires, pour des périodes s'étendant sur plusieurs années, ne sont pas considérées comme des sorties. D'autre part, pour évaluer le caractère définitif ou temporaire de la sortie, nous ne disposons pas du même temps de recul pour les différentes cohortes, du fait que la base de données ne va pas au-delà de décembre 2011. Or, plus la période de recul est courte, plus est grand le risque de déclarer qu'un enseignant est sorti définitivement alors qu'il ne l'est que temporairement ; plus est donc grand le risque de surévaluer le taux de sortie. Celui-ci est d'ailleurs d'autant plus élevé qu'on se situe en début de carrière. Quand une sortie est enregistrée en cours de 1ère année de noviciat, la probabilité est en effet assez importante de

voir un enseignant revenir après un, deux ou trois ans d'absence. Quand la sortie s'effectue en 4e année de noviciat, cette probabilité est plus faible car la proportion d'enseignants non stabilisés après quatre ans est relativement limitée. Ces risques de biais nous ont amenés à ne pas prendre en considération les sorties survenues au cours des années scolaires les plus proches de la limite temporelle de notre base de données. Comme le montre le tableau 28, nous avons ainsi écarté toute mesure du taux de sortie pour les deux cohortes les

plus récentes (2009-2010 et 2010-2011). Pour les cohortes plus anciennes, nous avons arrêté nos mesures à l'année 2009-2010, ménageant ainsi une période de recul de 18 mois au minimum (entre juillet 2010 et décembre 2011). Nous avons cependant fait une exception pour la cohorte 2006-2007 : de manière à pouvoir suivre au moins deux cohortes sur cinq ans, nous avons choisi d'également tenir compte de l'année 2010-2011 pour cette cohorte, estimant que le biais de surévaluation était limité, bien que non nul.

Tableau 28. Les cohortes et années scolaires analysées

Cohorte	Temps écoulé depuis l'entrée					
	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année
2005-2006	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
2006-2007	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	
2007-2008	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011		
2008-2009	2008-2009	2009-2010	2010-2011			
2009-2010	2009-2010	2010-2011				
2010-2011	2010-2011					

Note de lecture : Les cohortes et années scolaires dont il est tenu compte dans cette section sont celles qui sont tramées

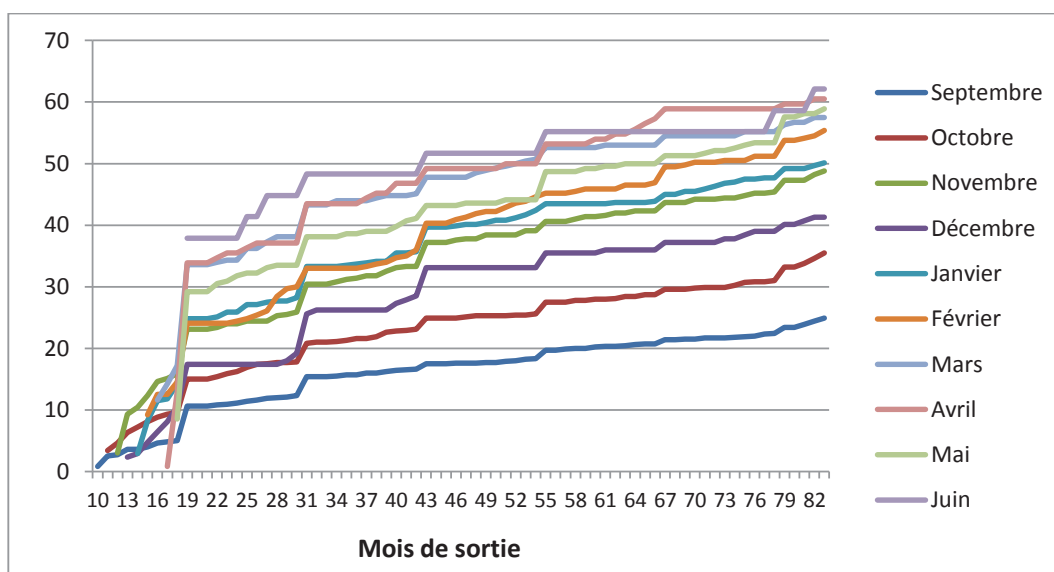
Il s'ensuit que la population étudiée dans cette section sera différente de celle qui constituait l'objet d'analyse des deux sections précédentes. Celles-ci prenaient en considération 29.079 novices répartis sur six cohortes (2005-2006 à 2010-2011) alors que la présente section ne tient compte que de 19.196 enseignants répartis sur quatre cohortes (2005-2006 à 2008-2009). Comme en témoigne le tableau 28 quand on le lit horizontalement, les deux

premières cohortes (2005-2006 et 2006-2007) sont suivies sur cinq années, la 3e (2007-2008) sur trois années et la dernière (2008-2009) sur deux années. Cela signifie, également, comme le confirme la lecture verticale du tableau, que les probabilités de sortie au cours de la 1ère ou de la 2e année pourront être mesurées pour quatre cohortes, alors que celles à trois ans le seront sur trois cohortes et celles à quatre ou cinq ans le seront sur deux cohortes.

Une autre question méthodologique s'est posée à nous : pouvions-nous calculer des taux de sortie année par année et cohorte par cohorte ou fallait-il les calculer plus précisément (mois par mois) ? Pour la traiter, nous avons d'abord regardé quelles

étaient ces probabilités de sortie mois par mois, en décomposant chaque cohorte en dix sous-groupes, selon le mois de la 1ère embauche. Le graphique 26 présente ces taux détaillés pour la cohorte des enseignants entrés en 2005-2006.

Graphique 26. Taux cumulés de sortie, selon le mois d'entrée (Cohorte 2005-2006)



Note : sur l'axe des « x », 9 = septembre 2005 ; 84 = décembre 2011.

La courbe des probabilités de sortie est la plus faible pour les enseignants ayant intégré la profession en début d'année scolaire (septembre et octobre) et la plus forte pour leurs collègues ayant été recrutés en fin d'année scolaire (après mars) et ce, alors que les derniers entrants ont commencé à travailler dix mois plus tard que leurs collègues ayant intégré la profession en septembre. De plus, elles s'étagent en suivant presque fidèlement

la succession des mois d'entrée dans la profession, avec pour seules inversions de classement, d'une part, les mois de novembre et de décembre, et d'autre part, ceux de mars, d'avril, de mai et de juin. Observons aussi que l'essentiel des écarts entre les courbes s'est déjà opéré au seuil de la 2e année scolaire (mois 20). C'est, par conséquent, en tout début de carrière que les trajectoires se différencient en fonction du mois d'entrée.

Au-delà de ces constats, ce qui importe pour nos questions méthodologiques, c'est d'observer, qu'exception faite de la 1^{ère} année, la majorité des départs s'effectue en fin d'année scolaire, comme en témoignent les paliers à chacune de ces fins d'année scolaire. Étant donné l'existence de ces paliers et la progression relativement lente du taux cumulé de sortie en cours d'année scolaire, il est dès lors justifié de synthétiser les observations en calculant le taux cumulé de départ à la fin de chaque année scolaire. De plus, vu que le profil des courbes (mais pas leur

hauteur) est similaire quel que soit le mois d'entrée dans la profession, les valeurs pour tous les mois d'entrée d'une même année scolaire peuvent être totalisées. On obtient ainsi le tableau 29 présentant, en ligne, l'année scolaire d'entrée (autrement dit, la cohorte), en colonne, le nombre d'années écoulées depuis cette entrée (autrement dit, l'année de noviciat) et, dans les cellules, le taux cumulé de sortie. Il est complété par le tableau 30 qui, sur la base des mêmes données, présente les taux annuels de sortie (plutôt que cumulés).

Tableau 29. Taux cumulés de sortie des cohortes d'enseignants novices

Cohorte	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
2005-2006	17,7 %	24,3 %	28,4 %	31,5 %	33,7 %	(36,7 %)
2006-2007	20,5 %	26,6 %	30,2 %	33,4 %	37,5 %	
2007-2008	18,2 %	24,8 %	29,8 %	(35,7 %)		
2008-2009	19,9 %	27,9 %	(35,8 %)			
2009-2010	(24,3 %)	(35,2 %)				
2010-2011	(30,8 %)					

Tableau 30. Taux annuels de sortie des cohortes d'enseignants novices

Cohorte	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
2005-2006	17,7 %	6,6 %	4,1 %	3,1 %	2,2 %	(3,0 %)
2006-2007	20,5 %	6,1 %	3,6 %	3,2 %	4,1 %	
2007-2008	18,2 %	6,6 %	5,0 %	(5,9 %)		
2008-2009	19,9 %	8,0 %	(7,9 %)			
2009-2010	(24,3 %)	(10,9 %)				
2010-2011	(30,8 %)					

Avant de commenter ces données, soulignons d'abord que ces tableaux confirment le bien-fondé de notre décision d'écarter de nos analyses les probabilités apparaissant en italique et entre parenthèses. On observe en effet que celles-ci sont anormalement élevées par rapport à celles figurant dans la case supérieure à la leur. Deux autres taux que nous avons décidé de conserver dans l'analyse peuvent également être suspectés d'un léger biais parce que significativement plus élevés que ceux indiqués dans les cases supérieures à la leur : celui de la 2e année de noviciat de la cohorte 2008-2009 et celui de la 5e année de la cohorte 2006-2007. C'est pourquoi nous les faisons apparaître en italique.

Dans ces tableaux, trois éléments nous semblent importants à souligner. Considérons d'abord la probabilité de sortie à cinq ans puisque c'est celle que les médias et les politiques ne cessent de mettre en exergue. Les deux taux cumulés du tableau 29 sont inférieurs à celui de 40 % toujours invoqué. Cela ne signifie pas que ce dernier taux calculé par Vandenberghe (2000) soit erroné puisqu'il ne porte pas sur la même période et ne concerne que l'enseignement secondaire. Mais comme il est généralement utilisé dans les discours comme s'il concernait tous les niveaux d'enseignement, nous pouvons affirmer qu'il serait plus correct de dire désormais que la probabilité de sortie à cinq ans est plus proche de 35 que de 40 %. En effet, la cohorte d'entrants 2005-2006, pour laquelle nous disposons d'une assez longue

période de recul (18 mois), affiche un taux cumulé de départ égal à 33,7 %. Quant aux enseignants ayant intégré le métier pendant l'année scolaire 2006-2007, ils sont 37,5 % à en être sortis avant d'avoir atteint leur 6e année d'ancienneté. Or, il est probable que ce pourcentage constitue un maximum, d'une part parce que cette cohorte affiche des taux cumulés supérieurs à toutes les autres cohortes (du moins si on ne considère que les chiffres apparaissant en caractères droits dans le tableau), d'autre part parce que la période de recul entre la fin de la 5e année de noviciat et la limite temporelle de notre base de données n'est que de 6 mois, et qu'il est donc possible que certains novices aient été erronément considérés comme sortants alors qu'ils étaient temporairement absents de la profession pour divers motifs. Bref, 35 % semble être une estimation correcte (probablement légèrement surévaluée) de la probabilité de sortie endéans les cinq premières années de noviciat.

Second élément important à souligner : plus de la moitié du taux cumulé de sortie observé à la fin de la 5e année s'est effectué au cours ou au terme de la 1ère année de noviciat. Ainsi, la probabilité de sortie annuelle en 2e année est divisée par plus de deux par rapport à celle de la 1ère année. Par la suite, le taux annuel de départ décroît progressivement, passant de 6-7 % la 2e année, à environ 3 % la 4e année. Autrement dit, c'est en tout début de carrière que s'effectue la majorité des départs. Ce point est important à garder à l'esprit quand il s'agit de réfléchir aux préconisations.

Enfin, troisième élément, il est malaisé de faire une évaluation de l'évolution des probabilités de sortie dans le temps. Les cohortes que nous pouvons comparer sont en effet peu nombreuses et seules deux d'entre elles peuvent être suivies sur cinq ans. L'une d'entre elles - la cohorte 2006-2007 - présente d'ailleurs des taux cumulés de sortie légèrement plus élevés que les trois autres cohortes⁴⁰. Il est donc impossible de conclure quant à une éventuelle augmentation ou diminution du phénomène de sortie selon les cohortes.

Globalement la comparaison entre cohortes nous indique des taux relativement stables d'une cohorte à

l'autre. Dès lors, afin de faciliter la lecture des tableaux et graphiques ultérieurs, une moyenne non pondérée des taux cumulés de sortie sera systématiquement réalisée pour les calculs de ces probabilités par sous-groupes d'enseignants. La procédure réalisée sera identique à celle présentée dans le tableau 31. Pour chaque année de noviciat, les taux obtenus pour les diverses cohortes seront additionnés puis divisés par le nombre de cohortes considérées, en ne tenant pas compte du nombre d'enseignants par cohortes. Cette moyenne non pondérée se justifie pleinement puisque ce nombre d'enseignants par cohorte varie peu d'une cohorte à l'autre.

Tableau 31. Taux cumulés moyens de sortie des cohortes d'enseignants novices

Cohorte	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
2005-2006	17,7 % (+)	24,3 % (+)	28,4 % (+)	31,5 % (+)	33,7 % (+)
2006-2007	20,5 % (+)	26,6 % (+)	30,2 % (+)	33,4 %	37,5 %
2007-2008	18,2 % (+)	24,8 % (+)	29,8 %		
2008-2009	19,9 %	27,9 %			
	-----	-----	-----	-----	-----
Nombre de cohortes concernées	/ 4	/4	/3	/2	/2
Moyenne des cohortes	19,1 %	25,9 %	29,5 %	32,5 %	35,6 %

⁴⁰ L'effet de chacune des cohortes sera pris en considération dans le cadre de l'analyse multivariée réalisée dans la section suivante.

2. Analyses univariées et bivariées des probabilités de sortie

Nous avons donc mis en évidence qu'un enseignant novice sur cinq quitte de manière choisie ou subie la profession au cours de sa 1^{ère} année de noviciat et que ces probabilités cumulées croissent d'année en année pour atteindre 35,6 % de départ avant la 6^e année d'ancienneté. Ces taux sont cependant calculés globalement. Or, ils varient parfois significativement quand on les calcule pour divers sous-groupes. Cela nous incite à la réalisation d'analyses plus complexes destinées à appréhender avec plus de finesse les différents facteurs prédisant ces probabilités de sortie non négligeables. Pour ce faire, nous allons maintenant étudier en profondeur la relation entre une ou deux variables prédictrices caractérisant les enseignants et leur parcours professionnel au cours de leur 1^{ère} année de noviciat⁴¹ d'une part et les taux cumulés moyens de sortie de la profession d'autre part. Plus précisément, il s'agira de mettre en exergue si chacun des facteurs relatifs aux caractéristiques individuelles (diplôme, sexe et âge

lors de l'entrée en fonction), au lieu de travail fréquenté (niveau, réseau, province d'implantation et indice socio-économique de l'établissement) et aux conditions de travail vécues (nombre de niveaux, de pouvoirs organisateurs et de réseaux, charge moyenne de travail et nombre de mois d'activité) sont en relation avec les taux cumulés moyens de sortie des novices.

2.1. Caractéristiques individuelles et probabilité de sortie

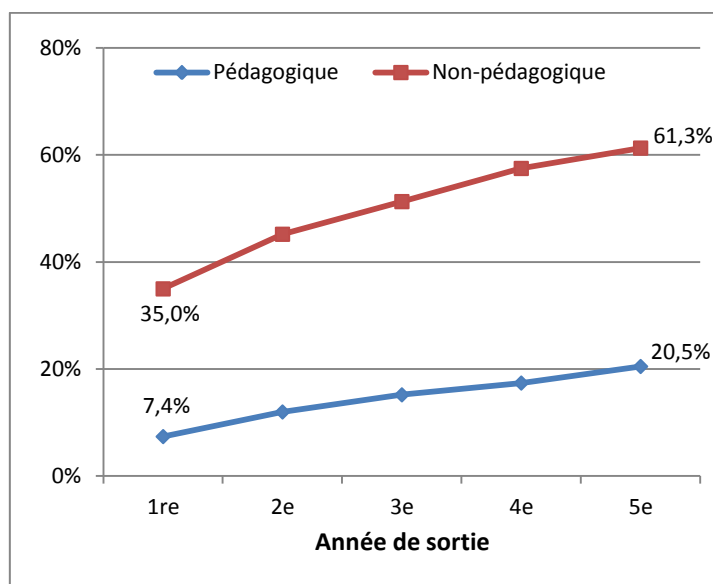
Le diplôme⁴². La section précédente a montré que le diplôme était un puissant facteur explicatif des différences de trajectoires au cours de la 1^{ère} année. On peut dès lors faire l'hypothèse qu'il constitue également un facteur prépondérant pour la compréhension du processus de sortie. De fait, comme en témoigne le graphique 27, les enseignants titulaires d'un titre pédagogique⁴³ présentent des taux cumulés de sortie nettement moins élevés que leurs collègues n'ayant pas reçu de formation pédagogique préalable à leur insertion dans le métier.

⁴¹ A l'exception de l'indice socioéconomique de l'établissement (ISE) qui ne porte que sur le mois d'entrée, toutes les autres variables caractérisant le lieu de travail et les conditions de travail ont été étudiées sur l'ensemble de la 1^{ère} année de noviciat.

⁴² Comme expliqué dans le cadre de la section précédente, la variable relative au diplôme présente davantage de données manquantes que les autres variables. En ce qui concerne les 19.196 novices répartis en 4 cohortes que nous étudions dans cette section, 1.626 n'ont pas de diplôme attribué. Cela représente 8,5 % des enseignants qui constituent notre population.

⁴³ Individus possédant au moins un diplôme pédagogique (qu'il s'agisse ou non du diplôme le plus élevé).

Graphique 27. Taux cumulés de sortie selon le caractère pédagogique ou non pédagogique du diplôme



Cette différence entre les deux groupes se marque tout au long de la période d'observation. Si seuls 7,4 % des individus détenteurs d'un diplôme à caractère pédagogique ne sont plus présents à la fin de la 1re année de noviciat, cette probabilité de sortie est cinq fois plus élevée (35 %) parmi les novices ne possédant pas de diplôme pédagogique. De même, au terme des cinq premières années, plus de 60 % des individus non titulaires d'un titre pédagogique ont quitté la profession alors que ces départs précoces concernent à peine 20 % des enseignants disposant d'un diplôme pédagogique. De plus, les novices n'ayant pas de titre pédagogique sont proportionnellement plus nombreux à s'être retirés du métier au cours de la 1re année : parmi les enseignants ayant

suivi une formation pédagogique, seuls un tiers des départs survenus au cours des cinq premières années de noviciat se sont produits la 1re année, alors que plus de la moitié des sortants non titulaires d'un diplôme pédagogique avaient déjà quitté la profession au terme de celle-ci.

Ce constat est d'autant plus interpellant que les individus n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique antérieure à l'intégration de la profession représentent un quart (25,5 %) des novices exerçant au sein d'un établissement situé en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, les écarts entre les taux de sortie de ces deux groupes d'enseignants sont probablement surévalués. En effet, comme développé dans la section précédente, nous ne

bénéficient pas d'une historicisation des diplômes, l'information à notre disposition correspondant à la situation telle qu'elle se présentait lors de l'extraction des données, fin 2011. Il se peut donc que des novices aient intégré la profession sans avoir suivi de formation pédagogique au préalable et qu'ils aient obtenu le titre requis entre leur date d'entrée en fonction et le moment d'extraction des données. Cet état de fait engendre l'attribution d'un titre pédagogique depuis l'entrée en fonction à des individus qui n'ont obtenu ce dernier qu'ultérieurement.

Une étude plus approfondie du groupe des enseignants titulaires d'un titre pédagogique met en exergue que des différences notoires se marquent également au sein de ce sous-groupe. Comme le montre le graphique 28, de manière générale, les novices ayant obtenu un diplôme délivré par l'enseignement supérieur de type court sont les plus stables. Les instituteurs primaires et les régents ou les agrégés de l'enseignement secondaire Inférieur (AESI)⁴⁴ sont environ 5 % à être sortis du métier au cours de la 1ère année et 15 % endéans les cinq premières années de noviciat.

Leurs collègues possédant un diplôme d'instituteur préscolaire⁴⁵ sont, quant à eux, plus instables sur le moyen terme. En effet, s'ils ne sont que 7,4 % à ne plus être présents dans la profession au terme de leur 1ère année, un quart d'entre eux est parti après cinq années. Par ailleurs, ces taux cumulés de sortie sont nettement plus élevés parmi les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et les titulaires d'un master à finalité didactique délivré par l'enseignement universitaire ou supérieur de type long⁴⁶. Ces derniers sont 14 % et 31,5 % à être sortis du métier après respectivement un et cinq ans de noviciat. Enfin, la base de données permet également d'étudier le comportement des détenteurs d'un certificat d'aptitude pédagogique (CAP), d'un diplôme d'aptitude pédagogique (DAP), d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des arts plastiques (CAEAP) ou d'un certificat de cours normaux techniques moyens (CNTM)⁴⁷. Les enseignants qui la composent présentent des taux cumulés de départ relativement similaires à ceux des titulaires d'un AESS ou d'un master à finalité didactique avec 9,6 % de sortants au cours de la 1ère année et 30 % au terme des cinq premières années de noviciat.

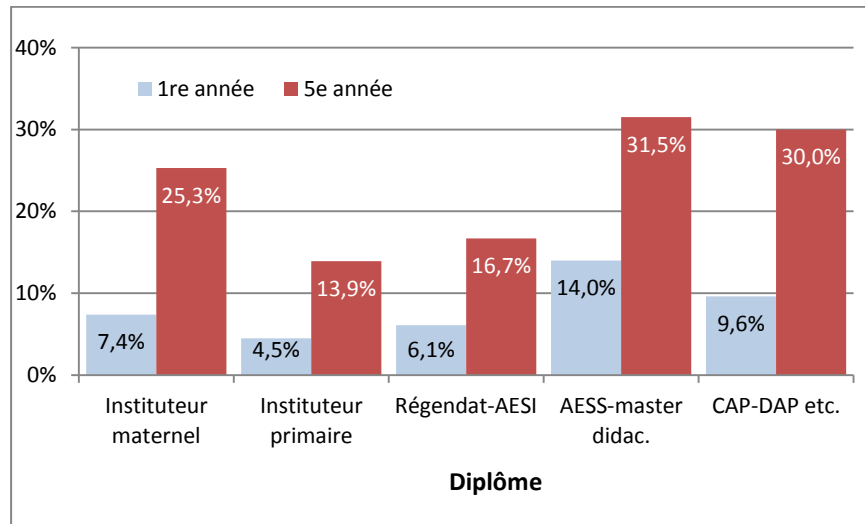
⁴⁴ Ils représentent respectivement 36,6 % et 28,2 % des détenteurs d'un titre pédagogique.

⁴⁵ Ils constituent 17,4 % des titulaires d'un titre pédagogique.

⁴⁶ Ils représentent également 17,3 % des diplômés pédagogiques.

⁴⁷ Ces résultats doivent faire l'objet de circonspection lors de leur interprétation car cette catégorie ne représente que 0,5 % des détenteurs d'un titre pédagogique.

Graphique 28. Taux cumulés de sortie des principales catégories⁴⁸ de diplômes pédagogiques



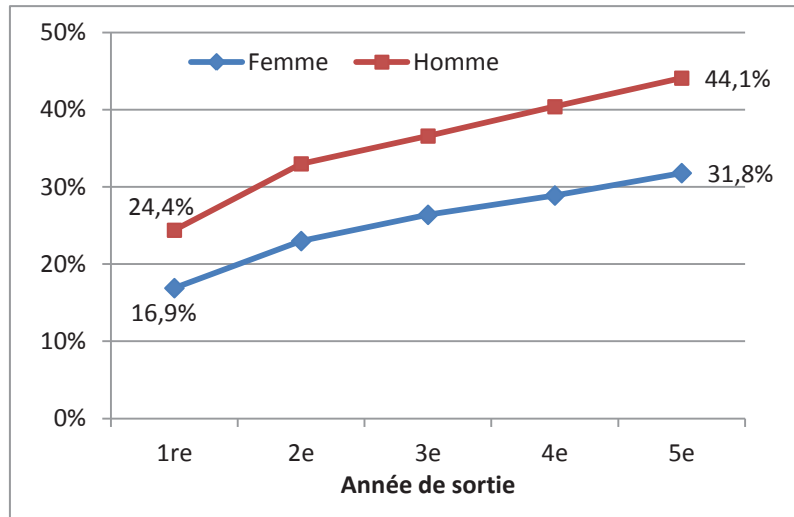
Le genre⁴⁹. Le sexe du novice constitue également un facteur associé à la probabilité de sortie. Le graphique 29 met en évidence que, sur l'ensemble de la période d'observation, les enseignants masculins présentent des taux cumulés de départ supérieurs à ceux constatés pour leurs collègues de sexe féminin. Plus précisément, si 16,9 % des novices

sortent de la profession au cours de la 1ère année de noviciat, ce pourcentage s'élève à près de 25 % lorsque seuls les hommes sont considérés. Cette différence de comportement se maintient dans le temps et, au terme des cinq premières années, 31,8 % du personnel féminin et 44,1 % de leurs homologues de sexe masculin n'exercent plus le métier.

⁴⁸ Les individus sont répartis dans les différentes catégories sur base du diplôme le plus élevé.

⁴⁹ Les données dont nous disposons correspondent à 70,6 % de femmes et à 29,4 % d'hommes.

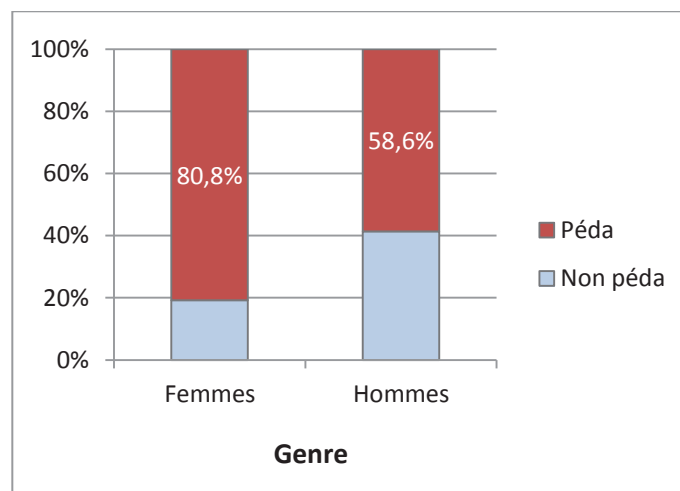
Graphique 29. Taux cumulés de sortie selon le genre



Ces résultats ne sont pas exclusivement liés au genre du novice. En effet, cette variable est fortement corrélée à d'autres variables telles que le diplôme. Comme le montre le graphique 30, alors que moins de 20 % des enseignantes ne disposent pas d'un diplôme pédagogique, plus de 40 % de

leurs collègues de sexe masculin n'ont pas suivi de formation pédagogique antérieure à leur insertion dans la profession. Or, nous avons précédemment mis en exergue l'impact majeur de la possession d'un diplôme pédagogique sur la stabilité professionnelle.

Graphique 30. Types de diplôme détenus par les femmes et les hommes



L'âge lors de l'entrée en fonction. Le tableau 32 met en exergue que les enseignants ayant été recrutés à la sortie de leurs études (avant l'âge de 25 ans⁵⁰) sont les plus stables. Seul un quart d'entre eux est sorti de la profession au cours des cinq premières années de noviciat. Sur l'ensemble de la période d'observation, ce taux cumulé de départ est doublé lorsque les individus ayant intégré l'enseignement entre 25 et 29 ans ou à partir de 40 ans sont pris en considération⁵¹. En effet, ceux-ci sont déjà près de 30 % à avoir quitté le métier pendant leur 1ère année et la moitié d'entre eux n'est plus présente après cinq années. Quant aux novices âgés de 30 à 39 ans⁵² lors de leur entrée en fonction, ils présentent une probabilité de sortie au cours de la 1ère année relativement proche

de celle observée pour les enseignants appartenant aux deux catégories d'âge adjacentes, mais ils se stabilisent davantage les années suivantes pour atteindre un taux cumulé de départ de l'ordre des 43,8 % au terme des cinq premières années.

Notons que ce constat peut au moins partiellement être expliqué par le fait que la proportion d'enseignants ne possédant pas de titre pédagogique est nettement supérieure parmi les novices ayant intégré la profession à un âge plus avancé. Ainsi, si seulement 10,5 % des moins de 25 ans n'ont pas bénéficié de formation pédagogique antérieure à leur insertion au sein de l'enseignement, ce pourcentage s'élève à 35,1 %, 47,7 % et 56,7 % pour les classes d'âge suivantes.

Tableau 32. Taux cumulés de sortie selon l'âge lors de l'entrée en fonction

	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
Moins de 25 ans	11,9 %	16,7 %	20,2 %	22,3 %	25,0 %
25-29 ans	27,3 %	36,2 %	40,6 %	46,5 %	49,8 %
30-39 ans	25,4 %	34,3 %	37,7 %	40,1 %	43,8 %
40 ans et plus	29,9 %	39,4 %	43,7 %	47,0 %	51,4 %

⁵⁰ Ils représentent 53,2 % des enseignants novices.

⁵¹ Les individus âgés de 25 à 29 ans et de plus de 40 ans constituent respectivement 20,1 % et 10,9 % de la population étudiée.

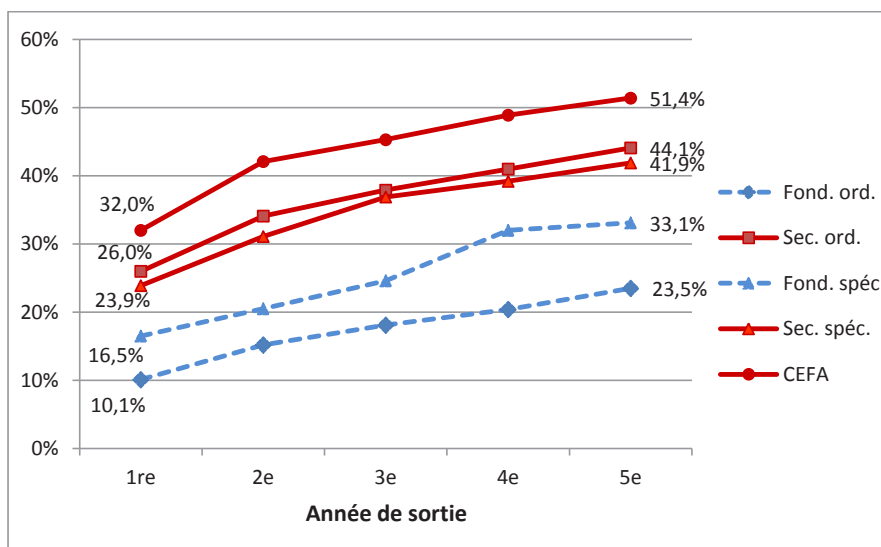
⁵² Ils représentent 15,8 % des enseignants novices.

2.2. Lieu de travail⁵³ et probabilité de sortie

Outre les facteurs individuels, les caractéristiques propres au lieu de travail et, plus spécifiquement, le niveau et le réseau d'enseignement intégrés au cours de la 1^{ère} année de noviciat, la province d'implantation de l'établissement fréquenté au cours de cette même année et l'indice socioéconomique de l'établissement intégré lors de l'entrée en fonction constituent quatre facteurs dont nous pouvons étudier la relation avec la probabilité de sortie.

Le niveau d'enseignement. Le niveau fréquenté au cours de la 1^{ère} année de noviciat a un impact sur les taux cumulés de sortie. Ainsi, de manière générale, sur l'ensemble de la période d'observation, les novices ayant professé exclusivement au sein de l'enseignement fondamental⁵⁴ sont plus stables que leurs collègues ayant débuté professionnellement en exerçant uniquement dans l'enseignement secondaire⁵⁵. Toutefois, comme le montre le graphique 31, au sein du même niveau, des différences de comportements

Graphique 31. Taux cumulés de sortie selon le niveau/type



⁵³ Les individus ayant cumulé plusieurs niveaux, plusieurs réseaux ou plusieurs établissements au cours de leur 1^{ère} année de noviciat ne sont pas pris en compte dans cette analyse. Une analyse comparant leurs trajectoires de carrière à celles des individus ayant fréquenté un seul niveau, un seul PO ou un seul réseau pendant leur 1^{ère} année de noviciat sera réalisée dans la sous-section suivante.

⁵⁴ Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de distinguer l'enseignement préscolaire de l'enseignement primaire.

⁵⁵ Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de distinguer l'enseignement secondaire inférieur de l'enseignement secondaire supérieur.

peuvent être observées selon les types d'enseignement.

Les enseignants ayant professé au sein de l'enseignement fondamental ordinaire au cours de leur 1ère année de noviciat sont les plus stables⁵⁶. En effet, ils sont 10,1 % à être partis pendant leur 1ère année et plus des trois quart d'entre eux sont encore présents dans la profession après cinq années. Leurs collègues ayant exercé dans le fondamental spécialisé⁵⁷ présentent des taux cumulés de sortie légèrement plus élevés. Un peu plus de 16,5 % et 33,1 % d'entre eux ont quitté la profession enseignante au terme respectivement de la 1ère année et des cinq premières années.

Au sein du niveau secondaire, les courbes de sortie relatives aux novices ayant travaillé dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé se superposent davantage⁵⁸. Environ un quart des individus appartenant à l'un de ces deux types d'enseignement n'est plus présent en fin de 1ère année et plus de 40 % d'entre eux sont sortis au terme des cinq premières années. Ces probabilités sont encore plus élevées parmi les enseignants engagés dans le CEFA⁵⁹ où ils sont 32 % et 51,4 % à avoir quitté le métier après respectivement un et cinq ans. Il est intéressant de

comparer le taux de sortie à cinq ans dans le secondaire ordinaire avec celui estimé jadis par Vandenberghe (2000). Alors que ce dernier avait calculé un taux de 40 % pour les cohortes 1973 à 1996, nous avons calculé pour notre part un taux moyen de 44,1 % pour les cohortes 2005-2006 et 2006-2007. Peut-on en déduire que la probabilité de sortie dans le secondaire ordinaire est en augmentation ? Il importe selon nous de rester prudent à ce sujet, d'abord parce que le chiffre de Vandenberghe couvre une très large période, au cours de laquelle il peut y avoir eu des évolutions dont on ignore la direction. Ensuite parce que notre taux est calculé sur la base de deux cohortes dont on sait que l'une affiche des probabilités de sortie plus élevées que ceux des cohortes voisines.

Cet impact du niveau et du type d'enseignements fréquentés au cours de la 1ère année est au moins partiellement lié à la surreprésentation d'enseignants n'ayant pas reçu de formation pédagogique préalable à leur insertion dans la profession au sein de certains d'entre eux. Le graphique 32 met en exergue que la proportion de novices non titulaires d'un diplôme pédagogique est nettement supérieure au sein de l'enseignement secondaire. En effet,

⁵⁶ Ils représentent 31,8 % des enseignants novices.

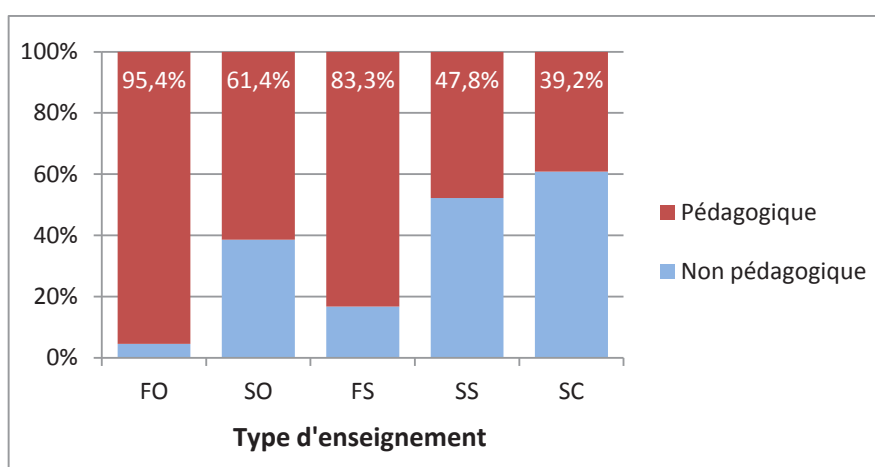
⁵⁷ Ils constituent 1,9 % des enseignants novices.

⁵⁸ L'enseignement secondaire ordinaire accueille près de la moitié des enseignants novices alors que seuls 3,9 % de ceux-ci sont engagés au sein de l'enseignement secondaire spécialisé.

⁵⁹ Ce type d'enseignement draine 2,4% des enseignants novices.

si 4,6 % et 16,7 % des novices exerçant respectivement dans le fondamental ordinaire et spécialisé ne disposent pas d'un diplôme à caractère pédagogique, ces probabilités s'élèvent à 38,6 %, 52,2 % et 60,8 % pour ceux travaillant respectivement dans le secondaire ordinaire, spécialisé et CEFA.

Graphique 32. Types de diplôme détenus par les enseignants des différents niveaux/types

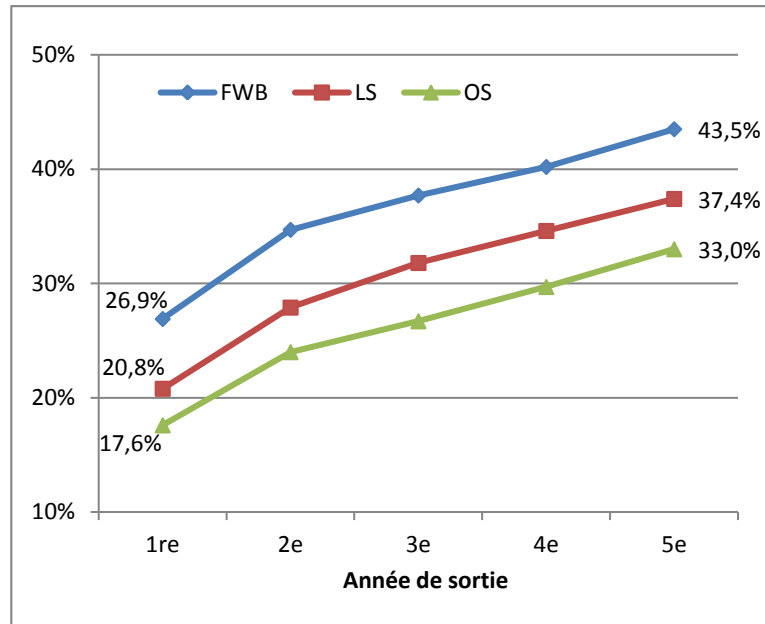


Le réseau d'enseignement. Une étude approfondie de la relation entre le réseau⁶⁰ intégré pendant la 1^{ère} année de noviciat et les probabilités de sortie peut également contribuer à comprendre le processus de sortie. Le graphique 33 met en exergue que les novices enseignant au sein du réseau officiel subventionné sont les plus stables avec 17,6 % et 33 % de départs au cours respectivement de la 1^{ère} et des cinq premières années de noviciat. Le réseau libre subventionné, quant à lui, présente

des taux cumulés de sortie légèrement plus élevés au cours de la période d'observation. En effet, 20,8 % des enseignants y professant ne sont plus présents au terme de leur 1^{ère} année et 37,4 % ont quitté la profession avant d'avoir atteint leur 6^e année d'ancienneté. Au sein du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ces taux cumulés de départ pendant la 1^{ère} et les cinq premières années de noviciat sont nettement plus élevés et atteignent 26,9 % et 43,5 %.

⁶⁰ Le réseau qui accueille la proportion la plus importante (42,9 %) d'enseignants novices est le réseau libre subventionné. Il est suivi par le réseau officiel subventionné au sein duquel 27,1 % des enseignants professent et par le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui draine 16 % des novices.

Graphique 33. Taux cumulés de sortie selon le réseau



L'interaction entre niveau et réseau d'enseignement. Ces variations de taux cumulés de sortie mises en exergue entre les différents réseaux doivent toutefois être relativisées. Les variables propres au niveau et au réseau étant fortement corrélées, elles incitent à analyser si ces variations entre les trois réseaux persistent une fois que le niveau est contrôlé ou si elles sont la conséquence de la surreprésentation d'un niveau au sein d'un réseau. Afin de faciliter la comparaison des données et de ne disposer que de deux catégories de niveaux (fondamental et secondaire), les différents types d'enseignement ont été regroupés au sein du niveau qui leur correspond.

Le tableau 33 montre que, lorsque le niveau est contrôlé, les différences entre réseaux disparaissent presque totalement. Au sein du secondaire, les probabilités de sortie sont presque identiques sur l'ensemble de la période d'observation, avec cependant des probabilités légèrement inférieures quand l'enseignant a effectué sa 1ère année de noviciat dans l'enseignement libre subventionné. Dans le fondamental, les novices professant dans les réseaux libre et officiel subventionnés présentent des trajectoires de carrière similaires. Par contre, le réseau organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles se distingue fortement des deux autres en témoignant de taux cumulés de départ nettement supérieurs.

Tableau 33. Taux cumulés de sortie selon le niveau et le réseau

		1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
Fondamental (FO + FS)	FWB	22,7 %	28,4 %	31,1 %	31,3 %	34,5 %
	LS	9,8 %	14,9 %	17,6 %	21,1 %	23,9 %
	OS	11,4 %	16,6 %	19,4 %	21,7 %	24,8 %
Secondaire (SO + SS + SC)	FWB	28,4 %	36,7 %	39,9 %	43,0 %	46,0 %
	LS	26,0 %	34,0 %	38,2 %	40,7 %	43,5 %
	OS	27,6 %	35,5 %	38,4 %	42,5 %	45,9 %

La province⁶¹ de l'établissement. Le graphique 34 met en exergue que la province⁶² au sein de laquelle est implanté l'établissement fréquenté au cours de la 1ère année de noviciat influence les probabilités de sortie. Les écarts ne sont pas négligeables (de l'ordre de 6 points au terme de la 1ère année, et de l'ordre de 7,5 points au terme de la 5e année). Les enseignants ayant commencé leur carrière dans le Hainaut affichent les taux de sortie les plus bas. Viennent ensuite ceux ayant débuté à Bruxelles puis à Liège. Les trois provinces moins peuplées présentent des taux plus élevés (aux alentours de 22,5 % la première année et de 40 % au terme des cinq premières années), sans qu'on puisse

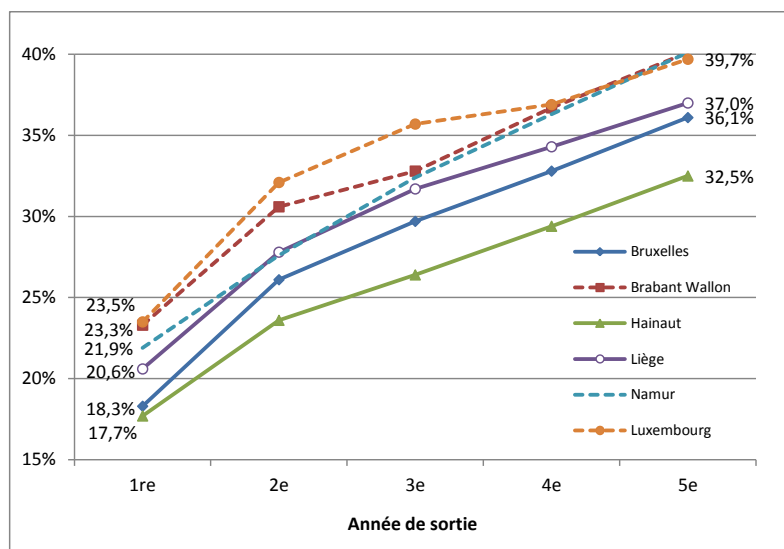
attribuer ces « scores » à leur taille plus réduite. Les taux observés au terme de la 1ère année peuvent être mis en relation avec les observations que nous faisons dans la section 2 à propos de la nature de la trajectoire en 1ère année de noviciat. Nous y notons que Bruxelles proposait les trajectoires les plus stables devant le Hainaut et les trois « petites » provinces (considérées ensemble). Liège fermait la marche, avec de plus fortes proportions de trajectoires instables. L'ordre, ici, n'est pas le même. Il apparaît donc que les caractéristiques des trajectoires au cours de la première année ne sont qu'un prédicteur partiel de la probabilité de ne pas pouvoir aller au-delà de la 1ère année⁶³.

⁶¹ Même si la Région de Bruxelles-Capitale n'est pas le statut de province, nous la considérons ici comme telle.

⁶² Bruxelles ainsi que les provinces de Hainaut et de Liège drainent respectivement 22,4 %, 26,4 % et 21,6% des novices. Quant aux provinces de Brabant Wallon, de Namur et de Luxembourg, elles accueillent respectivement 6,4 %, 6,7% et 9,7% de ces individus.

⁶³ Notons cependant que les différences entre provinces étaient plus marquées sur les indicateurs « % d'enseignants avec un ETP mensuel moyen supérieur à 0,75 ou 0,45 » que sur les indicateurs « % d'enseignants ayant presté au moins 10 ou 7 mois ». Or, ces derniers prédisent sans doute davantage la probabilité de ne pas terminer sa carrière à la fin de la 1ère année.

Graphique 34. Taux cumulés de sortie selon la province de l'établissement

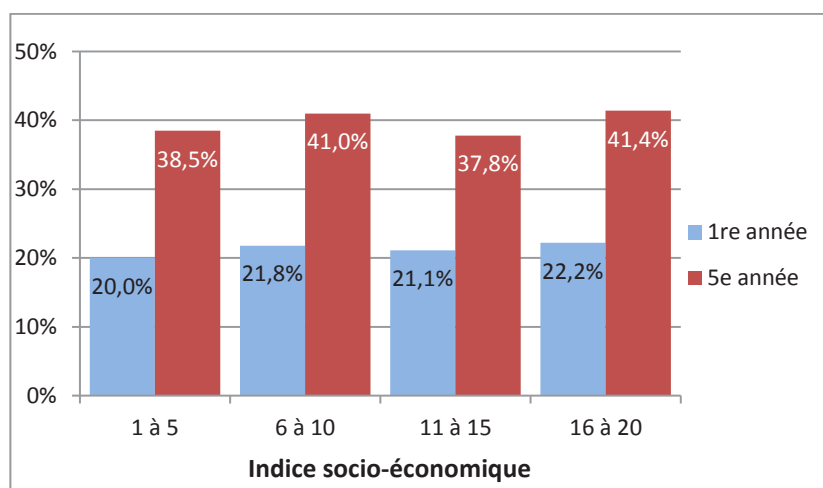


L'indice socioéconomique de l'établissement (ISE). L'étude de la relation entre la classe d'ISE de l'établissement intégré lors de l'entrée dans la profession et les probabilités de sortie est également digne d'intérêt. Comme expliqué dans la section précédente, l'ISE est un indicateur destiné à caractériser les établissements sur la base de la moyenne des indices socioéconomiques des secteurs de résidence des élèves. Dans le cadre de cette analyse, les vingt classes d'établissements initialement établies par l'administration ont été regroupées en quatre grandes

catégories⁶⁴ regroupant chacune cinq classes. L'analyse fait apparaître que les novices exerçant au sein d'un établissement très défavorisé (ISE de 1 à 5) ne présentent pas des probabilités de départ plus élevées que celles de leurs collègues professant dans des établissements plus favorisés. Au contraire, leur probabilité de sortie au cours de la 1ère année est égale à 20 % et est légèrement inférieure à celles des enseignants appartenant aux trois autres catégories d'ISE, qui se situent aux alentours de 21,5 %. En outre, au terme des cinq premières années de noviciat, ils

⁶⁴ Ces quatre classes accueillent des proportions relativement similaires de novices. En effet, les établissements présentant des ISE situés entre 6 et 10 et entre 11 et 15 drainent, pour chacune des classes, environ un quart de ces enseignants alors que ceux affichant des ISE situés entre 1 et 5 et entre 16 et 20 accueillent respectivement 29,5 % et 21 % de ceux-ci.

Graphique 35. Taux cumulés de sortie selon l'indice socioéconomique de l'établissement



sont 38,5 % à avoir quitté le métier. Ce pourcentage est très proche de celui des novices professant dans un établissement présentant un ISE allant de 11 à 15 (37,8 %) et est légèrement moins élevé que celui des novices enseignant dans un établissement appartenant aux catégories d'ISE 6 à 10 et 16 à 20 (respectivement 41 % et 41,4 %).

Ces résultats, confirmés par l'analyse multivariée menée plus loin, nous ont à vrai dire un peu surpris et indiquent donc que le fait d'entrer par un établissement dont le public est socialement plus précaire ne s'accompagne pas d'une probabilité de sortie du métier plus élevée. Ce résultat, contrasté par rapport à des analyse semblables menées aux Etats-Unis (Hanushek et al., 2004),

requiert certainement des investigations complémentaires que nous ne pouvons mener à présent. A titre exploratoire, il nous semblerait intéressant d'explorer l'hypothèse d'une diversité d'identités professionnelles qui trouvent à s'épanouir dans une diversité d'environnements. Dans cette perspective, travailler dans un contexte socialement précaire peut représenter un choix positif pour certains enseignants de la même manière que d'autres ont une préférence pour des établissements plus favorisés sur le plan scolaire et/ou social. Mais une telle hypothèse ne peut être validée à partir des données dont nous disposons aujourd'hui. Nos données et les résultats présentés jusqu'à présent permettent par contre d'attirer l'attention sur le fait que les écoles les plus précaires sont

proportionnellement les plus présentes à Bruxelles, c'est-à-dire dans une région où la croissance démographique permet aux écoles d'engager davantage de jeunes dans des postes stables, ce qui a, nous l'avons vu, une incidence sur la stabilité des novices. Nos données nous permettront aussi, dans le futur, d'explorer les migrations des enseignants entre établissements et d'évaluer dans quelle mesure les enseignants entrés par certaines catégories d'établissements y demeurent pour la suite de leur carrière ou les quittent vers d'autres environnements de travail.

2.3. Conditions d'emploi et probabilité de sortie

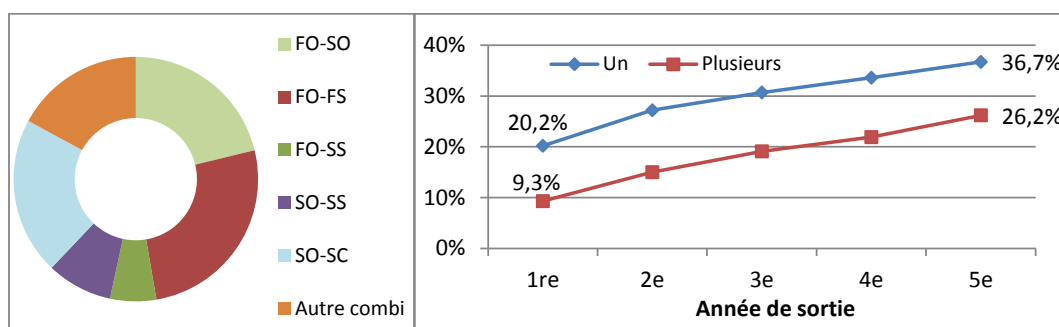
Les analyses réalisées précédemment ont mis en évidence l'impact des facteurs individuels et du lieu de travail sur les taux de sortie enregistrés en début de carrière. A ces premiers facteurs se joignent des variables relatives aux conditions d'emploi propres à la 1ère année de noviciat. Celles-

ci comprennent le nombre de niveaux, de pouvoirs organisateurs (PO) et de réseaux fréquentés ainsi que la charge de travail moyenne prestée et le nombre de mois d'activité.

Le nombre de niveaux, de PO et de réseaux fréquentés. Bien que les analyses portant sur les enseignants ayant intégré exclusivement un niveau/type ou un réseau au cours de leur 1ère année de noviciat s'appliquent à la grosse majorité des novices, certains d'entre eux ont débuté dans la profession en connaissant une charge de travail plus dispersée. Dès lors, une étude approfondie des probabilités de départ propres aux individus ayant été amenés à cumuler, simultanément ou successivement, plusieurs niveaux/types, plusieurs PO ou plusieurs réseaux au cours de leur 1ère année de noviciat contribue à la compréhension du processus de sortie.

En ce qui concerne la variable relative au niveau/type d'enseignement, si 89,5 %

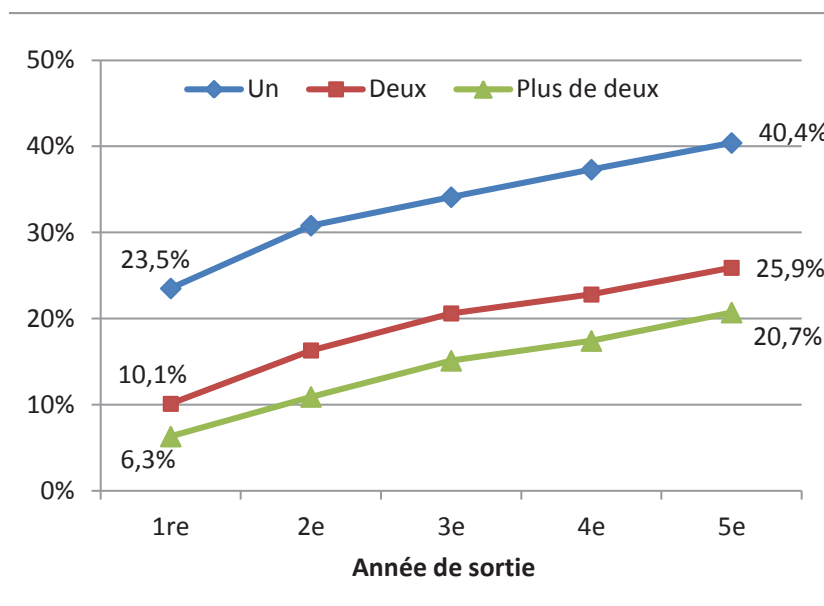
Graphique 36. Répartition des combinaisons de niveaux/types et taux cumulés de sortie des enseignants ayant combiné un ou plusieurs niveaux/types



des enseignants en ont intégré un seul au cours de leur 1^{ère} année de noviciat, les 10,5 % restants en ont combiné plusieurs. La partie gauche du graphique 36 met en exergue que les cinq combinaisons de niveaux ou de types d'enseignement les plus fréquentes représentent près de 85 % des novices n'ayant pas professé au sein d'un seul niveau/type au cours de leur 1^{ère} année. Les taux cumulés de sortie des enseignants ayant connu plusieurs niveaux/types au cours de leur 1^{ère} année (partie droite du graphique) sont, sur l'ensemble de la période d'observation, nettement plus faibles que ceux qui caractérisent les novices ayant professé au sein d'un seul niveau/type. En effet, à peine 10 % d'entre eux ne sont plus présents à la fin de la 1^{ère} année.

Ces taux cumulés croissent de manière relativement linéaire au cours des quatre années suivantes et sont de l'ordre de 26,2 % au terme des cinq premières années. Les probabilités de sortie sont également moins élevées pour les novices ayant fréquenté plusieurs PO au cours de leur 1^{ère} année de noviciat. Ceux-ci constituent un peu moins de 30 % des enseignants. Plus précisément, 17 % des individus ont combiné deux PO et 12,3 % en ont intégré plus de deux. Le graphique 37 met en exergue que les taux cumulés de sortie diminuent à mesure que le nombre de PO fréquentés augmente. En effet, si moins de 10 % des novices ayant intégré plusieurs PO ont quitté la profession au terme de la 1^{ère} année,

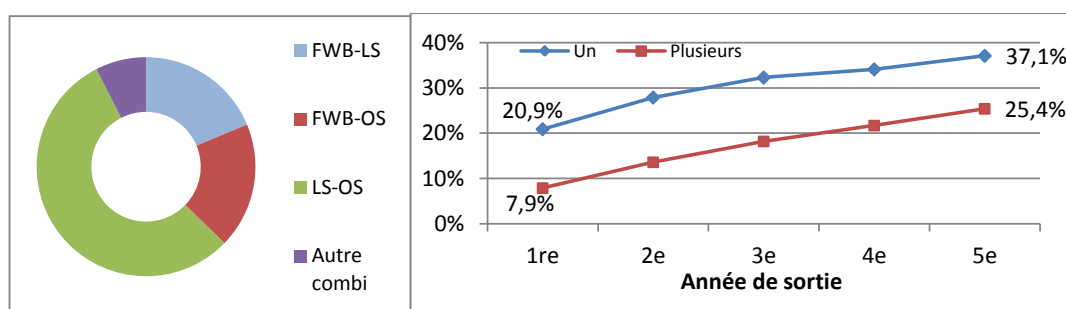
Graphique 37. Taux cumulés de sortie selon le nombre de PO fréquentés par l'enseignant au cours de la 1^{ère} année de noviciat



cette probabilité s'élève à 23,5 % lorsque seuls les enseignants ayant professé dans un unique PO sont pris en compte. Dans le même ordre d'idées, environ 40 % et un peu moins de 25 % des novices ne sont plus présents au terme des cinq premières années lorsqu'ils ont été engagés respectivement dans un et dans plusieurs PO.

Enfin, les enseignants ayant cumulé plusieurs réseaux au cours de leur 1ère année de noviciat constituent 14 % des novices. La partie gauche du graphique 38 met en évidence que les trois combinaisons principales de réseaux représentent plus de 90 % des individus ayant été amenés à cumuler plusieurs réseaux. A l'instar de leurs collègues ayant combiné plusieurs

Graphique 38. Répartition des combinaisons de réseaux et taux cumulés de sortie des enseignants ayant combiné un ou plusieurs réseaux



niveaux/types ou plusieurs PO, ces enseignants présentent des taux cumulés de sortie moins élevés sur l'ensemble de la période d'observation. La partie droite du graphique montre que moins de 8 % d'entre eux ont quitté le métier pendant la 1ère année et que près des trois-quarts sont encore présents au terme des cinq premières années de noviciat.

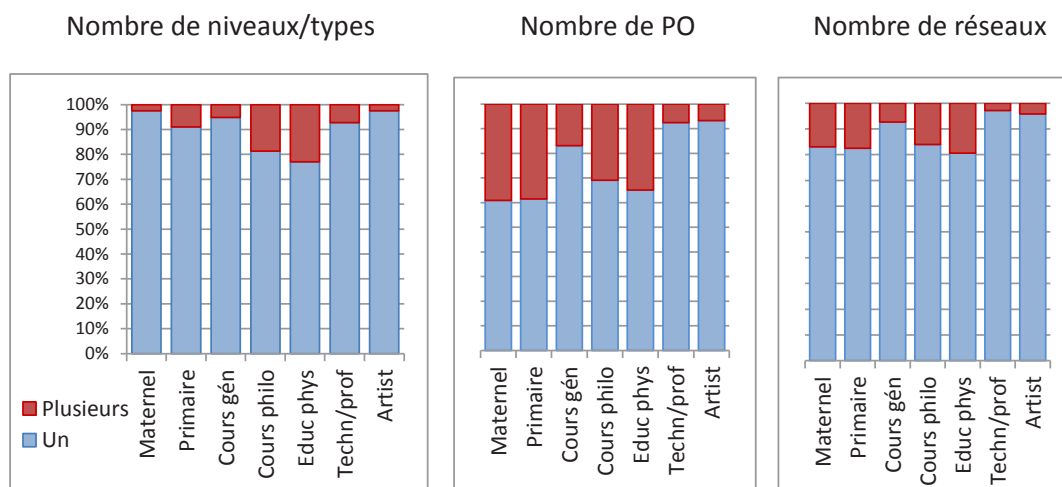
Quelle que soit donc l'entité considérée (niveau, PO, réseau), le fait d'en avoir fréquenté plusieurs au cours de la 1ère année de noviciat réduit donc la

probabilité de sortie, non seulement la 1ère année mais aussi par la suite. Ce résultat est a priori contre intuitif car on a tendance à associer les insertions multiples à des conditions d'emploi éprouvantes et dès lors à de possibles processus de démotivation. On peut néanmoins donner sens à ces résultats si on ne lit pas ces multiples affectations comme des éléments déclencheurs de démotivation mais comme des éléments témoins de la persévérance du jeune enseignant et de son appétence pour la profession. Notons que ces novices amenés à cumuler

plusieurs niveaux/types, plusieurs PO ou plusieurs réseaux au cours de leur 1ère année de noviciat sont surreprésentés au sein de certaines fonctions enseignantes. La partie gauche du graphique 39 montre que les individus combinant plusieurs niveaux/types sont proportionnellement plus nombreux parmi les professeurs de cours philosophiques et ceux de cours d'éducation physique. En effet, ces enseignants sont respectivement 18,7 % et

22,9 % à combiner les niveaux ou les types alors que ce cumul concerne entre 2,5 % et 8,9 % de leurs collègues exerçant d'autres fonctions. Sur le plan des PO ou des réseaux, les résultats vont dans le même sens et indiquent que les instituteurs (préscolaire et primaire) ainsi que les professeurs de cours philosophiques et de cours d'éducation physique sont proportionnellement plus nombreux à cumuler les PO ou les réseaux.

Graphique 39. Nombre de niveaux/types, nombre de PO et nombre de réseaux selon la fonction



La charge moyenne de travail. Un autre facteur témoignant des conditions d'emploi de l'enseignant est la charge de travail moyenne⁶⁵ (pourcentage d'ETP⁶⁶) prestée au cours de la 1^{ère} année de noviciat. Le graphique 40 met en évidence que les novices ayant presté en moyenne moins de 40 % d'un temps plein sont minoritaires et constituent 13,2 % de la population étudiée. Les

catégories regroupant les effectifs les plus importants sont celles qui oscillent aux alentours du mi-temps (0,5 à 0,6 ETP) et du trois-quarts temps (0,7-0,9 ETP). Elles drainent respectivement 29,2 % et 38,4 % des novices. Enfin, un individu sur cinq (19,2 %) a bénéficié d'un temps plein.

Le tableau 34 met en exergue que les taux cumulés de sortie diminuent à mesure que la charge de travail moyenne prestée augmente. En effet, seuls 6,4 % des enseignants engagés à temps plein sortent de l'enseignement la 1^{ère} année alors que ces départs précoces concernent 43 % des novices prestant moins de 0,4 ETP. De manière similaire, si moins de 20 % des individus professant à temps plein ne sont plus présents au terme de la 5^e année de noviciat, cette probabilité est plus de trois fois plus élevée (63,3 %) parmi les enseignants recrutés pour une charge inférieure à 40 % d'ETP.

Graphique 40 : charge de travail moyenne

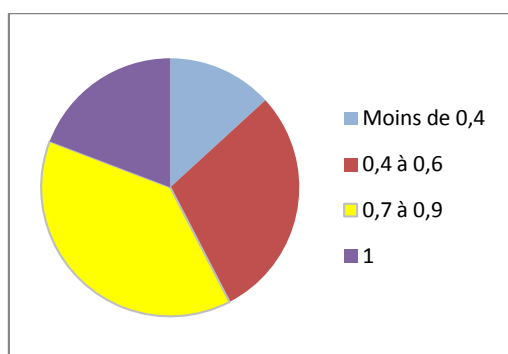


Tableau 34 : taux cumulés de sortie selon la charge de travail moyenne

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Moins de 0.4	43,0 %	52,3 %	55,1 %	60,3 %	63,3 %
0.4-0.6	24,3 %	32,6 %	36,6 %	40,0 %	43,8 %
0.7-0.9	13,3 %	19,2 %	23,0 %	25,4 %	28,6 %
1 et plus	6,4 %	11,0 %	13,6 %	15,8 %	18,2 %

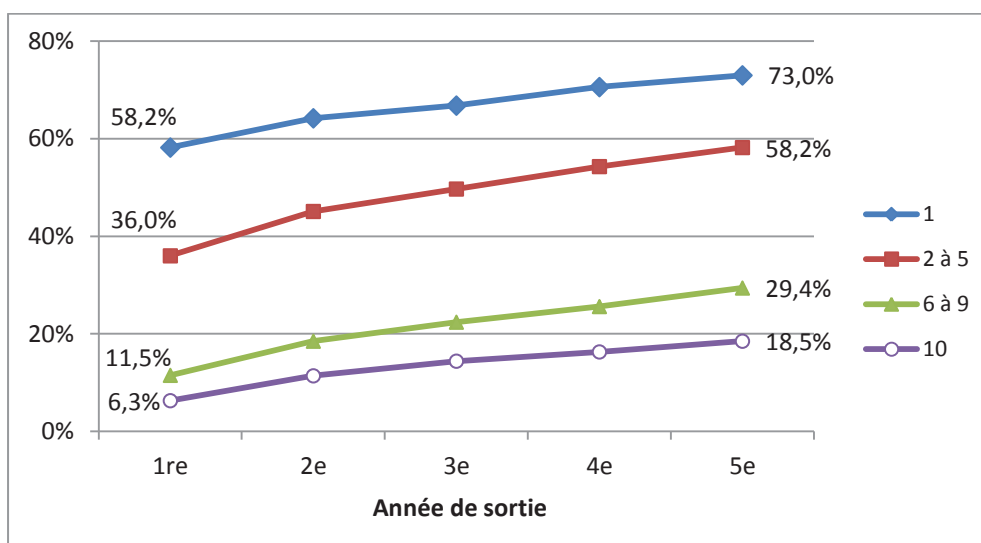
⁶⁵ Celle-ci ne tient pas compte du nombre de jours prestés au cours de la 1^{ère} année. Cela signifie qu'un individu qui preste un temps plein au cours d'une période de trois mois sera classé dans la catégorie « 1 ETP » alors que son collègue qui preste un mi-temps pendant toute l'année scolaire sera classé dans la catégorie « 0,4 à 0,6 ETP ».

⁶⁶ ETP est l'acronyme d'Equivalent Temps Plein.

Le nombre de mois d'activité. Enfin, les taux cumulés de sortie varient fortement selon le nombre de mois⁶⁷ prestés au cours de la 1ère année de noviciat. Sur l'ensemble de la période d'observation, l'analyse des taux cumulés de sortie présentés dans le graphique 41 fait apparaître une différence importante entre les probabilités de départ caractérisant les enseignants ayant presté moins de cinq mois et celles se rapportant à leurs collègues ayant travaillé au moins six mois. En effet, alors qu'environ 10 % des

novices ayant été en activité au moins six mois sortent de l'enseignement au cours de la 1ère année, ce taux s'élève à plus de 35 % pour leurs homologues ayant exercé le métier moins de six mois pendant leur 1ère année de noviciat. Aussi, la majorité des enseignants engagés au maximum six mois n'est plus présente au terme des cinq premières années alors que ces départs précoces ne concernent que 29,4 % de leurs collègues ayant enseigné entre six et neuf mois et moins de 20 % de ceux ayant travaillé toute la 1ère année.

Graphique 41 : taux cumulés de sortie selon le nombre de mois d'activité



⁶⁷ Si seuls 6 % des enseignants novices n'ont presté qu'un mois au cours de leur 1ère année de noviciat, 27 % et 31,5 % ont travaillé respectivement entre 2 et 5 mois et entre 6 et 9 mois. Les individus ayant enseigné toute leur 1ère année de noviciat représentent 35,5 % des enseignants novices.

3. Analyses multivariées de la probabilité de sortie

Dans cette partie du texte, nous présentons des modèles d'analyse plus complexes que ceux qui ont précédé. Globalement, il s'agit de modèles appelés « multivariés » où un ensemble de variables sont prises en compte simultanément dans le but d'identifier quelle est la relation spécifique de chacune d'entre elles avec la probabilité de sortie du métier, en tenant sous contrôle les autres variables introduites dans le modèle.

Les variables introduites dans ces modèles sont organisées en quatre catégories : les variables individuelles, les variables relatives au lieu de travail, aux conditions d'emploi à un moment déterminé (le 1^{er} mois ou la première année de travail) et la cohorte d'appartenance. Eu égard aux données à notre disposition et à leurs caractéristiques, nous disposons d'un plus grand nombre de cohortes de novices pour les premiers modèles (risque d'abandon en cours de première ou seconde année) que pour les modèles suivants (abandon après 3 ou 5 ans) qui requièrent une période d'observation plus longue. Soulignons toutefois que l'analyse portant sur le plus petit nombre d'individus (risque de sortie endéans les 5 premières années) concerne malgré tout deux cohortes (les novices entrés en 2006-2007 et 2007-2008) et inclut 8.900 individus. Rappelons également que nous travaillons à partir d'une base

de données administratives incluant au départ tous les individus de la population concernée. Les seuls individus soustraits sont ceux pour qui une information était indisponible en référence à une des variables mobilisées dans les modèles d'analyse. A vrai dire, dans les analyses qui suivent, la seule variable pour laquelle nous avons rencontré des difficultés est la variable « Diplômes » : en effet, pour 1.626 individus (soit 8,5 % des données), l'information relative aux diplômes obtenus était trop confuse pour pouvoir être catégorisée de manière valide. Pour les autres variables, le taux de données manquantes est égal ou proche de 0 %.

Les variables dépendantes utilisées dans les différents modèles présentés ci-dessous sont à chaque fois des variables dichotomiques, correspondant au risque de sortie à différents moments du parcours professionnel. Les modèles d'analyse utilisés sont dès lors des modèles de régression logistique (cf. encart ci-dessous). Étant donné que nous travaillons sur une population plutôt que sur un échantillon d'individus, nous ne ferons par ailleurs pas référence dans les tableaux ci-dessous au caractère statistiquement significatif des résultats. En effet, toutes les différences constatées, conduisant à des Odds Ratios (OR) différents de 1, sont des différences observées directement sur la population des novices des cohortes concernées et un raisonnement en termes de statistique inférentielle n'est donc pas légitime.

Encadré 2. Note méthodologique : la régression logistique binaire

La régression logistique est un cas particulier du modèle linéaire. Dans le cas d'une régression logistique binaire, la variable dépendante est binaire ou dichotomique et l'objectif est de prédire la probabilité qu'un individu soit classé dans l'une ou l'autre des deux modalités de cette variable dépendante à partir d'un ou de plusieurs prédicteurs (Ex : prédire la probabilité de sortie du métier en se basant sur le genre).

Dans une régression logistique, il est possible d'interpréter les paramètres estimés (les coefficients de régression) des variables prédictives. Cependant, il est souvent plus aisé de s'intéresser aux Odds Ratio (OR), obtenus par exponentiation des coefficients estimés. Ce sont ces OR qui seront présentés dans ce texte.

Pour expliquer à quoi correspondent les OR, nous allons prendre un exemple simple. Imaginons qu'une étude ait été effectuée afin de prédire le risque de développer une maladie en fonction du genre. Le tableau suivant indique le nombre de femmes et d'hommes souffrant de cette maladie.

Nombre de cas de maladie chez les hommes et les femmes

	Homme	Femme
Malade	100	50
Non malade	900	950
Total	1.000	1.000

La probabilité d'être malade pour un homme est égale à $100/1000 (= 0,1)$ alors qu'elle s'élève à $50/1000 (= 0,05)$ pour une femme. Pour évaluer le rapport entre le risque de maladie chez les hommes et chez les femmes, nous avons recours à la notion d'odds (en français, rapport ou cote, mais le terme anglais est le plus utilisé). L'odds équivaut au rapport entre la probabilité d'être malade et la probabilité de ne pas l'être. Pour les hommes, cela nous donne $0,1/0,9 = 0,111$. Pour les femmes, l'odds = $0,05/0,95 = 0,053$. L'odds-ratio de la maladie relatif au facteur de risque, qui correspond ici au genre, est ensuite défini par : $OR = Odds(Hommes)/Odds(Femmes) = 0.111/0.053 = 2,1$. Ainsi, on peut en conclure que la chance (ou le risque) de contracter cette maladie est 2,1 fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes. On peut également affirmer que le risque de développer la maladie est plus élevé de 110% chez les hommes.

La valeur socte de 1 correspond à la situation où le risque serait identique chez les hommes et chez les femmes. Lorsque les prédictesurs sont des variables dichotomiques (ce qui est le plus souvent le cas dans les analyses présentées ici où nous travaillons avec des variables « muettes »), les OR associés à différentes variables peuvent être comparés entre eux, ce qui permet de comparer l'intensité de leur relation avec la variable dépendante. Si par contre, le prédictesur est une variable continue (le nombre de mois de travail, par exemple), l'OR révèle l'accroissement ou la diminution du risque faisant l'objet de l'analyse correspondant au déplacement d'une unité sur l'échelle de la variable prédictrice. Ces OR ne peuvent donc pas être directement comparés à ceux qui sont calculés pour les variables dichotomiques.

Dans l'exemple présenté ci-dessus, l'OR a une valeur supérieure à 1 (2,1) et nous avons expliqué comment il devait être interprété. Quand l'OR a une valeur inférieure à 1, son interprétation est un peu plus complexe. Une telle valeur indique tout d'abord que la catégorie considérée est moins exposée au risque (attraper la maladie, sortir du métier ...) que la modalité de référence. Attention toutefois à bien saisir qu'une valeur de 0,5 par exemple signifie que le risque est deux fois moins important. Une méthode simple pour comparer un OR dont la valeur est inférieure à 1 avec un OR dont la valeur est supérieure à 1 est de procéder à la transformation suivante : $1/OR$. Ce petit calcul nous confirme qu'un OR de 0,5 est bien équivalent à un OR de 2 en valeur absolue. La différence réside dans le sens de la relation.

Précisons également que pour la réalisation des calculs sur des variables non continues, le chercheur doit sélectionner une modalité de la variable qui sert de catégorie de référence. Dans l'exemple ci-dessus, les femmes représentent la modalité de référence et la valeur de l'OR indique quel est le risque des hommes par rapport au groupe de référence. Dans les tableaux qui suivent, pour chaque variable prise en considération, la modalité servant de référence est à chaque fois indiquée sur la première ligne d'identification de la variable.

Les cinq modèles présentés dans le tableau 35 ont pour objectif d'évaluer la relation entre les 4 types de variables prédictrices (variables individuelles, variables relatives au lieu de travail, variables relatives aux conditions d'emploi, cohortes) et la probabilité de quitter la profession au cours ou à l'issue de la première année. Pour l'analyse de cette relation, nous avons fait le choix d'introduire des modèles partiels (modèles 1 à 4) avant de proposer (modèle 5) le modèle complet intégrant simultanément l'ensemble des prédicteurs. Cette présentation progressive des groupes de variables permet de mieux faire apparaître les relations entre les prédicteurs. En effet, lorsque la covariance entre prédicteurs est forte (comme par exemple entre la variable « diplômes » et « niveau d'enseignement »), la relation entre chacune de ces variables et la probabilité de sortie est influencée par la présence ou l'absence dans le modèle de l'autre variable. La présentation de cinq modèles successifs devrait aider le lecteur à identifier ces relations parfois croisées entre les variables, qui deviennent invisibles dans le modèle complet.

Le tableau suivant (tableau n° 36) présente d'abord les résultats de deux modèles (modèles 6 et 7) se référant au risque de sortie en cours de seconde et de troisième année d'exercice du métier. Ces deux modèles ne prennent donc plus en considération tous les individus ayant quitté la profession au cours de la première année. Ils nous permettent

notamment d'observer si la sortie du métier durant la seconde ou troisième année d'exercice s'explique par les mêmes facteurs que la sortie en cours de première année. Les deux derniers modèles présentés s'intéressent au risque de sortie soit au cours des trois premières années, soit au cours des cinq premières années d'exercice. Par souci de parcimonie, tous les modèles présentés dans ce tableau sont directement des modèles complets, intégrant l'ensemble des variables prédictrices mobilisées.

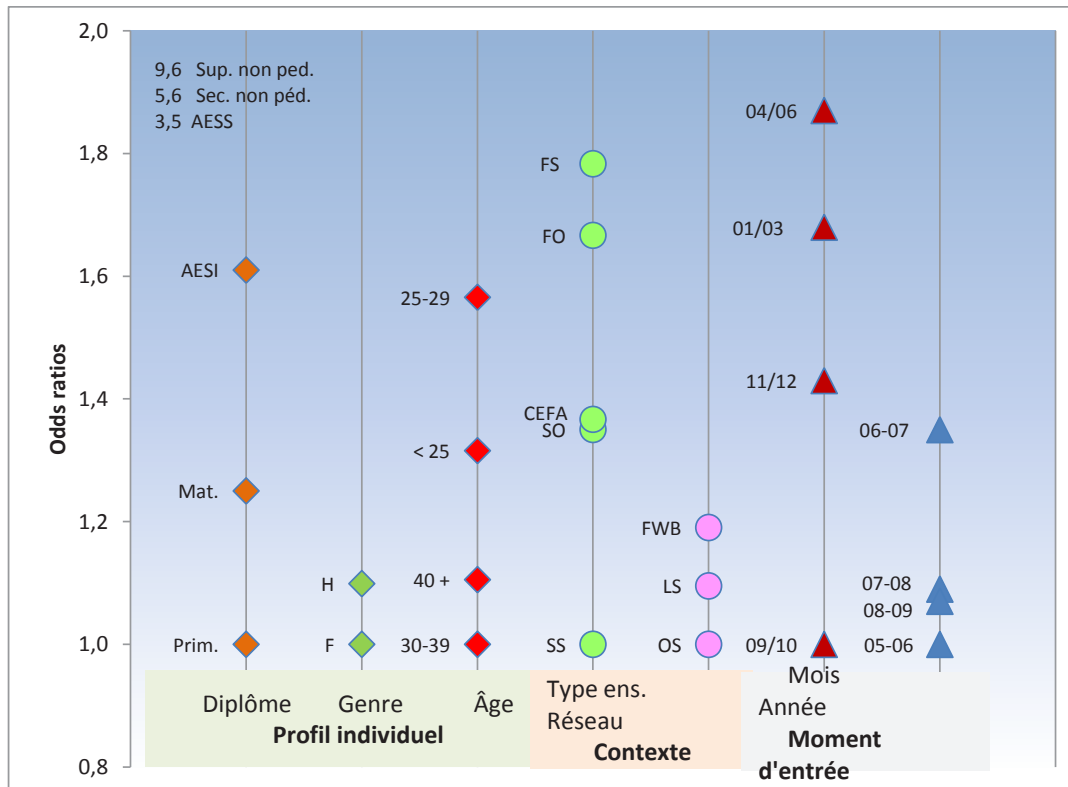
3.1. Quitter la profession au cours de la première année

Le premier modèle présenté ci-dessous, mobilisé par rapport aux enseignants novices entrés dans le système scolaire entre septembre 2005 et juin 2009, ne prend en considération comme prédicteurs du risque de sortie que les variables individuelles. A l'instar de ce qui a été montré précédemment, nous constatons que la variable « diplômes » a un effet particulièrement important, même si, comme expliqué précédemment, cet écart serait de moindre ampleur si la variable diplôme était historicisée, évitant de considérer comme détenteurs d'un diplôme pédagogique des enseignants ayant débuté leur carrière sans ce diplôme et ayant « régularisé » par la suite leur situation. Ainsi, dans ce modèle, en référence au diplôme d'instituteur primaire, tous les novices titulaires d'un autre diplôme se caractérisent par un risque de sortie plus

Tableau 35. Modèles multivariés de prédiction du risque de sortie au cours de la première année

	Modèle 1 (N = 17570)	Modèle2 (N = 19196)	Modèle 3 (N = 17570)	Modèle 4 (N = 17555)	Modèle 5 (N = 17555)
Variabiles individuelles					
Diplôme (ref = instituteur primaire)					
Instituteur maternel	1.67		1.65	1.25	1.25
AESI	1.34		1.66	1.61	1.61
AESS	3.34		4.20	3.48	3.46
Secondaire	5.80		7.42	5.60	5.58
Supérieur sans AESS	10.23		12.82	9.60	9.60
Autres	5.23		6.52	5.36	5.31
Genre (ref = homme)	0.94		0.92	0.90	0.91
Age entrée profession (ref = moins de 25 ans)					
25-29 ans	1.27		1.28	1.18	1.19
30-39 ans	0.78		0.79	0.76	0.76
40 ans et plus	0.90		0.93	0.84	0.84
Lieu de travail (1 ^e mois entrée)					
Niveau/type (ref = fond. ordinaire)					
Secondaire ordinaire		3.11	0.75	0.81	0.81
Fondamental spécialisé		1.41	1.09	1.07	1.07
Secondaire spécialisé		2.44	0.56	0.60	0.60
CEFA		3.58	0.71	0.82	0.82
Combinaisons		1.76	0.49	0.54	0.54
Réseau (ref = FWB)					
Libre subventionné		0.80	0.92	0.92	0.92
Officiel subventionné		0.86	0.86	0.84	0.84
Combinaisons		0.37	0.52	0.54	0.54
Conditions d'emploi (1 ^e mois entrée)					
Mois d'entrée (ref = septembre / oct.)					
Novembre/décembre				1.43	1.43
Janvier/février/mars				1.67	1.68
A partir d'avril				1.87	1.87
ETP mois d'entrée				0.99	0.99
Cohorte					
Cohorte (ref = 2005-2006)					
2006-2007					1.35
2007-2008					1.09
2008-2009					1.07
R² de Nagelkerke	0.16	0.06	0.17	0.19	0.19

Graphique 42. Présentation graphique des effets des diverses variables et modalités prises en compte dans le modèle 5 de l'analyse multivariée de prédiction du risque de sortie au cours de la première année de noviciat



élevé. Les instituteurs maternels ont par exemple un risque de sortie 67 % plus élevé (OR = 1.67) que les instituteurs primaires. Ces résultats font à nouveau apparaître que ce sont les novices sans formation pédagogique, et en particulier s'ils sont détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, qui connaissent les taux d'abandon les plus élevés. L'OR associé à la catégorie « autres » est pour sa part plus difficile à interpréter vu la diversité des diplômes repris dans cette

catégorie. Mais, dans la mesure où cette catégorie ne correspond qu'à un peu plus de 1 % des individus, il faut sans doute accepter sans trop de dommage pour notre compréhension globale du processus de sortie de faire l'impasse sur ce groupe d'individus. Les résultats de cette colonne font également apparaître que, à diplôme et à classe d'âge égaux, des différences entre hommes et femmes subsistent mais elles sont largement réduites. De même, après avoir pris en compte le genre et le

diplôme des novices, des différences en fonction des classes d'âge subsistent, mais elles sont nettement moins importantes que dans les analyses bivariées présentées ci-dessus.

Pourquoi en est-il ainsi ? Tout simplement parce que les femmes et les jeunes de moins de 25 ans sont proportionnellement plus nombreux parmi les détenteurs des diplômes les moins exposés au risque de sortie. Le fait de prendre en compte dans l'analyse la variable diplôme nous donne dès lors des résultats « toutes choses égales par ailleurs » très différents des analyses univariées. Les femmes par exemple continuent à moins abandonner le métier que les hommes, mais cette différence est devenue très ténue. Au niveau des âges, la catégorie des « 40 ans et plus » a, dans ce modèle, moins tendance à quitter la profession au cours de la première année (alors que dans les analyses univariées, leur taux de sortie était supérieur à la tranche d'âge qui sert ici de référence, les « moins de 25 ans »). Cet écart est toutefois très modeste.

Vu la covariance très forte entre la variable « diplômes » et la variable « niveau d'enseignement », il nous a semblé utile de présenter dans le modèle 2 les résultats d'une analyse incorporant uniquement les deux prédicteurs associés au lieu de travail lors du mois d'entrée dans le métier (le niveau d'enseignement et le réseau d'enseignement concernés), avant de proposer dans le modèle 3 une analyse

intégrant tant les variables individuelles que les variables « lieu de travail ». Ce second modèle fait apparaître que tous les enseignants entrés dans d'autres niveaux d'enseignement que le fondamental ordinaire connaissent un taux de sortie au cours de la première année significativement supérieur. C'est dans le secondaire ordinaire et dans les CEFA que les taux sont les plus élevés. Au niveau des réseaux, le taux de sortie en cours de première année est plus élevé pour ceux qui sont entrés (1^{er} mois) par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles que pour les entrées dans les autres réseaux. De manière assez notoire, les novices qui ont au cours de leur premier mois combiné plusieurs réseaux ont un taux de sortie nettement plus bas que les autres. Nous devons également signaler que nous avons testé l'influence d'une troisième variable caractérisant le lieu de travail : l'indice socioéconomique de l'établissement du mois d'entrée. Dans la mesure où l'impact de cette variable était très faible, nous l'avons, par souci de parcimonie, retirée de nos modèles. Indiquons toutefois aux lecteurs que les résultats révélaient que les enseignants ayant débuté leur carrière dans les écoles les plus défavorisées (classes 1 à 5) étaient les moins susceptibles de quitter le métier en cours de première année (pour des raisons expliquées dans la première partie de cette section ; graphique 35). Ce résultat se confirme dans le modèle complet (modèle 5).

Le modèle 3 combine les variables introduites dans les deux modèles

précédents. Qu'y observons-nous ? Principalement, que le poids du diplôme sur la probabilité de sortie est plus manifeste que celui du niveau/type d'enseignement. Les OR associés aux modalités de diplôme ont d'ailleurs ici des valeurs presque systématiquement supérieures à celles observées dans le premier modèle. On peut notamment y lire que les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur dépourvus d'un titre pédagogique ont, toutes choses égales par ailleurs, un risque de sortie 12.82 fois supérieur à celui des instituteurs primaires. Dans la mesure où ce modèle prend en compte l'influence du diplôme, on y constate très logiquement que l'influence du niveau d'enseignement est amoindrie et modifiée. En particulier, on observe que les novices ayant débuté leur carrière par une entrée dans l'enseignement secondaire ont à présent un risque de sortie au cours de la première année moins élevé que ceux entrés par l'enseignement fondamental ordinaire. Ce basculement dans les résultats renvoie au fait que c'est dans le secondaire en particulier que sont recrutés les diplômés non-pédagogiques et que cette caractéristique est ici « contrôlée » à travers la prise en compte dans ce modèle de la variable « diplômes ». Constatons également que ceux qui ont combiné lors de leur entrée plusieurs niveaux d'enseignement apparaissent ici, dans ce modèle qui contrôle l'effet du diplôme, comme moins exposés au risque de sortie que les autres (OR = 0.49). Il est probable,

comme nous l'avons déjà indiqué, que cette situation concerne en particulier les professeurs d'éducation physique et de cours philosophiques, proportionnellement les plus nombreux à travailler sur plusieurs niveaux d'enseignement.

Le modèle suivant (modèle 4), prenant en considération les conditions d'emploi à l'entrée apporte des résultats limpides. Toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être recruté en début d'année s'accompagne d'un taux de sortie nettement plus bas. Le pourcentage de temps de travail a également un effet sur le risque de sortie. Plus précisément, s'agissant ici d'une variable continue, chaque pourcent additionnel de temps de travail lors du mois d'entrée s'accompagne d'une diminution d'un pourcent du risque de sortie. Relevons également que, dans ce modèle 4, la différence entre les instituteurs maternels et primaires a nettement diminué par rapport au modèle précédent. Ce résultat révèle que la différence de taux de sortie entre ces deux catégories de diplômés est essentiellement liée à des conditions d'emploi qui varient ; nous avons probablement ici une illustration de l'effet produit sur le risque de sortie du métier par les conditions d'ouverture de poste spécifiques en maternelle où des classes peuvent être ouvertes à différents moments en cours d'année. Il s'agit donc, et c'est une exception, d'un niveau d'enseignement où il y a plus de postes de travail enseignant en juin qu'en septembre.

Une partie des enseignants prestant en fin d'année scolaire ne retrouveront donc pas un emploi en septembre. De même, la comparaison entre le modèle 4 et le modèle précédent fait apparaître une réduction importante des coefficients associés aux novices non-détenteurs d'un titre pédagogique. L'explication est probablement la même que pour les instituteurs maternels : ces novices sans titre pédagogique sont probablement les plus exposés à des mauvaises conditions d'emploi et la prise en compte de cette variable dans le modèle réduit la différence directement attribuée à leur diplôme.

Enfin, le modèle 5 fait apparaître que, toutes choses égales par ailleurs, seule la cohorte 2006-2007 se distingue significativement de la précédente. Pour le reste, les relations mises en évidence dans les modèles précédents demeurent stables. Nous retiendrons donc par rapport au risque de sortie du métier en cours de première année que dans un modèle complexe prenant en considération l'ensemble des variables précédemment mentionnées :

- le diplôme est de loin le prédicteur le plus associé au risque de sortie, même s'il faut souligner que l'ampleur des écarts entre diplômes serait moindre si la variable avait été historicisée ;
- l'absence de titre pédagogique est systématiquement associée à un risque de sortie plus élevé ;
- les variables liées aux conditions d'emploi

prédisent également le risque de sortie : celui-ci est particulièrement élevé pour ceux qui sont recrutés à partir de janvier et qui ont un emploi nettement inférieur au temps plein ;

- les femmes ont tendance à un peu moins abandonner le métier que les hommes ;
- les novices âgés de 30 à 39 ans au moment de l'entrée dans le métier ont tendance à être les plus stables tandis que ceux âgés de 25 à 29 ans au moment de l'entrée dans le métier sont les plus nombreux à quitter la profession ;
- en termes de niveau d'enseignement, ce sont (rappelons-le, après avoir pris en compte la variable « diplômes »), les novices ayant débuté dans le secondaire spécialisé et ceux qui ont combiné lors du mois d'entrée plusieurs niveaux d'enseignement qui sont les moins enclins à quitter le métier ;
- les différences entre les trois réseaux sont faibles ; c'est toutefois l'entrée par l'officiel subventionné qui s'accompagne des taux de sortie les plus bas et ce sont surtout ceux qui ont combiné, lors de leur mois d'entrée, plusieurs réseaux qui quittent le moins le métier.

Ces résultats peuvent être présentés sous une forme graphique peut-être plus parlante pour les lecteurs non habitués (graphique 42). Il permet d'appréhender plus directement et intuitivement les différences de grandeur des OR, non seulement en raison de l'usage du graphisme mais aussi parce qu'il ne comporte pas

d'odds ratio inférieur à 1 dont nous avons dit dans l'encadré qu'ils pouvaient constituer un piège interprétatif⁶⁸. Soulignons cependant que ce graphique n'inclut pas, pour les variables réseaux et niveaux les modalités « combinaisons de réseaux » et « combinaisons de niveaux » parce qu'elles concernent un petit nombre d'enseignants et viennent perturber la compréhension des différences entre niveaux ou entre réseaux. De même, ce graphique n'inclut pas la variable non dichotomique « ETP mois d'entrée ». Enfin, pour garder sa lisibilité, il ne place pas à la bonne échelle les diplômés aux odds ratio les plus élevés.

3.2. *Quitter la profession dans les cinq premières années*

Les modèles 6 et 7 présentés dans le tableau n°36 ont pour objectif de prédire l'éventuelle sortie de la profession en cours de seconde ou de troisième année d'exercice. Dans la mesure où la sortie en cours de seconde ou troisième année ne peut concerner ceux qui ont quitté le métier au préalable, ces modèles vont concerner un nombre plus réduit d'individus. Signalons également que les variables liées au lieu de travail et aux conditions d'emploi concernent, dans ces deux modèles et les suivants, non pas la situation lors du mois d'entrée, mais la situation au cours de la première année de travail.

L'analyse du tableau 36 peut débiter par la lecture de sa dernière ligne. Celle-ci nous renseigne sur le pouvoir explicatif du modèle, à travers un indice qualifié de R^2 de Nagelkerke. La valeur moins élevée de cet indice pour les modèles 6 et 7 (en comparaison avec le modèle 5) signifie que, sur la base des variables introduites, il est nettement plus difficile de prédire la sortie au cours de la seconde ou la troisième année que celle durant la première année.

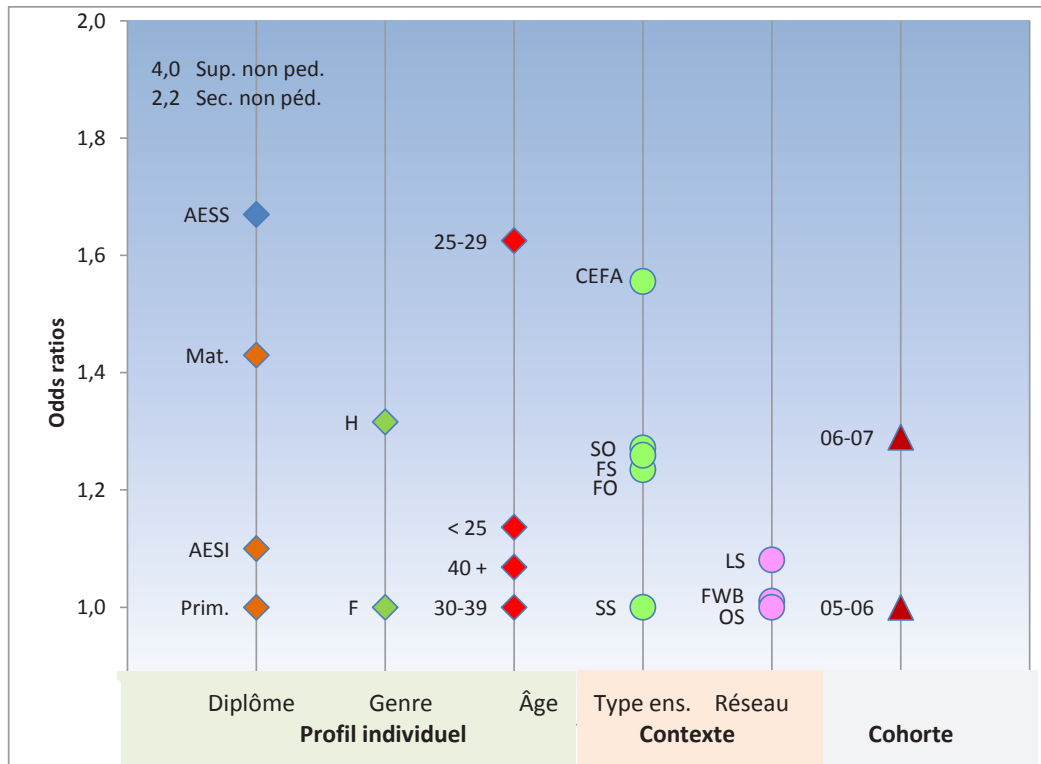
La différence majeure par rapport aux modèles précédents est à observer du côté du diplôme. Celui-ci demeure une variable associée au risque de sortie, mais son poids est nettement moins élevé que dans les modèles visant à prédire la sortie en cours de première année. A l'exception des détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur sans AESS qui continuent à se caractériser par un risque de sortie très élevé (plus de deux fois plus que les instituteurs), les autres catégories de diplômés ont fortement atténué leurs risques de sortie. Dans une certaine mesure, il semble donc que le risque lié au diplôme est particulièrement fort la 1^e année, et s'amenuise ensuite avec une influence moins forte du diplôme la seconde et surtout la 3^e année. Les risques liés à l'âge et au lieu de travail deviennent également nettement moins importants au-delà de la première

⁶⁸ Pour ce faire, nous avons pris comme référence de chaque variable la modalité affichant l'odds ratio le plus bas.

Tableau 36. Modèles multivariés de prédiction du risque de sortie entre la seconde et la cinquième année d'exercice du métier

	Part la 2 ^e année	Part la 3 ^e année	N'est plus là après 3 ans	N'est plus là après 5 ans
	Modèle 6 (N = 15.033)	Modèle 7 (N = 10.655)	Modèle 8 (N = 13.345)	Modèle 9 (N = 8.900)
Variabiles individuelles				
Diplôme (ref = instituteur primaire)				
Instituteur maternel	1.13	1.29	1.05	1.43
AESI	1.00	0.83	1.06	1.10
AESS	1.53	1.48	1.77	1.67
Secondaire	1.51	1.64	2.27	2.15
Supérieur sans AESS	2.77	1.90	3.99	4.04
Autres	2.59	1.88	3.23	3.16
Sexe (ref = homme)				
	0.80	1.00	0.84	0.76
Age entrée (ref = moins de 25 ans)				
25-29 ans	1.37	1.02	1.21	1.43
30-39 ans	1.01	0.95	0.79	0.88
40 ans et plus	0.96	0.99	0.82	0.94
Lieu de travail (année 1)				
Niveau/Type (ref = fond. ordinaire)				
Secondaire ordinaire	1.08	1.37	1.07	1.03
Fondamental spécialisé	0.74	1.51	1.06	1.02
Secondaire spécialisé	0.86	1.73	0.97	0.81
CEFA	1.48	1.74	1.47	1.26
Combinaisons	0.84	1.42	0.89	0.94
Réseau (ref = FWB)				
Libre subventionné	1.05	1.02	1.05	1.07
Officiel subventionné	0.97	0.93	0.94	0.99
FWB/Libre subventionné	1.18	1.16	1.12	1.50
FWB/Officiel subventionné	1.12	1.24	1.00	1.25
Autres combinaisons	1.30	1.14	1.08	1.11
Conditions d'emploi (année 1)				
Nombre de PO	0.87	1.07	0.91	0.89
Nombre de niveaux	1.19	0.88	1.05	1.04
ETP moyen (%)	0.99	0.99	0.99	0.99
Nombre de mois de travail	0.93	0.90	0.84	0.85
Cohorte				
Cohorte (ref = 2005-2006)				
2006-2007	0.95	0.94	1.14	1.29
2007-2008	0.84	1.29	1.05	
2008-2009	1.28			
R² de Nagelkerke	0.09	0.07	0.27	0.28

Graphique 43. Présentation graphique des effets des diverses variables et modalités prises en compte dans le modèle 9 de l'analyse multivariée de prédiction du risque de sortie endéans les cinq premières années de noviciat



année d'exercice du métier. Au niveau des conditions d'emploi de l'année 1, les variables continues (dont l'interprétation de l'OR est différente, voir encadré) introduites ici caractérisant l'emploi de la première année d'exercice continuent à prédire le risque de sortie au cours de la seconde et même de la 3e année. En particulier, le nombre de mois travaillés au cours de la première année ainsi que le pourcentage de temps de travail moyen

au cours de cette première année sont des prédicteurs significatifs du risque de sortie. Il s'avère par exemple que, pour chaque mois supplémentaire de présence au cours de la 1ère année, le risque de sortie au cours de l'année 2 (modèle 6) diminue d'à peu près 7 %, ce qui est loin d'être négligeable.

Les deux derniers modèles ont pour objectif de prédire le risque d'être

sorti soit au cours des trois premières années (modèle 8) soit au cours des cinq dernières années (modèle 9). En termes de tendances générales, nous retiendrons de ces modèles multivariés que :

- le diplôme est la principale variable associée au risque de sortie endéans les 3 ou les 5 premières années de métier ;
 - ce sont en particulier les novices non-détenteurs d'un diplômé pédagogique qui sont les plus exposés au risque de sortie ;
 - les taux de sortie sont un peu plus élevés chez les hommes que chez les femmes, la différence étant plus marquée dans le dernier modèle (sortie endéans les 5 ans) ;
 - les différences en termes de classe d'âge font apparaître que, toutes choses égales par ailleurs, ce sont principalement les « 25-29 ans » qui se distinguent des autres groupes et sont les plus exposés à une sortie précoce du métier ;
 - les conditions d'emploi de l'année d'entrée dans le métier ont également une influence élevée sur la probabilité de sortie; cette probabilité est plus élevée chez les enseignants ayant presté un nombre réduit de mois de travail et ayant un temps de travail limité (% ETP) ; elle est par contre plus basse pour les enseignants ayant travaillé auprès de plusieurs pouvoirs organisateurs au cours de cette première année ;
- par rapport au type d'enseignement, dans ce modèle prenant simultanément en considération le diplôme des novices, seuls se distinguent les CEFA (avec une probabilité de sortie plus élevée) et le secondaire spécialisé (avec une probabilité de sortie moins élevée) ;
 - les différences entre les trois réseaux sont également très faibles ; les enseignants ayant combiné le réseau de la FWB avec un autre réseau ont par contre une probabilité de sortie plus élevée ;
 - à nouveau, la cohorte 2006-2007 se distingue par des taux de sorties plus élevés que les autres.

Il est possible à nouveau de présenter sous forme graphique une part des résultats du modèle 5 (graphique 43). Comme dans le précédent graphique, les modalités de références sont toujours celles ayant les odds ratio les plus faibles, et le graphique n'inclut pas les modalités « combinaisons de réseaux » et « combinaisons de niveaux » pas plus que les variables non dichotomiques « conditions d'emploi » dont on a vu cependant qu'elles avaient un impact certain. Enfin, pour garder sa lisibilité, le graphique ne respecte pas l'échelle pour situer les diplômes aux odds ratio les plus élevés.

Section 4.

L'entrée dans la vie active des jeunes diplômés pédagogiques

Les sections précédentes de ce cahier sont consacrées aux emplois et aux trajectoires au sein du secteur éducatif. Si les sorties ont été évoquées, rien n'a été dit au sujet des destinations des enseignants qui quittent le secteur. Dans le même ordre d'idées, rien n'a été dit des éventuels emplois occupés dans d'autres secteurs d'activités par les personnes qui entrent ensuite dans l'enseignement. Cette section explore ces pistes, de manière encore très partielle, dans la mesure où les données actuellement disponibles ne portent que sur une cohorte issue de l'enseignement supérieur hors université.

Comment se déroule l'entrée dans la vie active des jeunes qui sortent des écoles

qui les forment au métier d'enseignant ?
Trouvent-ils rapidement de l'emploi ?
Sont-ils souvent confrontés au chômage ?
Dans quelles autres branches d'activités travaillent-ils éventuellement, notamment quand ils quittent le secteur de l'éducation ?
Telles sont les questions auxquelles on s'efforcera de répondre dans ce chapitre, qui repose sur des données provenant de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS) et qui portent sur le devenir des individus issus d'une année diplômante de la catégorie pédagogique des Hautes Ecoles de la Fédération Wallonie Bruxelles en 2002⁶⁹. L'encadré 3 présente la source des données et les critères de définition de la cohorte de « sortants » étudiée⁷⁰.

⁶⁹ Ces données sont un sous-ensemble des données dont METICES dispose en vertu de l'autorisation donnée par le Comité sectoriel de la sécurité sociale et de la santé, Section "sécurité sociale" dans sa délibération n°12/034 du 8 mai 2012.

⁷⁰ Nous n'utilisons pas le terme « jeunes », puisque 7,4% des sortants de notre cohorte ont 26 ans ou plus. 39,2% de ces derniers ont obtenu leur diplôme du secondaire au moins dix ans plus tôt.

Encadré 3. Définition de la population

Notre population est constituée par les personnes inscrites dans une année diplômante⁷¹ de la catégorie pédagogique des Hautes Ecoles présentes dans le « fichier élèves » de l'enseignement supérieur hors université (géré par ce qui s'appelle à l'époque la Direction générale de l'enseignement non obligatoire de la Communauté française) en 2001-2002 et qui ne se retrouvent pas dans le fichier de l'année suivante. Les éducateurs spécialisés ont été écartés, en raison de leur spécificité.

Dans le respect des dispositions légales en matière de respect de la vie privée, nous avons reçu, sous forme anonyme, une série d'informations disponibles au sujet de ces personnes dans le Datawarehouse « marché du travail et protection sociale » de la Banque carrefour de la sécurité sociale (BCSS)⁷², pour les trimestres s'échelonnant de fin 2002 à fin 2010.

Nous avons écarté de l'analyse les personnes décédées au cours de cette période.

Nous avons choisi de limiter notre champ d'investigation aux personnes connues d'une institution de sécurité sociale belge, au moins quatre trimestres sur les huit années qui composent notre période d'observation. Cette condition nous permet d'éliminer certains individus pour lesquels l'information disponible fait défaut. Par exemple (situation la plus fréquente), ceux qui quittent la Belgique rapidement après la fin de leurs études. Ce choix nous contraint par contre à retirer du champ d'analyse des personnes « réellement » inactives, mais qui le sont sur des périodes longues (et en dehors des catégories d'inactivité connues de la BCSS, par exemple en cas d'incapacité de travail complète). Cette condition implique (sauf exception) que nous considérons les personnes présentes sur le marché du travail belge durant la période qui vient d'être évoquée (elles sont en emploi ou au chômage, au moins un trimestre).

⁷¹ Tel qu'il est à l'époque, le fichier « élèves » n'indique pas si le diplôme a été obtenu ; nous faisons l'hypothèse que la grande majorité des « sortants » d'une année diplômante le détiennent.

⁷² Créé grâce au programme AGORA du Service public de programmation Politique scientifique, le Datawarehouse marché du travail et protection sociale rassemble des données administratives provenant d'une série d'institutions actives en matière de sécurité sociale, sous les auspices de la Banque Carrefour de la sécurité sociale. Plus d'informations sont disponibles sur : http://ksz-bcss.fgov.be/Fr/statistiques/stats_1.htm Pour un historique et une série d'exemples d'utilisation des données du Datawarehouse, voir : Vermandere C., Vanheerswynghels A., Van Der Hallen P., Eén plus één is drie. Het Datawarehouse Arbeidsmarkt en Sociale Bescherming, Gand, Academia Press, 2007.

Enfin, nous tenons compte d'informations sur le bénéfice des allocations familiales pour écarter les personnes qui, bien qu'elles ne se réinscrivent pas dans l'enseignement des Hautes écoles (elles quittent la base de données), pourraient poursuivre des études dans d'autres institutions (par exemple, à l'université). Cela nous permet d'approcher plus précisément la notion de « sortant » de l'enseignement.

Compte tenu des tris précédents, nous avons donc affaire à des sortants d'une année diplômante de la catégorie pédagogique des Hautes Ecoles qui, au cours des huit ans qui ont suivi leur sortie des études, ont été connus d'une institution de sécurité sociale belge (et généralement, ils ont soit travaillé, soit chômé en Belgique). Ils sont au nombre de 1.833.

Nous avons ainsi la possibilité de connaître le statut des individus par rapport au marché du travail (activité ou inactivité professionnelle) et sur le marché du travail (emploi ou chômage). Nous disposons aussi d'informations précises sur la branche d'activités dont relève l'employeur des travailleurs salariés à la fin de six trimestres

qui s'étendent sur huit années : quatrième trimestre 2002, deuxième trimestre 2003, deuxième trimestre 2005, deuxième trimestre 2006, quatrième trimestre 2008 et deuxième trimestre 2010. L'encadré 4 donne plus de précisions au sujet de la définition donnée aux quatre statuts que nous utilisons ici.

Encadré 4. Définition des statuts occupés par les individus en fin de trimestre

Les quatre statuts considérés ici ont été définis à partir des informations fournies par la BCSS (voir encadré 3).

Dans un premier temps, nous avons utilisé les grandes catégories de la nomenclature des « positions socio-économiques » occupées par les individus à la fin de chaque trimestre⁷³, pour distinguer les actifs occupés, les chômeurs, les « inactifs » (interruption de carrière / crédit temps à temps plein ; dispense d'inscription en tant que demandeur d'emploi ; bénéficiaire d'un revenu d'intégration ou d'une aide financière allouée par

⁷³ Le site http://www.ksz-bcss.fgov.be/fr/statistiques/stats_1c.htm fournit une description précise de la nomenclature des positions socio-économiques et des autres variables disponibles.

le CPAS ; incapacité complète de travail...) et les « autres » (catégorie résiduelle, qui reprend les personnes qui ne sont pas connues par une des institutions partenaires, à la fin du trimestre considéré, et qui ne relèvent donc d'aucune des trois catégories précédentes).

Nous avons ensuite réparti les actifs occupés en trois catégories : les personnes qui sont salariées et dont l'employeur relève, pour l'ONSS, de la section « éducation » de la Nomenclature européenne des activités économiques (NACE), les personnes qui sont salariées et dont l'employeur relève d'un autre secteur et les travailleurs indépendants. Comme ces derniers sont peu nombreux dans notre population (une trentaine en 2010, répartis en différentes professions), ils ont été inclus dans une catégorie « autre statut », qui comprend aussi les « inactifs » et les « autres » de la nomenclature de la BCSS.

Les quatre statuts que nous utilisons sont donc « éducation », pour les salariés du secteur de l'éducation, « autre secteur », pour les autres salariés, « chômage », pour les chômeurs, et « autre statut », qui comprend toutes les personnes qui ne relèvent pas d'une des trois catégories précédentes.

Si bon nombre de caractéristiques de l'emploi salarié éventuellement occupé aux six moments d'observation nous sont connues, nous ne connaissons pas la profession exercée. Cette précision est importante dans notre cas, puisqu'une personne peut être salariée d'une institution qui, pour l'ONSS, relève du secteur de l'éducation sans nécessairement être enseignante⁷⁴. Il est aussi essentiel de garder en mémoire que nous n'avons pas une fenêtre d'observation sur la période de 8 ans qui s'étend de fin 2002 à fin 2010, mais de six fenestrelles qui permettent chacune d'observer une situation en fin de

trimestre. Les événements qui se produisent entre les moments d'observation nous échappent donc. Cela signifie notamment qu'une personne peut n'occuper son emploi que depuis un jour, ou le perdre le lendemain. De la même manière, une personne peut n'être au chômage que depuis la veille, ou le quitter le lendemain... Plus généralement, nous ne savons rien non plus au sujet d'éventuelles formations complémentaires accomplies au cours de la période considérée, alors qu'elles peuvent évidemment avoir un impact important sur la trajectoire individuelle. Signalons enfin que nos observations sont toujours

⁷⁴ C'est la raison pour laquelle nous parlons d' « individus », de « personnes » ou encore de « sortants », et pas d' « enseignants ».

effectuées au 30 juin ou au 31 décembre ce qui, pour la population qui nous occupe, n'est pas sans importance, puisque, comme cela a été montré dans la section 1, la disponibilité des places accessibles aux novices varie selon les moments de l'année scolaire.

1. Présentation générale des parcours

Les 1.833 personnes qui constituent notre cohorte sont en majorité des femmes (tableau 37)⁷⁵. Près de la moitié sortent de la section « normale primaire ». Les analyses présentées ci-dessous portent tantôt sur l'ensemble de la cohorte, tantôt sur des sous-cohortes, qui peuvent être définies par les sections ou par des trajectoires particulières.

Le graphique 44 présente la répartition de l'ensemble des sortants selon les quatre statuts que nous avons définis, pour chacun

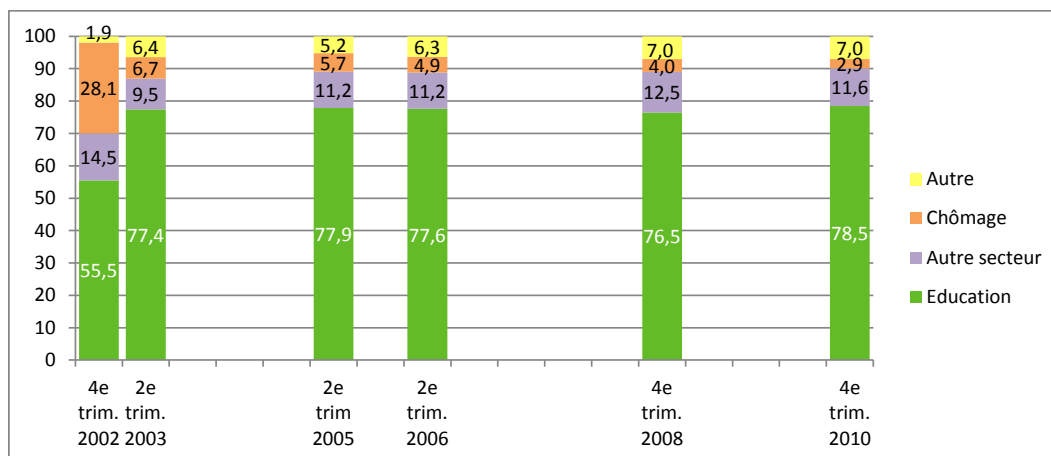
des six trimestres considérés. Elevée peu après la sortie, la proportion de chômeurs dans la cohorte diminue rapidement, pour atteindre moins de 3 % fin 2010. Plus de la moitié des individus sont employés dans le secteur de l'éducation quelques mois après leur sortie. Cette proportion dépasse les 75 % les cinq trimestres suivants. Plus de 90 % de nos sortants sont salariés en fin de période. Ces chiffres montrent combien les formations pédagogiques dispensées par les Hautes Ecoles débouchent sur l'emploi et surtout qu'il y a une forte correspondance entre la finalité de la formation et le secteur d'activité dans lequel s'insère le diplômé. On observe également que l'insertion professionnelle, en particulier dans le secteur de l'éducation, est persistante, ce qui est congruent avec les observations faites dans la section 3, qui indiquait que les diplômés des sections pédagogiques de l'enseignement supérieur non universitaires étaient ceux qui présentaient les taux de sortie les plus bas.

Tableau 37. Répartition de la cohorte selon la section d'origine et le sexe

	F	H	Total	% en colonne
Normale maternelle	420	12	432	23,6%
Normale primaire	715	129	844	46,0%
Normale secondaire	302	209	511	27,9%
Normale techn. moyenne	37	9	46	2,5%
Total	1.474	359	1.833	
% en ligne	80,4%	19,6%		100,0%

⁷⁵ Les sections précédentes ont montré que les hommes représentaient environ un quart de l'ensemble des novices.

Graphique 44. Évolution de la cohorte (statuts occupés à la fin du trimestre (en %) (N=1.833)



2. Trois types de trajectoires

Nous allons à présent examiner séparément la situation de trois sous-groupes de la cohorte : ceux qui semblent ne jamais travailler dans le secteur de l'éducation (7,2 % de la cohorte), ceux qui semblent y faire une carrière continue (40,4 %) et ceux qui y travaillent, mais pas à chacun des moments d'observation dont nous disposons (52,4 %).

2.1. Ceux qui ne se trouvent jamais dans le secteur de l'éducation

Parmi les 1.833 sortants, 133 (dont 93 femmes) ne travaillent dans le secteur de l'éducation à aucun des moments d'observation. Le tableau 38 présente les statuts qu'ils occupent en début, milieu et fin de période. On y voit que la majorité de ces personnes occupe un emploi en 2006 et en 2010, mais que la proportion

de sortants qui sont dans la catégorie « autre » augmente progressivement, jusqu'à concerner près d'une personne sur quatre en fin de période. Cette situation correspond à un retrait temporaire ou définitif du marché du travail aux moments d'observation (maternité, maladie ou « inactivité » choisie). Les employés du commerce et de l'administration publique représentent à peu près la moitié de cette sous-cohorte, le reste étant dispersé entre les autres catégories de la nomenclature. Si on examine cette dernière au niveau le plus fin (NACE 5 chiffres), on constate que l'administration publique communale (hors CPAS) est la classe d'activités qui rassemble le plus d'individus (13 fin 2010). Toutes les autres classes comptent moins de 5 individus (même dans le commerce, où ils se répartissent entre différentes spécialités du commerce de détail, aucune d'entre elles ne rassemblant plus de 5 personnes).

Tableau 38. Évolution des statuts occupés par les sortants qui n'ont jamais été employés dans le secteur de l'éducation (en%) (N= 133)

	4e trim. 2002	2e trim. 2006	4e trim. 2010
Autre secteur	43,6%	72,9%	67,7%
Chômage	50,4%	12,8%	9,0%
Autre statut	6,0%	14,3%	23,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

ces trajectoires présumées continues ; l'insertion des sortants de cette section dans l'éducation semble donc être moins stable que celles des sortants des autres sections de la catégorie pédagogique. Une partie de l'explication réside sans doute dans le fait que la fonction d'institutrice maternelle est, contrairement aux autres fonctions, soumise aux variations des effectifs d'élèves en cours d'année scolaire, comme déjà souligné précédemment.

2.2. Ceux qui se trouvent toujours dans le secteur de l'éducation

740 sortants sont salariés dans le secteur de l'éducation aux six moments d'observation. Comme l'indique le tableau 39, les sortants de la section « normale maternelle » sont nettement sous-représentés dans

On ne s'intéressera pas plus avant à la sous-cohorte qui occupe un emploi dans l'éducation à chacun de nos moments d'observation, mais on gardera en mémoire que 40 % des sortants y appartiennent. La présence continue dans le secteur de l'éducation est donc la trajectoire la plus fréquente au sein de la cohorte.

Tableau 39. Répartition selon la section d'origine des sortants dont l'emploi relève du secteur de l'éducation à la fin de chaque trimestre (N= 740)

	Effectif	% par rapport au total de la section	% en colonne
Normale maternelle	71	16,4%	9,6%
Normale primaire	393	46,6%	53,1%
Normale secondaire	254	49,7%	34,3%
Normale technique moyenne	22	47,8%	3,0%
Total	740	40,4%	100,0%

2.3. Ceux qui ont une présence discontinuée dans le secteur de l'éducation

Puisque 133 personnes n'ont jamais été observées dans le secteur de l'éducation et 740 y sont observées à chaque moment, restent 960 sortants qui y ont été employés, mais sans l'avoir été aux six moments d'observation. Nous allons analyser plus en détail les caractéristiques de cette sous-cohorte.

On notera tout d'abord que, parmi ces 960 personnes, 100 commencent par être salariées dans un autre secteur, de manière continue, avant de terminer leur parcours dans le secteur de l'éducation. Les trois quarts sont présentes dans l'éducation dès le 2^e trimestre 2003 (et y restent donc jusqu'en 2010) ; à la fin du 2^e trimestre 2005, on en compte 20 de plus. L'administration publique est le secteur le plus représenté.

40 autres personnes ont été observées dans l'éducation au moins un trimestre en début de période, mais occupent ensuite, de manière continue, un emploi salarié dans un autre secteur, où elles se trouvent toujours en 2010. Ici aussi, c'est l'administration publique qui est le secteur le plus représenté, puisqu'il concerne environ une personne sur deux, en 2010.

Si on considère l'ensemble des six points d'observation dont nous disposons, les trajectoires parcourues par les 960 personnes concernées se diversifient évidemment. Le graphique 45 montre

l'ensemble des trajectoires, classées selon la position occupée en début de parcours. De l'examen des 5.760 situations observées (960 personnes et 6 moments d'observation), il ressort que 60 % des sortants ont connu au moins un épisode de chômage en fin de trimestre, et que 44 % ont été au moins une fois salariées d'un secteur différent de l'éducation. Le statut d'employé dans le secteur de l'éducation est le statut le plus fréquent (64 % des 5.760 statuts occupés), suivi par l'emploi dans un autre secteur (environ 14 %) et par le chômage (environ 14 % des statuts occupés). Le poids de l'éducation augmente évidemment encore quand on ajoute les 740 trajectoires où un emploi dans l'éducation est observé à la fin de chacun des trimestres considérés ; près de 80 % des statuts occupés sont alors des emplois relevant du secteur.

Les chiffres qui viennent d'être cités se retrouvent à la dernière ligne du tableau 40, qui donne les valeurs prises par les mêmes indicateurs selon la section d'origine des sortants. Des différences notables entre sections apparaissent. Le chômage marque davantage les statuts des sortants de la section maternelle, alors que ce sont les sortants de la section secondaire qui se trouvent le plus souvent salariés dans un autre secteur. Ceci peut être rapproché des résultats obtenus dans les sections précédentes de ce cahier, qui montrent que la probabilité de sortie du métier d'enseignant est plus élevée chez les régents que chez les instituteurs.

Graphique 45. Ensemble des trajectoires des personnes occupées de manière discontinue dans l'éducation (N = 960)

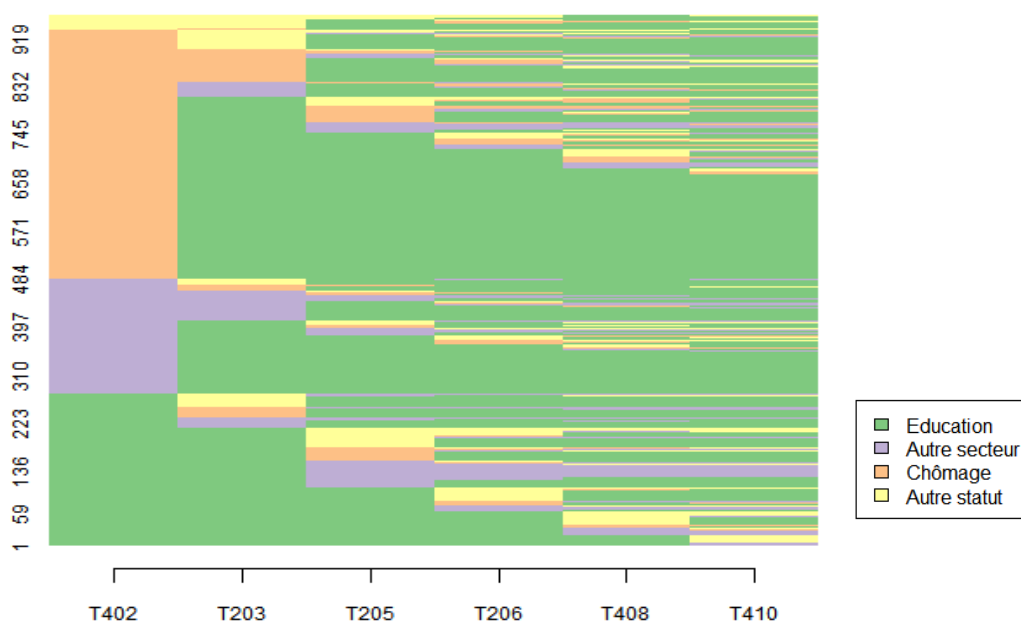
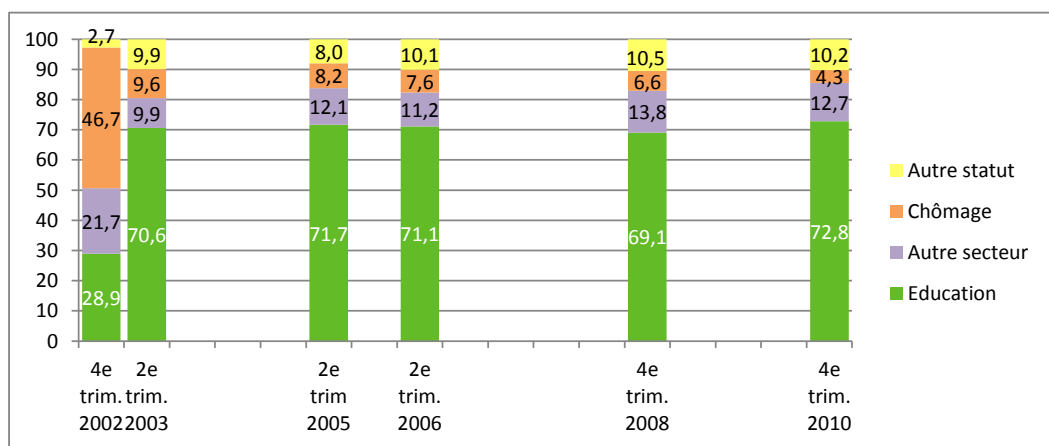


Tableau 40. Quelques indicateurs sur la fréquence des statuts occupés par les diplômés ayant eu une présence discontinue dans le secteur de l'éducation, selon la section d'origine

	% de situations vécues (sur les 6 moments d'observation)					Pourcentage de personnes	
	Chômage	Autre secteur	Education	Autre statut	Total	qui ont connu au moins une situation de chômage	qui ont travaillé au moins une fois dans un autre secteur
Normale maternelle	16,5%	13,3%	62,3%	8,0%	100,0%	66,9%	45,5%
Normale primaire	12,2%	11,8%	67,4%	8,6%	100,0%	56,2%	41,1%
Normale secondaire	13,2%	17,5%	60,2%	9,0%	100,0%	58,1%	49,0%
Normale technique moyenne	11,1%	13,9%	61,1%	13,9%	100,0%	55,6%	38,9%
Total	13,8%	13,6%	64,0%	8,6%	100,0%	60,10%	44,27%

Le graphique 46 présente l'évolution de la répartition de la sous-cohorte selon les différents statuts, aux six moments d'observation. La fréquence relativement élevée du chômage et, dans une moindre mesure, de l'emploi salarié dans un « autre secteur », observée fin 2002 se réduit à partir de 2003.

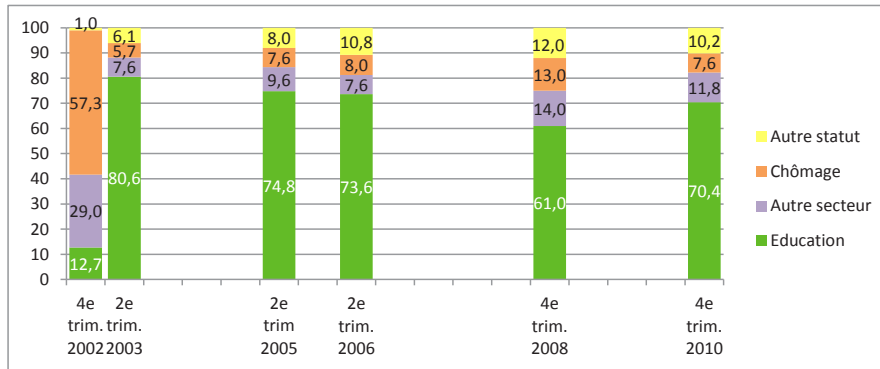
Graphique 46. Évolution de la répartition des statuts (en %) selon les trimestres (N=960)



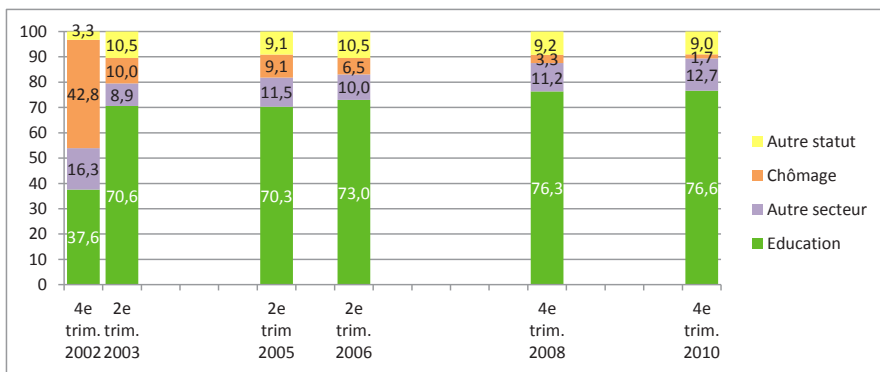
Les graphiques 47 à 49 présentent l'évolution des sous-cohortes définies par la section d'origine (la section « normale technique moyenne » n'est pas présentée ici, vu son petit effectif (N= 18)). On y voit que ce sont les sortants de la section primaire qui se retrouvent le plus souvent dans l'éducation en fin de période et qui, au moins depuis 2006, se trouvent le moins souvent au chômage. Cette dernière situation concerne plus de la moitié des sortants de la section normale

maternelle fin 2002, mais cette proportion se réduit en 2003, pour remonter à des niveaux au moins deux fois supérieurs à ceux des autres sections en 2008 et 2010 (où la prise d'information est effectuée en fin d'année civile, un moment où les effectifs d'instituteurs maternels sont moindres qu'en juin). Depuis 2003, ce sont les sortants de la section secondaire qui se trouvent le plus fréquemment salariés d'un « autre secteur » en fin de trimestre.

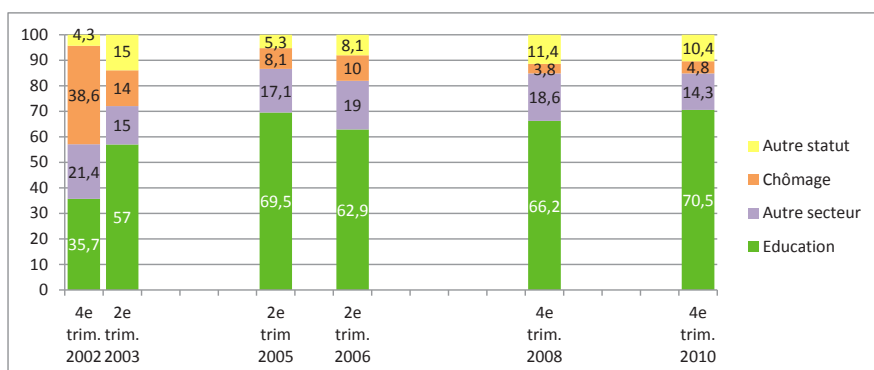
Graphique 47. Évolution de la répartition des statuts (en %) selon les trimestres (section normale maternelle; N= 314)



Graphique 48. Évolution de la répartition des statuts (en %) selon les trimestres (section normale primaire; N= 418)



Graphique 49. Évolution de la répartition des statuts (en %) selon les trimestres (section normale secondaire; N=210)



Revenons à présent aux trajectoires individuelles. Et rappelons que la trajectoire qui est de loin la plus fréquente (740 personnes) dans l'ensemble de la cohorte est celle de la présence dans le secteur de l'éducation aux six moments d'observation. Elle n'est prise en considération ni dans le graphique 45, ni dans le tableau 41. Ce dernier présente les trajectoires les plus fréquemment parcourues par les 960 individus observés de manière discontinue dans le secteur de l'éducation. On y voit que les 15 premières trajectoires rassemblent un peu plus de la moitié de ces individus. La première d'entre elles regroupe à elle

seule près de 20 % des individus. Ceux-ci connaissent une première situation de chômage fin décembre de l'année de leur probable sortie de formation avant de s'insérer durablement dans l'enseignement. Une telle trajectoire est congruente avec les observations déjà faites dans les précédentes sections. En effet, on sait que près de 30 % des entrées dans l'enseignement s'effectuent après le mois de décembre, et l'on sait par ailleurs que le taux de sortie de la fonction enseignante est relativement faible quand les enseignants sont porteurs d'un titre pédagogique délivré par l'enseignement supérieur non universitaire.

Tableau 41. Les 25 trajectoires les plus fréquentes (N=960)⁷⁶

	Effectif	%	% cumulé
Chômage/1-Education/5	188	19,6%	19,6%
Autre secteur/1-Education/5	75	7,8%	27,4%
Chômage/2-Education/4	25	2,6%	30,0%
Autre secteur/2-Education/4	21	2,2%	32,2%
Education/2-Autre secteur/4	20	2,1%	34,3%
Education/3-Autre statut/1-Education/2	20	2,1%	36,4%
Chômage/1-Autre statut/1-Education/4	19	2,0%	38,3%
Education/1-Autre statut/1-Education/4	18	1,9%	40,2%
Education/2-Chômage/1-Education/3	15	1,6%	41,8%
Chômage/1-Education/1-Chômage/1-Education/3	14	1,5%	43,2%
Education/2-Autre secteur/1-Education/3	14	1,5%	44,7%
Education/2-Autre statut/1-Education/3	14	1,5%	46,1%
Education/1-Chômage/1-Education/4	13	1,4%	47,5%
Education/4-Autre statut/1-Education/1	13	1,4%	48,9%
Education/5-Autre statut/1	13	1,4%	50,2%
Chômage/1-Autre secteur/1-Education/4	11	1,1%	51,4%
Education/1-Autre secteur/1-Education/4	10	1,0%	52,4%
Autre statut/2-Education/4	9	0,9%	53,3%
Education/4-Autre statut/2	9	0,9%	54,3%
Autre secteur/1-Autre statut/1-Education/4	8	0,8%	55,1%
Chômage/1-Education/2-Autre statut/1-Education/2	8	0,8%	55,9%
Chômage/1-Education/3-Autre statut/1-Education/1	8	0,8%	56,8%
Education/4-Autre secteur/2	8	0,8%	57,6%

⁷⁶ « Education/5 » signifie par exemple qu'un emploi salarié relevant du secteur de l'éducation est occupé à la fin de 5 trimestres successifs. Le traitement des données de trajectoires a été effectué avec le package TraMineR (Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S. & Studer, M. (2011), Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR, Journal of Statistical Software. vol. 40 (4), pp. 1-37 (<http://mephisto.unige.ch/traminer/>)).

Parmi les plus fréquentes, deux trajectoires (Education/2-Autre secteur/1-Education/3 et Education/1-Autre secteur/1-Education/4) se caractérisent par un début en éducation, un passage dans un autre secteur et un retour vers l'éducation ; dans la majorité des cas (12/14 et 9/10), l'« autre secteur » fréquenté est celui de l'administration communale (hors CPAS)⁷⁷.

Il y a au total 272 trajectoires différentes ; la majorité (63 %) ne sont parcourues que par une seule personne. 67 % des trajectoires comportent au moins un trimestre de chômage ; 64 % passent par au moins un trimestre d'emploi salarié dans un autre secteur ; 94 % (845 personnes) passent par au moins un trimestre de chômage ou au moins un trimestre d'emploi salarié dans un autre secteur ; 36 % (157 personnes) passent par au moins un trimestre de chômage et au moins un trimestre d'emploi salarié dans un autre secteur.

Plutôt que par la fréquence des statuts qui vient d'être évoquée, on peut aussi caractériser ces trajectoires à partir des transitions qu'on y rencontre. On constate ainsi que :

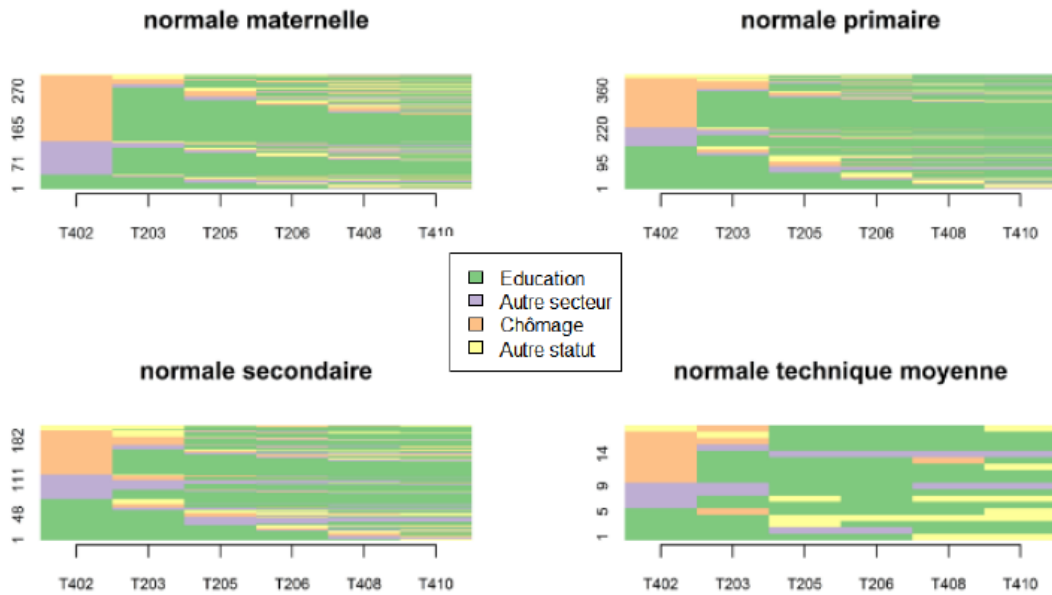
- 12 % des individus passent d'un emploi dans le secteur de l'éducation à un emploi dans un autre secteur sans revenir ensuite vers l'éducation ;

- 6 % passent d'un emploi dans le secteur de l'éducation à un emploi dans un autre secteur et reviennent ensuite vers l'éducation ;
- 26 % passent d'un emploi dans un secteur différent de l'éducation à un emploi dans l'éducation, sans revenir ensuite vers un autre secteur ;
- 2 % passent d'un emploi dans un secteur différent de l'éducation à un emploi dans l'éducation, et reviennent ensuite vers un autre secteur ;
- 18 % des personnes de cette sous-cohorte connaissent un passage d'un emploi dans le secteur de l'éducation à une situation de chômage.

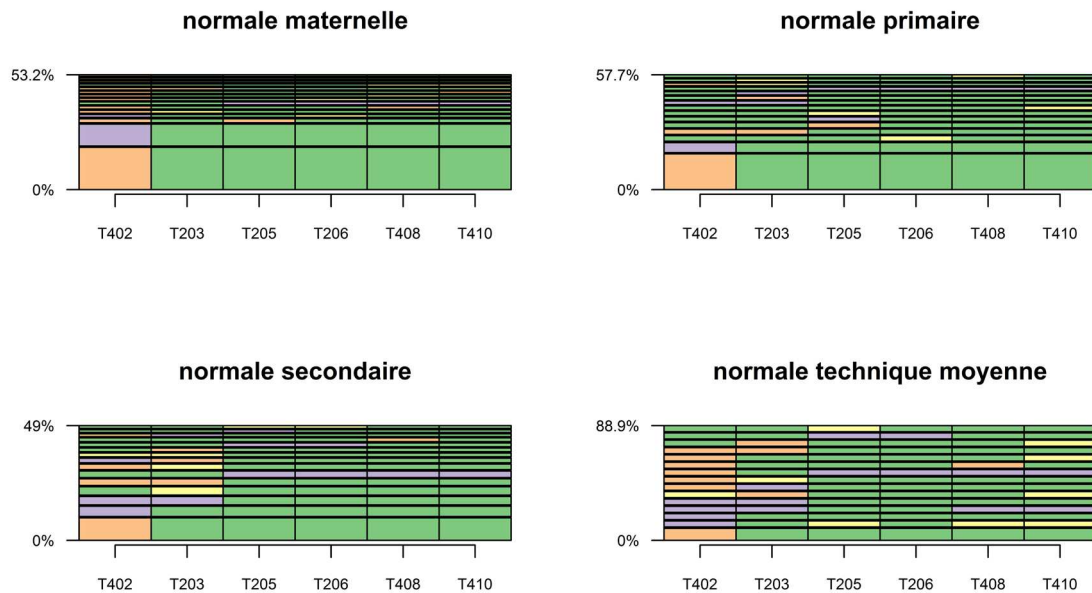
Les graphiques 50 et 51 montrent que l'allure générale, la fréquence relative et les caractéristiques des trajectoires le plus souvent parcourues varient selon la section d'origine, pour les 960 sortants qui ont fréquenté l'éducation sans s'y trouver aux six moments d'observation. Dans chacune des trois sections qui rassemblent le plus d'individus, les cinq trajectoires les plus fréquentes s'achèvent par un emploi dans le secteur de l'éducation ; c'est donc le point d'aboutissement le plus courant dans les trois sections. Pour les sortants de la section secondaire, ces cinq trajectoires (qui rassemblent près de 30% des sortants de la section appartenant à la sous-cohorte)

⁷⁷ Peut-être peut-on ici faire l'hypothèse que tout ou partie de ces personnes temporairement employées par une administration communale le sont en attendant de retrouver un poste d'enseignant dans une école communale.

Graphique 50. Ensemble des trajectoires selon la section d'origine



Graphique 51. Les 15 trajectoires les plus fréquentes selon la section d'origine



s'achèvent par au moins quatre trimestres dans le secteur de l'éducation. Trois des cinq trajectoires les plus fréquentes pour les sortants de la section primaire (30 % de la sous-cohorte) et pour les sortants de la section maternelle (37 % des sortants de la section) s'achèvent de la même

manière. La comparaison des graphiques révèle aussi la place plus importante du chômage en début de trajectoire chez les sortants de la section maternelle, qui peut vraisemblablement s'expliquer, au moins en partie, par les engagements réalisés au-delà de décembre (voir section 1).

Tableau 42. Fréquence de certaines transitions selon la section d'origine (en % du total des personnes sortant de la section qui ont travaillé dans le secteur l'éducation sans s'y trouver aux six moments d'observation)

Type de transition	Maternelle	Primaire	Secondaire
Education-Autre secteur (sans retour vers l'éducation)	11%	10%	18%
Education-Autre secteur-Education	6%	7%	4%
Autre secteur-Education (sans retour vers un autre secteur)	30%	24%	25%
Autre secteur-Education-Autre secteur	4%	1%	2%
Education-Chômage	20%	16%	18%

Le tableau 42 fait aussi apparaître quelques différences entre sections d'origine du point de vue de la fréquence relative des différents types de transition évoqués plus haut. Le passage d'un emploi dans le secteur de l'éducation à un emploi dans un autre secteur sans retour vers l'éducation est ainsi plus fréquent chez les sortants de la section "secondaire", alors que ces derniers sont moins nombreux à revenir vers l'éducation après l'avoir quittée

pour un emploi dans un autre secteur. Les passages d'un emploi dans un autre secteur à un emploi dans l'éducation qui ne sont pas suivis par une sortie du secteur sont en revanche un peu plus fréquents chez les personnes issues de la section "maternelle". Ces dernières connaissent aussi plus souvent que les personnes issues des deux autres sections un passage d'un emploi dans le secteur de l'éducation à une situation de chômage.

3. Synthèse

Les données sur lesquelles repose la présente section sont très différentes de celles qui sont utilisées dans les sections précédentes de ce Cahier. Il s'agit ici de tenter de caractériser le processus d'insertion professionnelle de jeunes diplômés, tant du point de la stabilisation de l'emploi que des secteurs d'activités. Même si le fait de ne disposer des informations nécessaires que pour une seule cohorte impose la prudence, on constate néanmoins que l'entrée dans la vie active des personnes qui, à la fin de l'année scolaire 2001-2002, sortent d'une année diplômante de la catégorie pédagogique des Hautes Ecoles est dominée par les situations d'emploi. Si le chômage est relativement fréquent peu après la sortie, surtout chez les diplômés de la section maternelle, il se réduit nettement les années suivantes. A partir de 2003, plus de 85 % des sortants occupent un emploi salarié en fin de trimestre. Et plus de 75 % exercent cet emploi dans le secteur de l'éducation. Peu nombreux sont les sortants qui ne touchent au secteur de l'éducation à aucun des six moments d'observation dont nous disposons, qui s'étendent sur une période qui va de fin 2002 à fin 2010. La trajectoire la plus fréquente au sein de la cohorte est celle qui se caractérise

par l'occupation d'un emploi salarié dans le secteur de l'éducation aux six moments d'observation ; elle concerne 40 % des individus, et est un peu moins répandue parmi les sortants de la section maternelle que dans les autres sections. Quitter un emploi dans l'éducation pour en occuper durablement un autre dans un autre secteur est aussi, dans l'ensemble, relativement rare. Ce résultat concorde avec ceux des sections précédentes, qui montrent que les novices porteurs d'un diplôme pédagogique ont plus souvent tendance à rester dans l'enseignement que ceux qui s'y trouvent à un autre titre. Tout comme pour le petit groupe de sortants qui ne touche jamais à l'éducation, c'est l'administration publique, surtout communale, qui est la principale branche d'activités qui accueille ces personnes. On retiendra aussi que bon nombre des sortants étudiés ici connaissent une certaine instabilité d'emploi, puisqu'un peu plus d'un tiers de ceux qui touchent à l'éducation au moins un trimestre connaissent aussi au moins une période de chômage au cours de leurs premières années de vie active. L'examen des trajectoires individuelles révèle que les sortants de la section maternelle connaissent plus souvent que les autres des parcours marqués par l'alternance entre emploi et chômage.

Conclusions

En Belgique francophone, la question des enseignants débutants est à l'agenda depuis de nombreuses années. Discours politiques et médias mettent en avant le taux élevé d'abandon de ces enseignants débutants, leurs conditions de travail parfois éprouvantes, leurs trajectoires trop souvent chaotiques, l'insuffisant accompagnement dont ils bénéficient, les difficultés de leur recrutement dans un contexte de pénurie, etc. Tout le monde s'accorde pour faire de ce dossier du début de carrière une priorité de l'agenda politique. Mais que connaît-on, au niveau statistique, des trajectoires de ces enseignants, de leurs conditions d'emploi et de leurs positions sur le marché du travail ? Peu de choses, en définitive : les chiffres maintes fois repris dans les médias et discours datent et demeurent très généraux. Cette connaissance trop sommaire a justifié notre travail sur les données de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Banque carrefour la sécurité sociale. Nous voulions produire une connaissance statistique actualisée et plus approfondie de ces questions tant débattues.

Nous nous sommes d'abord intéressés au taux d'abandon, parce qu'il est massivement utilisé comme argument pour justifier nombre de propositions relatives aux

enseignants débutants. Ces abandons sont consensuellement jugés trop nombreux, en partie responsables du phénomène de pénurie, et révélateurs des conditions d'emploi souvent difficiles ainsi que du manque d'accompagnement et de soutien des jeunes enseignants. L'argument du taux d'abandon est percutant parce que les statistiques, surtout lorsqu'elles ont une dimension comparative, constituent de puissants arguments quand il s'agit de problématiser une situation, de légitimer des finalités politiques ou de faire accepter des propositions sensées atteindre ces objectifs (Delvaux, 2008). A vrai dire, dans le cas qui nous occupe, la dimension comparative est absente. Mais le taux mis en exergue semble si élevé qu'il suffit à paraître intolérable, même si aucune comparaison n'est établie avec d'autres professions ou avec d'autres époques. Ainsi, le taux de 40 % d'abandon dans les cinq ans suivant l'entrée dans la profession enseignante a-t-il circulé abondamment, continuellement répété par des acteurs qui ignorent souvent la provenance de ce chiffre tout comme ses fondements exacts. De fait, qui sait encore que ce taux est dérivé de travaux publiés par Vincent Vandenberghe en 2000, qu'il n'est pas précisément mentionné dans l'article scientifique en question⁷⁸, qu'il n'a

⁷⁸ Seul le taux de survie est mentionné à la page 226 : 60 % pour les hommes et à 58 % pour les femmes. Ce qui correspond à des taux d'abandon de 40 et 42 %. Les taux exacts, que nous a fournis Vincent Vandenberghe à notre demande, sont équivalents à 39,3 % pour les hommes et à 42 % pour les femmes, ce qui correspond approximativement à un taux moyen de 41,2 % si l'on fait l'hypothèse que la proportion d'hommes et de femmes correspondait à l'époque à celle observée dans notre population de novices.

pas été évoqué dans la carte blanche du Soir diffusée dans la foulée⁷⁹, qu'il a été calculé globalement sur les enseignants entrés entre 1973 et 1996 et, surtout, qu'il ne concerne que les enseignants du secondaire ? Ces oublis conduisent la plupart des acteurs brandissant ce chiffre à l'extrapoler à l'ensemble du système, tous niveaux et tous types d'enseignement confondus. Or il ne peut manifestement pas l'être. A l'échelle du système, le taux d'abandon endéans les cinq ans est plutôt égal à 35,6 %. C'est le taux que nous avons calculé pour les cohortes de novices entrés en 2005-2006 ou en 2006-2007. Sans doute ce taux serait-il inférieur si nous avons pu le calculer sur un plus grand nombre de cohortes et dans des conditions optimales⁸⁰. Ceci nous conduit à inviter les personnes intervenant dans le débat public à remplacer désormais le taux de 40 % par celui de 35 % quand ils veulent parler du taux de sortie endéans les cinq ans, tous niveaux d'enseignement confondus.

Ce taux varie sensiblement d'un niveau et d'un type d'enseignement à l'autre puisqu'il passe de 23,5 % pour les enseignants ayant exclusivement fréquenté l'enseignement fondamental ordinaire à 51,4 % pour ceux ayant travaillé seulement dans les CEFA.

Dans l'enseignement secondaire ordinaire, ce taux est évalué à 44,1 %. Un taux supérieur à celui calculé par Vincent Vandenberghe. Peut-on pour autant dire que ce taux est en augmentation ? Il faut rester prudent, d'abord parce que le chiffre de Vincent Vandenberghe est une moyenne établie sur 23 années scolaires, ensuite parce que, si cet auteur parle de fluctuations au sein de cette large période⁸¹, il a évalué le poids de ce facteur temporel pour une population incluant aussi bien les enseignants débutants que les enseignants chevronnés, tenant donc compte aussi des départs à la retraite. Quant à nos propres analyses, elles portent sur un nombre restreint de cohortes, ce qui est moins propice à l'observation de tendances temporelles. L'observation de nos données ne laisse d'ailleurs rien paraître qui puisse évoquer une évolution à la hausse ou à la baisse. En l'état, il est donc impossible de conclure à propos d'une éventuelle croissance du taux d'abandon. Il est de même difficile d'affirmer que les taux observés sont supérieurs à ceux d'autres secteurs ou à ceux d'autres systèmes d'enseignement, que nous avons évoqués dans l'introduction, dans la mesure où les périmètres observés et les méthodes de calculs ne sont pas nécessairement similaires.

⁷⁹ Sur la pénurie d'enseignants, Le Soir, 20/10/1999.

⁸⁰ Puisque l'une des deux cohortes étudiées affiche des taux de sortie significativement plus élevés que les cohortes voisines et que nous manquons d'un peu de recul pour éviter de considérer à tort des sorties temporaires comme étant définitives.

⁸¹ Les taux augmentant entre 1973 et 1986, décroissant ensuite avant de remonter dans la première moitié des années 1990.

Mais ce qu'il importe de souligner à propos de ce si populaire taux d'abandon endéans les cinq ans, ce n'est pas tant ce que nous venons d'évoquer que l'effet d'occultation de ce taux : la mise en évidence de ce taux d'abandon à cinq ans tend en effet à masquer que plus de la moitié de ces sorties s'effectue endéans la 1ère année de noviciat. L'importance des taux de sortie durant cette 1ère année avait pourtant déjà été mise en évidence par Vincent Vandenberghe, qui l'avait d'ailleurs davantage mise en exergue que les taux d'abandon à cinq ans. Il serait intéressant de comprendre comment l'attention portée à l'abandon en première année a glissé vers l'abandon à l'échéance de cinq ans. N'ayant pas effectué d'analyse documentaire à ce sujet, nous ne pouvons proposer d'explication. Par contre, ne peut-on faire l'hypothèse que la persistance de l'intérêt pour ce taux d'abandon à cinq ans tient en partie au fait qu'il favorise le consensus entre les différentes catégories d'acteurs autour de préconisations en termes d'accompagnement et de soutien ? Car même si la question des conditions d'emploi peut aussi être soulevée à partir de ce taux, elle l'est moins directement et moins centralement que lorsque l'accent est placé sur les départs vraiment précoces. Porter l'attention sur ces derniers ouvre également la question des rapports de force entre les enseignants novices et les autres. Or, ces questions de conditions d'emploi et de rapports de force sont très vite connectées aux questions de régulation, de coordination et de statut,

bien moins consensuelles que celle de l'accompagnement des débuts de carrière. Il importe donc de remettre à l'avant-plan des débats ce taux de sortie très précoce et, dans la foulée, de changer pour partie la manière dont nous problématisons la question des débuts de carrière. Nous n'avons opéré nous-mêmes que très progressivement ce processus de déconstruction-reconstruction de nos représentations et des problématizations qui guidaient notre travail de recherche. N'étant pas extérieurs à la réalité sociale, nous étions en effet tout autant « bercés » que d'autres par la problématization dominante et par ce taux d'abandon à cinq ans répété tel un mantra par quantité de parties prenantes au débat public. Raison pour laquelle nous avons commencé notre travail en problématissant la question de cette manière et en centrant notre étude sur les processus d'abandon à l'échelle de cinq ans. Le constat que nombre de sorties s'effectuaient au cours ou au terme de la 1ère année nous a incité à opérer divers déplacements. D'abord sur le plan des notions utilisées. Nous avons décidé de passer de l'expression « risque d'abandon » à l'expression « probabilité ou taux de sortie », d'une part parce que le terme abandon laisse entendre que la sortie est davantage le fait d'une décision de l'enseignant débutant que des régulations, de la morphologie et du fonctionnement du système, d'autre part parce que le terme « risque » connote et dramatise davantage les processus que les termes « probabilité » ou « taux ». Nous avons donc opté pour des

termes plus neutres, moins directement en phase avec une des interprétations possibles, parmi tant d'autres.

L'autre déplacement est plus fondamental. Sans nier la pertinence d'une problématisation centrée sur les départs consécutifs au découragement ou à l'attrait d'autres emplois, nous avons voulu mettre en évidence une problématisation en termes de lutte des places. Nous voulions ainsi mettre à l'avant plan la question des rapports de force inégaux entre les débutants et les autres enseignants, rapports de force en partie structurés par les statuts qui protègent d'autant plus l'enseignant qu'il a acquis de l'ancienneté. Il s'agissait donc de ne plus réduire le contexte à un élément pris en compte par les enseignants débutants au moment de choisir de rester ou de partir. Il s'agissait de mettre à l'avant-plan la question des relations de compétition entre ces enseignants et d'autres, de même que la question des relations entre ceux-ci et leurs employeurs. L'interprétation première des trajectoires enseignantes est dès lors formulée en termes de lutte inégale entre les cohortes de débutants et les autres, de même qu'entre les cohortes de débutants elles-mêmes, les plus jeunes étant les moins dotées d'atouts dans leurs rapports aux employeurs qui les engagent

et décident de leur affectation ainsi que de leur maintien dans l'emploi.

Cette approche a été déployée dans la section 1. Nous y avons montré que les postes occupés par les enseignants dans leurs 1^{ère} à 5^e années de noviciat⁸² étaient moins nombreux en septembre qu'en mai et ce pour diverses raisons : retard dans l'engagement d'enseignants en début d'année scolaire⁸³, départs temporaires ou définitifs d'enseignants chevronnés en cours d'année, engagement d'instituteurs maternels en cours d'année vu les comptages répétés... Or les insertions professionnelles effectuées en septembre (en moyenne plus stables que celles effectuées plus tard) sont davantage le fait des novices les plus anciens. Inversement, plus les novices sont récemment entrés, plus ils héritent des postes ouverts en cours d'année, dont on sait qu'ils sont moins pérennes. En découlent des conditions d'emploi en moyenne moins favorables : statut de temporaire, bien entendu, mais aussi temps de travail mensuel moindre, et plus grand nombre d'établissements ou de PO fréquentés.

Il serait faux de croire cependant que tous les enseignants novices héritent des conditions les moins favorables. Si certains d'entre eux font les frais de la position

⁸² L'année de noviciat est calculée à partir de l'année scolaire durant laquelle a eu lieu le premier engagement. Cette année scolaire est qualifiée de 1^{ère} année de noviciat, la suivante de 2^e, et ainsi de suite.

⁸³ En partie en raison du contexte de pénurie et de la lenteur de certaines procédures d'affectation.

dominée des novices⁸⁴, d'autres se trouvent au contraire d'emblée dans une situation relativement confortable et presque immédiatement stabilisée. En fait, comme nous l'avons montré dans la section 2, les trajectoires des enseignants débutants sont très diversifiées, depuis celle à temps plein sans interruption ni changement d'établissement durant les cinq premières années (un peu plus de 30 % des novices sont dans ce cas) jusqu'à celle d'à peine un mois, en passant par une grande variété de trajectoires plus ou moins durables marquées par des périodes d'interruption plus ou moins fréquentes et longues, et par de plus ou moins nombreux changements d'établissement ou de PO.

Tant la forme de la trajectoire que le taux de sortie varient donc grandement au sein de la population des novices. Ceux qui, au sein de cette population, connaissent les trajectoires les plus courtes ou chaotiques, de même que les changements et les interruptions les plus fréquents sont ceux qui ont été engagés dans des contextes peu favorables, ont des profils moins prisés et entrent dans la carrière dans le courant de l'année scolaire. Ces trois facteurs renvoient au système d'interprétation que nous avons mis en place peu à peu en cours d'étude, regroupant les facteurs potentiellement explicatifs en trois catégories : les facteurs contextuels, les facteurs individuels et les facteurs relatifs à la trajectoire antérieure.

Comment mettre de l'ordre dans ces divers facteurs et mesurer leurs poids respectifs ? Une des pistes est l'analyse multivariée. Nous l'avons empruntée dans la section 3 pour expliquer les taux de sortie. Cette technique permet de considérer simultanément divers facteurs potentiellement explicatifs et de mesurer le poids de chacun d'eux, toutes autres choses étant égales par ailleurs, autrement dit en ayant pris en compte l'influence des autres facteurs incorporés dans l'analyse. Cela permet de ramener à leur juste valeur les effets de facteurs qui sont à première vue puissamment explicatifs quand ils sont observés indépendamment des autres mais qui masquent en fait d'autres facteurs sous-jacents. L'analyse multivariée évite cependant de poser des hypothèses quant à l'ordre d'intervention des variables, ce qui pose parfois problème quand il s'agit de départager deux variables fortement corrélées (comme le diplôme et le type d'enseignement). Autre limite de cette technique d'analyse par ailleurs très puissante : elle ne mesure que l'impact moyen des variables individuelles, sans permettre d'appréhender d'éventuelles différences d'impact selon les contextes.

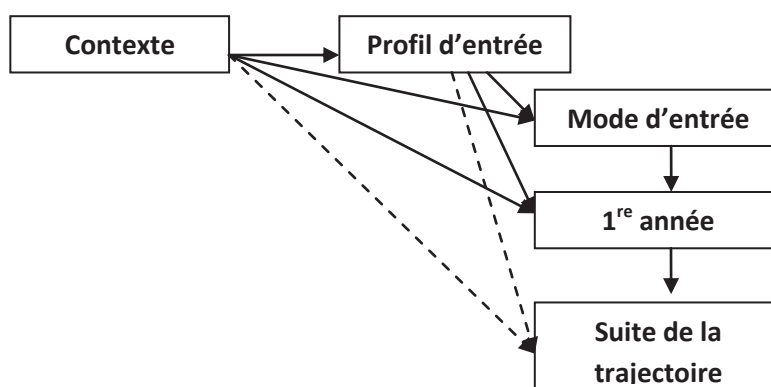
Dans la section 2, nous avons opté pour une approche complémentaire, que nous n'avons toutefois pas menée à terme. Cette approche part de l'idée que les trois catégories de facteurs évoquées ci-dessus

⁸⁴ Nombre de novices qui sortent du système en cours ou en fin de première année font partie de ceux-là.

sont ordonnées. Le contexte est supposé intervenir en premier. Ensuite, nous faisons l'hypothèse que chaque contexte spécifique n'attire pas nécessairement les mêmes profils individuels (les contextes choisissant les profils et ceux-ci choisissant leur contexte, avec des degrés de liberté variables). Nous faisons en outre l'hypothèse que les effets de ces profils sur les trajectoires sont pour partie spécifiques

à certains contextes (même s'ils sont aussi en partie indépendants de ces contextes). Intervient ensuite le troisième type de facteurs, qui rend compte de la trajectoire antérieure : les conditions d'entrée d'abord, la trajectoire de la 1^{re} année ensuite, et ainsi de suite. Ces trajectoires antérieures sont en partie déterminées par le contexte et le profil. Le schéma explicatif est dès lors celui présenté dans le graphique 52.

Graphique 52. Schéma interprétatif



Ce schéma, qui simplifie encore la réalité dans la mesure où le contexte lui-même peut être évolutif tout comme peut l'être le diplôme (un des éléments du profil), indiquent que les éléments de départ perdent progressivement de leur force explicative à mesure que progresse la trajectoire. Autrement dit, les enseignants débutants qui, bien qu'entrant dans de mauvaises conditions de contexte, de profil ou de mode d'entrée, parviennent à persister se libèrent peu à peu des

variables « déterministes » qui tendaient à prédire pour eux des trajectoires difficiles et des taux de sortie élevés. Les analyses multivariées de la section 3 montrent bien ce phénomène : le poids des facteurs évolue selon qu'on retient comme variable la sortie au cours de la 1^{re}, de la 2^e ou de la 3^e année.

Pour présenter les divers facteurs qui influencent les trajectoires des enseignants débutants, partons donc du contexte.

Celui-ci peut être appréhendé à plusieurs niveaux. Le niveau le plus large est celui du marché. Les contours de ces marchés sont flous et poreux mais peuvent être approchés à partir de l'analyse de la densité des interactions entre enseignants et employeurs ainsi que des flux d'enseignants entre organisations, les frontières étant tracées là où cette densité est plus faible. Ces marchés ont toujours une dimension spatiale mais aussi une dimension basée sur les métiers. On peut par exemple parler du marché bruxellois des enseignants d'éducation physique, un marché qui inclut enseignement fondamental et enseignement secondaire et qui a un certain degré de porosité, puisque des acteurs qui le fréquentent ou pourraient le fréquenter peuvent entretenir des liens avec d'autres marchés géographiquement voisins et avec des marchés d'autres secteurs intéressés par les mêmes profils. Dans cette étude, nous n'avons approché qu'imparfaitement ces marchés en considérant que leur dimension spatiale correspondait aux contours des provinces et en remplaçant la dimension « métier » par la variable « niveaux et types d'enseignement ». Cela nous permet cependant d'affirmer que les marchés n'offrent pas les mêmes potentialités de trajectoires aux enseignants. De manière générale, les marchés du fondamental proposent des conditions meilleures que ceux du secondaire, et les marchés bruxellois constituent des marchés plus porteurs pour les novices, surtout par rapport aux marchés liégeois et moins nettement par rapport aux autres.

Nous avons montré qu'une part non négligeable de ces variations spatiales devait être attribuée à des phénomènes démographiques, plus exactement au taux de croissance des effectifs enseignants : plus ceux-ci augmentent, plus une proportion importante de novices peut bénéficier de trajectoires stables en début de carrière. Quant aux variations en fonction des niveaux et types d'enseignement, elles reflètent notamment des différences quant à la nature des postes (plus souvent à temps plein dans le fondamental) et quant à l'exposition de certaines fonctions à la concurrence d'autres marchés sectoriels recrutant des profils similaires (notamment les fonctions réputées en pénurie et celles pour lesquelles on attend une expérience extra-sectorielle, comme dans le cas des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle). Mais elles renvoient aussi à la démographie des effectifs enseignants, ceux-ci s'étant davantage accrus dans le fondamental que dans le secondaire durant la période d'observation.

Le contexte, c'est aussi le réseau. Il s'agit bien d'une dimension contextuelle distincte des marchés. Les contours des marchés des enseignants débutants ne sont en effet pas fonction des réseaux car les enseignants novices sont nombreux à passer par plusieurs réseaux en début de carrière. Cette variable réseau pèse manifestement moins sur les trajectoires des enseignants débutants que les précédents facteurs contextuels. Elle n'est cependant pas sans effet. Globalement, l'enseignement

subventionné (officiel ou libre) constitue un contexte plus favorable pour les enseignants novices. Ces différences sont, à ce stade, assez difficiles à interpréter : elles renvoient potentiellement à des facteurs variés, tels que la variation des effectifs enseignants (dont nous avons déjà souligné les effets à l'échelle des provinces), les différences statutaires qui persistent en dépit d'une tendance uniformisatrice, la culture organisationnelle ou la morphologie des organisations (notamment la taille des PO).

Ce dernier facteur est en lien étroit avec le troisième niveau contextuel, plus local : celui des pouvoirs organisateurs et des établissements. Leur taille, leur croissance ou déclin en termes d'effectifs, la pyramide des âges de leur corps enseignant, leur public d'élèves, leur mode d'organisation ou leur culture sont autant de paramètres qui peuvent peser sur les trajectoires des enseignants débutants. Nous ne les avons pas travaillés en tant que variables explicatives, mais comptons bien leur donner une place dans nos travaux ultérieurs puisque la littérature présentée dans l'introduction leur octroie une certaine importance.

Ces diverses dimensions contextuelles étant posées, interviennent ensuite les variables individuelles, ce que nous avons aussi qualifié de profil individuel à l'entrée. Nous avons considéré trois variables de ce type : le genre, l'âge et le diplôme. De ces trois facteurs, le troisième est assurément celui qui influence le plus les trajectoires

et les probabilités de sortie, même si la manière dont est encodée cette variable par l'administration tend à accentuer les écarts entre diplômes. En travaillant sur la base de données de l'administration, nous avons constaté que les détenteurs d'un diplôme pédagogique ont des trajectoires nettement plus stables et durables, ce que confirment les données de la sécurité sociale, que nous avons mobilisées dans la section 4 pour suivre l'insertion professionnelle d'étudiants inscrits en dernière année des études d'instituteurs ou de régents/bacheliers. Les différences entre détenteurs et non détenteurs d'un diplôme pédagogique sont importantes, même si les données disponibles tendent à les surévaluer : par exemple, le taux de sortie des premiers est près de cinq fois moindre que celui des seconds à l'échelle de la 1^{ère} année de noviciat (7,4 % contre 35) et trois fois moindre à l'échelle de cinq ans (20 % contre 60). Ce faible taux de sortie des diplômés pédagogiques mérite d'être souligné alors qu'est souvent remise en cause l'adaptation de leur formation aux impératifs du métier. Le taux élevé de sortie des non détenteurs d'un titre pédagogique mérite lui aussi d'être souligné. Même si les données dont nous avons pu disposer tendent à surévaluer le taux de sortie de cette catégorie d'enseignants, ces résultats soulèvent une interrogation sur les capacités du système éducatif à incorporer des personnes issues d'autres formations. Nous avons également constaté, tant au sein de la population des diplômés pédagogiques que de celle des non diplômés pédagogiques, que l'instabilité

est d'autant plus grande que le diplôme est obtenu au terme d'études longues. Les diplômes universitaires donnent lieu à des trajectoires moins stables que ceux du supérieur non-universitaire, ce que nous avons interprété comme le résultat d'une variété plus grande de marchés accessibles à mesure que le niveau du diplôme s'élève. Le genre, quant à lui, n'intervient qu'assez peu. L'âge joue davantage. Mais tant l'âge que le diplôme sont fonction des contextes de marché. D'un marché à l'autre, en effet, la distribution des profils n'est pas exactement identique, les non détenteurs de titre pédagogique étant par exemple davantage présents dans les marchés dits en pénurie. En outre, bien que cela reste à confirmer puisque nous avons analysé trop peu de marchés différents, nous faisons l'hypothèse que ces diverses variables de profils ont un effet sur les trajectoires quel que soit le contexte de marché ou de réseau, les différences entre ces marchés ou réseaux sur le plan des trajectoires de novices semblant moins se manifester en termes de classement des divers profils qu'en termes de distance entre eux.

La troisième catégorie de facteurs explicatifs des trajectoires est celle qui regroupe les variables caractérisant la trajectoire elle-même. Nous faisons en effet l'hypothèse que chaque étape influençait la ou les étapes ultérieures, et ce même après avoir contrôlé les effets des variables de contexte ou de profil. Nous avons montré à plusieurs reprises que cette hypothèse se vérifiait. Dans la section 2, nous avons ainsi montré que le mois d'entrée pèse sur la probabilité

d'atteindre le mois de juin qui clôture la 1ère année et sur la probabilité d'être réengagé en septembre ou durant le premier trimestre de la 2e année de noviciat. Dans la section 3, nous avons montré que, même en contrôlant les variables contextuelles et individuelles, certains paramètres de l'entrée en fonction et de la trajectoire de 1ère année influençaient le taux de sortie, non seulement en 1ère année de noviciat mais aussi en 2e ou 3e année. L'insertion dans le métier d'enseignant est donc bien un processus qu'il convient d'analyser pas à pas, chaque nouvelle étape venant conditionner la suivante et atténuer peu à peu l'impact cependant durable du contexte de départ et du profil à l'entrée.

Les constats que nous venons d'exposer nous amènent à formuler deux types de proposition. Les premières concernent l'amélioration des connaissances au sujet des enseignants débutants tandis que les secondes se rapportent aux politiques à développer en la matière. Sur le premier axe, nous pensons que notre étude enrichit significativement la connaissance à propos des enseignants débutants, de leurs trajectoires et des facteurs qui les expliquent. Nous sommes cependant conscients que beaucoup reste à faire. Sur le second axe, nous pensons qu'il est nécessaire que les acteurs poursuivent les réflexions sur un meilleur accompagnement des enseignants débutants (et surtout mettent en œuvre des politiques), mais nous estimons indispensable de réfléchir complémentaires à des politiques visant à améliorer les conditions d'emploi

des novices et à réduire les différences entre les positions qu'ils occupent par rapport aux autres enseignants sur le marché de l'emploi, de manière à ce qu'ils soient moins traités comme une variable d'ajustement du système.

En matière de connaissances, quatre chantiers nous semblent devoir être ouverts. Le premier consiste à poursuivre les analyses statistiques que nous avons entreprises dans cette étude. En dépit de ses limites, la base de données de l'administration recèle encore bien du potentiel. Il serait par exemple intéressant d'exploiter des variables que nous avons peu utilisées jusqu'à présent (fonctions, établissements et barèmes, notamment), de poursuivre l'analyse comparative des marchés⁸⁵, d'importer de nouvelles variables permettant de caractériser les divers contextes (établissements, PO, réseaux et marchés) afin de mieux cerner ce qui, dans ces contextes, pèse sur les trajectoires, ou de structurer la base de données par étapes plutôt que mois par

mois⁸⁶ afin de pouvoir étudier plus aisément et avec plus de précision les moments de transition en cours de trajectoire et les flux d'enseignants d'une entité à l'autre.

Le second chantier en matière de connaissance consiste à travailler de manière plus approfondie sur quelques marchés spécifiques de manière à mieux comprendre le fonctionnement de ces marchés singuliers et d'isoler certains processus que l'on pressent être généralisables à tous les marchés. La meilleure manière d'effectuer ce travail consiste à combiner une analyse statistique plus circonscrite et approfondie de la base de données et un travail d'enquête qualitative par observations et entretiens. C'est en effet seulement à cette condition qu'on peut espérer construire une intelligibilité fine des phénomènes, qui ne peut qu'être limitée quand on travaille exclusivement sur des données statistiques. Ce chantier des études de cas, nous l'entamerons prochainement en nous focalisant sur le marché des enseignants

⁸⁵ Si possible en faisant davantage correspondre les contours des marchés étudiés aux contours des marchés « réels ».

⁸⁶ A ce niveau, il s'agirait de structurer le fichier par étape plutôt que mois par mois, chaque étape étant une période de durée variable durant laquelle la situation de l'enseignant reste stable sur une série de paramètres choisis. Une telle structuration permettrait en effet de démêler les situations mensuelles que nous avons jusqu'ici caractérisées par une combinaison d'états (plusieurs établissements de travail, plusieurs codes disponibilité,...). Il deviendrait ainsi possible de différencier ces combinaisons selon qu'elles révèlent des situations successives ou simultanées. En structurant le fichier par étape, il deviendrait alors possible d'étudier plus aisément et avec plus de précision les moments de transition au sein d'une trajectoire et les flux d'enseignants d'une entité à l'autre (établissements, PO, réseaux, niveaux, province, etc.).

de cours généraux dans l'enseignement secondaire bruxellois, un marché qui englobe tous les réseaux et inclut aussi bien les établissements d'enseignement de transition que ceux de qualification. Une telle approche par étude de cas devrait aussi permettre de considérer les marchés d'enseignants comme des marchés poreux plutôt que comme des marchés coupés des marchés d'autres secteurs, porosité que les données mobilisées dans la section 4 ont permis d'appréhender, même si cette section s'est centrée sur la population enseignante apparemment la moins encline à passer d'un secteur à l'autre (les diplômés pédagogiques des hautes écoles).

Le troisième chantier de connaissance est davantage du ressort de l'administration. Il peut se décliner en deux axes. D'une part, il serait utile d'améliorer la précision et la fiabilité de certaines données⁸⁷. D'autre part, il serait important de mettre en place un tableau de bord régulier à propos des enseignants débutants voire, plus largement, des enseignants. Pour l'heure, en effet, le nombre d'indicateurs concernant les enseignants demeure limité dans la publication annuelle du Ministère. Quant aux volumineux annuaires, bien

qu'ils soient précieux, ils pèchent à la fois par leur aspect exclusivement descriptif et par leur publication tardive. Notre travail pourrait permettre d'identifier quelques indicateurs particulièrement pertinents et à actualiser annuellement. En la matière, il serait également envisageable de s'inspirer de la pratique de Ministère flamand de l'enseignement qui publie annuellement un rapport sur le marché du travail enseignant dans un souci de pilotage du système.

Enfin, dernier chantier en matière de connaissance : il importe de veiller à la bonne diffusion des connaissances que nous avons produites et des connaissances que nous espérons voir produites. Cela pour modifier les représentations inadéquates ou obsolètes qu'ont les diverses catégories d'acteurs à propos des enseignants débutants et de leur place sur le marché du travail. Ce dernier chantier est évidemment crucial pour les chantiers de nature plus politique dont nous allons maintenant parler. Il importe en effet que les acteurs complexifient et enrichissent la manière dont ils problématisent cette question des enseignants débutants. Sans rejeter une analyse en termes de départs volontaires dus aux découragements ou

⁸⁷ Par exemple en historicisant les variables diplômes et lieux de résidence, en liant les numéros ECOT et FASE permettant de reconnaître les établissements, ou en mettant en place des procédures en vue d'assurer une meilleure fiabilité des variables qui ne servent pas directement au paiement des enseignants et sont dès lors parfois négligées par les personnes chargées de l'encodage (nous pensons ici particulièrement à la variable établissement, parfois mal encodée car l'entité employeur est le PO et non l'établissement). Dans le même esprit, il serait utile de construire certaines variables dérivées des variables existantes (en regroupant de manière pertinente des modalités de ces variables).

aux attraits d'emplois extra-sectoriels, il nous paraît crucial de problématiser aussi la situation des novices comme le fruit de rapports de forces inégaux entre catégories d'enseignants.

Cette seconde lecture invite, selon nous, à traiter en priorité la question des taux de sortie au cours ou à l'issue de la 1^{ère} année de noviciat. On l'a dit, plus de la moitié des sorties survenant endéans les cinq ans ont lieu à cette période précoce du noviciat. Une partie d'entre elles sont certes « librement décidées » par les enseignants débutants, mais la majorité des enseignants sortants à ce moment de leur trajectoire n'a pas choisi de quitter l'enseignement. Ils y ont été plutôt contraints, certains d'entre eux n'ayant obtenu que de courts intérim, d'autres n'ayant pu attendre l'ouverture différée de nouveaux postes l'année scolaire suivante, d'autres enfin ayant vu leurs employeurs décider de ne pas prolonger leur emploi au-delà du seuil leur permettant d'accéder au statut de prioritaire parce qu'ils les jugeaient, à tort ou à raison, non adaptés au poste.

Mais comment réduire ce taux de sortie en cours ou au terme de la 1^{ère} année ? En diminuant le nombre de nouveaux enseignants engagés chaque année. Une telle réponse a sans doute de quoi surprendre mais nous pouvons la justifier de la manière suivante. Partons de quelques chiffres présentés dans la

section 1. Le nombre maximal d'ETP mensuel occupés par les novices de 1^{ère} année est d'environ 3.300 (au mois de mai). Le nombre d'enseignants différents travaillant ce mois-là est de l'ordre de 4.200. Quant au nombre d'enseignants ayant commencé leur carrière durant cette année scolaire, elle s'élève environ à 4.800. L'année suivante, seuls 3.850 de ces 4.800 enseignants retrouveront un emploi dans l'enseignement. Si l'on considère que ce chiffre de 3.850 enseignants présents en 2^e année de noviciat reste inchangé, et si l'on se donne comme objectif de diviser par deux le taux de sortie la 1^{ère} année (soit le réduire de 19 % à 10 %), cela impliquerait de n'engager qu'environ 4.200 enseignants la première année, ce qui correspond au pic d'enseignants de 1^{re} année engagés simultanément au cours d'un mois. Il faudrait donc se passer de 600 engagements, soit un huitième des effectifs d'une cohorte actuelle. Le non engagement de ces enseignants aurait plusieurs vertus. D'abord, il réduirait les problèmes de pénurie car ce sont bien ces « derniers » 600 enseignants qui sont les plus difficiles à recruter, et ce sont eux qui, le plus souvent, « passent les premiers à la trappe », étant les « bouche-trous » du système. Ensuite, il limiterait la nécessité d'engager des personnes non porteuses de titres pédagogiques dans la mesure où, ces dernières années, le nombre de diplômés pédagogiques « produits » annuellement ne dépasse pas 3.500⁸⁸. Enfin,

⁸⁸ En 2010, le nombre total de diplômes pédagogiques délivrés était égal à 3.394 : 2.694 bacheliers (AESI instituteurs et « régents »), 510 agrégés de la d'enseignement secondaire supérieur (AESS) et

cette réduction du nombre d'engagements devrait permettre à ceux qui sont engagés d'avoir des trajectoires en moyenne plus stables et durables. Ce qui, au passage (et c'est loin d'être négligeable) permettrait d'offrir aux élèves de meilleures conditions d'encadrement.

Se diriger vers un tel scénario impliquerait des changements importants en matière de régulation et de statut, des changements assurément moins consensuels que les mesures d'accompagnement et de soutien des enseignants débutants. Certains de ces changements peuvent en effet aller à l'encontre des priorités ou tabous de certains acteurs. Esquissons ici quelques-unes de ces pistes qui, bien que difficiles à mettre en œuvre, permettraient selon nous de concrétiser le scénario évoqué ci-dessus.

Une première piste consiste à réduire le retard d'attribution des postes en début d'année scolaire. On l'a vu dans la section 1, le nombre d'ETP, tous enseignants confondus, est d'environ 2% supérieur au mois de novembre qu'au mois de septembre. Ce retard dans l'engagement est assurément dommageable pour les élèves, mais il l'est aussi pour un certain nombre d'enseignants qui, à la sortie de leur 1re, 2e voire 3e année de noviciat, tardent

à retrouver un emploi à la rentrée, et peuvent dès lors être enclins à se détourner de l'enseignement. Il l'est aussi pour un certain nombre de novices de 1re année qui pourraient commencer à travailler dès septembre plutôt que d'attendre plusieurs mois avant de décrocher un emploi. Réduire ce retard d'attribution des emplois aurait cependant un coût pour la Fédération Wallonie-Bruxelles puisqu'il supposerait le paiement en septembre et octobre d'un plus grand nombre d'ETP en fonction. Il impliquerait en outre d'opérer des ajustements dans les procédures d'affectation des enseignants, et peut-être dans les statuts, puisqu'une part de ce retard semble être due à la lourdeur de certaines procédures d'affectation. Mais une autre part de ce retard est sans doute imputable à la difficulté qu'éprouvent les employeurs à trouver un candidat dans un contexte de pénurie. Or, la part du retard d'engagement attribuable à ce facteur pourrait être résorbée du seul fait que le nombre d'enseignants nouveaux à engager chaque année serait réduit de 600 unités.

La seconde piste concerne les règles de priorité. Sur ce point, nous n'avons pas de recommandation précise à faire tant la question est technique, mais il nous semblerait utile que gouvernement, syndicats et fédérations de PO se penchent

190 CAPAES (Certificat d'aptitude pédagogique adapté à l'enseignement supérieur). Le total serait égal à 3.744 si on incluait les 350 masters à finalité didactique, mais nombre de ces diplômés sont déjà par ailleurs enseignants. Depuis l'année 1993, le plus grand nombre de diplômés attribués a été de 3.308 AESI (en 1997), de 1.309 AEES (en 1995) et de 200 CAPAES (en 2005) soit un total de 4.817 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012).

sur les liens qui existent entre ces règles de priorité et les processus de sortie des débutants. On sait en effet que les pouvoirs organisateurs sont très attentifs à filtrer l'accès au statut de prioritaire. Ce statut réduit en effet considérablement leurs marges de manœuvre en matière de gestion des ressources humaines. Sans doute certains d'entre eux sont-ils dès lors enclins à refuser trop rapidement l'accès à ce statut. Ne serait-il dès lors pas utile de se demander s'il ne faut pas alléger, dans une certaine mesure, les conséquences de l'obtention d'un tel statut afin que les employeurs soient moins « frileux », ou reporter de quelques mois ce seuil d'accès afin de donner à l'enseignant davantage de temps pour faire ses preuves et bénéficier des mesures de soutien et d'accompagnement ? Dans ce même domaine des priorités, ne faudrait-il pas rediscuter de la portée de certains « privilèges » octroyés aux enseignants nommés pour le choix de leur établissement de travail puisque ces « privilèges » expliquent une partie de l'instabilité des trajectoires de certains enseignants débutants ?

La troisième piste porte sur la mise en place d'une coordination à l'échelle des marchés, dont les contours pourraient correspondre aux actuelles zones ou aux futurs bassins⁸⁹. En effet, il semble que, toutes autres choses égales par ailleurs,

plus les espaces de gestion des carrières sont restreints, plus les trajectoires des novices risquent de connaître des périodes d'interruption entre deux emplois voire l'absence de « reclassement ». Sur ce point aussi, nous ne ferons pas de proposition précise, nous limitant à indiquer qu'il serait utile d'au moins centraliser une série d'informations à destination des employeurs et des candidats (pour les premiers, la liste des demandeurs d'emploi ; pour les seconds, celle des postes libres). Les buts d'un tel dispositif : réduire les phénomènes de retard d'engagement en début d'année et de postes non attribués ; privilégier l'engagement d'enseignants ayant déjà presté des intérimats plutôt que d'enseignants nouveaux non dotés des titres pédagogiques. Une telle coordination devrait être envisageable dans le respect de la liberté des pouvoirs organisateurs mais devrait être structurée au niveau inter-réseaux tant nous avons souligné que nombre de novices passaient, en début de carrière, d'un réseau à l'autre. On pourrait bien entendu pousser la réflexion plus loin en envisageant de ne pas limiter la coordination à des échanges d'informations mais à une vraie gestion des carrières des novices consistant par exemple, dans l'esprit des marchés transitionnels du travail (Gazier, 2008), à faciliter les transitions entre deux emplois, ce que les actuels conseils de zone ne prennent pas en charge.

⁸⁹ Dont les contours semblent devoir coïncider avec ceux du Forem, potentiel partenaire d'un tel dispositif de coordination.

Enfin, une quatrième piste consisterait à donner la possibilité (ou à imposer ?) à chaque enseignant de prendre une année sabbatique au cours de sa carrière. Cette année se composerait de deux volets couvrant chacun la moitié du temps de travail annuel. Le premier volet serait consacré à un programme de formation continue construit par l'enseignant et validé par une instance à définir. Le second consisterait à assurer des intérimis aujourd'hui effectués par des novices ou non pourvus par les écoles, faute de candidat. En plus de donner à ces enseignants non-novices la possibilité de déployer un programme de formation continue ambitieux et personnalisé et de découvrir lors des intérimis des réalités scolaires différentes de la leur, une telle mesure permettait d'offrir à des novices pendant un an le poste stable de ces enseignants et d'éviter l'embauche de novices pour des postes temporaires et précaires. Cette mesure a bien entendu un coût puisqu'il faudrait financer le mi-temps non presté par les enseignants en année sabbatique, mais ce coût resterait maîtrisable car modulable en fonction du

nombre d'années sabbatiques acceptées chaque année.

Nous pensons que les mesures du type de celles que nous venons d'énumérer seraient utiles pour rencontrer les doléances souvent exprimées par les acteurs et que nous avons rappelées au début de cette conclusion. Nous pensons qu'elles doivent être explorées en priorité. Cela étant, nous pensons aussi utile de poursuivre le travail de réflexion et de mise en œuvre de mesures plus consensuelles relatives à l'amélioration de l'accompagnement et du soutien des enseignants débutants. Attirons cependant l'attention sur le fait qu'il ne faut pas seulement réfléchir au contenu de ces dispositifs d'accompagnement et soutien, mais aussi au public cible dont on a vu qu'il était potentiellement très nombreux (4.800 nouveaux enseignants chaque année actuellement). Or, nous l'avons maintes fois souligné, les novices connaissent une grande variété de situations. Il serait important de ne pas oublier les enseignants les plus instables, ceux que la brièveté de leurs intérimis rendrait sans doute plus difficiles à soutenir.

Bibliographie

- Boe E. E. ; Bobbitt S. A. ; Cook L. H. ; Whitener S. D. & Weber A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer and attrition of special and general education teachers from a national perspective, *The Journal of Special Education*, vol. 30, n°4, p. 390-411.
- Cattonar B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire, in L. Portelance, J. Mukamumera , S. Martineau et C. Gervais (dir), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses universitaires de Laval, p. 87-103.
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF), *Recrutement et entrée dans la carrière des enseignants débutants*, Avis 111 adopté au Conseil du 30 septembre 2011.
- Delvaux B. (2008). Comment penser le rôle de la connaissance dans le cours de l'action publique ?, in B. Delvaux et E. Mangez, *Towards a sociology of the knowledge-policy relation*, Rapport de recherche, http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature_sythesis_final_version_francais.pdf
- Dolton P. & van der Klaauw W. (1999). The turnover of teachers: a competing risks explanation, *The Review of Economics and Statistics*, vol. 81, n°3, p. 543-552.
- Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Editions du Seuil.
- Dupriez V. & Mons N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales, *Education comparée*, Vol. 5, no. 1, p. 7-15 (2011). <http://hdl.handle.net/2078.1/83161>
- ECOLO, *40% des jeunes profs quittent le métier dans les 5 premières années : Ecolo propose des pistes pour mieux accompagner les enseignants qui débutent*, téléchargé sur <http://web4.ecolo.be/?Ecolo-propose-des-pistes-pour>, mis en ligne le 29 novembre 2011.
- Falch T. & Strom B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors, *Economics of Education Review*, 24, p. 611-631.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *Les indicateurs de l'enseignement*.
- Gazier B. (2008), Flexicurité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative, *Travail et Emploi*, 113, 117-128.
- Hanushek E. A. ; Kain J. F. & Rivkin S. G. (2004). Why public schools lose teachers, *Journal of Human Resources*, vol. 39, n°2, p. 326-354.
- Hart A. W. & Murphy M. J. (1990). New teachers react to redesigned teacher work, *American Journal of Education*, vol. 98, n°3, p. 224-250.
- Ingersoll R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription, *NASSP Bulletin*, vol. 86, n°631, p. 16-31.

- Léger A. (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, *Revue Française de Sociologie*, vol. 22, n°4, p. 549-574.
- Loeb S. ; Darling-Hammond L. & Luczak J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools, *Peabody Journal of Education*, vol. 80, n°3, p. 44-70.
- Lothaire S. ; Dumay X. & Dupriez V. (à paraître). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants', *Revue Française de Pédagogie*.
- Maroy C. (2011). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. *Éducation comparée*, vol. 5, p. 127-154.
- Mukamurera J. (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec, *Vie Pédagogique*, 111.
- Rayou P. & van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*, Paris : Bayard.
- Vandenberghe V. (2000). Leaving teaching in the French-speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, vol. 8, n°3, p. 221-239.
- van Zanten A. & Gropiron M-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI Enjeux*, 124, p. 224-268.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009). *Arbeidsmarkt rapport. Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*: <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR-2009.pdf>. Consulté le 23 mars 2012.
- Voogt F. (2011). *Encadrer les profs pour qu'ils restent à l'école*, *Le Soir, Salle des profs*, téléchargé sur : <http://blog.lesoir.be/salledesprofs/2011/12/05/encadrer-les-profs-pour-qu%E2%80%99ils-restent/>, mis en ligne le 5 décembre 2011.

Annexe 1 Base de données des personnels de l'enseignement

Les données reçues de l'administration générale des personnels de l'enseignement (AGPE) fournissent des informations relatives à l'ensemble des membres du personnel qui, entre janvier 2005 et décembre 2011 (84 mois), ont reçu un paiement en tant qu'enseignant, directeur ou auxiliaire d'éducation, dans l'enseignement fondamental ordinaire ou spécialisé ou dans l'enseignement secondaire ordinaire, spécialisé ou en alternance (CEFA).

Cette base de données est en fait constituée de trois ensembles.

1. La base de données relative aux membres du personnel.

Elle comprend l'identifiant du membre du personnel, son sexe, son année de naissance, son code postal de résidence, son code INS de résidence, sa commune de résidence, sa date d'entrée en fonction ainsi que son ou ses diplôme(s).

2. La base de données relative aux établissements.

Elle se compose de deux fichiers pouvant être reliés par l'intermédiaire d'une variable commune (le matricule FASE).

- Le fichier ECOT : le matricule ECOT de l'établissement, son réseau d'enseignement, son code postal, son code INS, sa commune, sa province et son matricule FASE.
- Le fichier FASE : le matricule FASE de l'établissement, son nom, son niveau d'enseignement et son pouvoir organisateur.

3. La base de données mensuelle (fichier RL10).

Elle comporte, pour chacun des mois prestés au cours de la période d'observation, l'identifiant du membre du personnel, le matricule ECOT du ou des établissement(s) et leur(s) code(s) niveau(x), les dates de début et de fin de prestation, la situation statutaire, la fonction exercée, la disponibilité occupée, le barème assigné et la charge de travail prestée (ETP calculé sur base du numérateur et du dénominateur de charge et du nombre de jours prestés durant le mois).

Cette dernière base de données comporte un nombre de lignes très important (près de 20 millions) car chaque membre du personnel répertorié se voit attribuer une ligne supplémentaire lors de la variation d'une des variables figurant dans le fichier RL10. Cela signifie, par exemple, qu'un instituteur primaire qui, au cours du mois d'octobre 2008, effectue un remplacement du 1er au 10, ne travaille pas la semaine suivante et est réengagé dans le même établissement scolaire dans le cadre d'un autre remplacement du 20 au 31, se verra assigner deux lignes résumant ses prestations au cours de ce mois : l'une pour les dix premiers jours et l'autre pour les dix derniers. Cette procédure entraîne une multiplication des lignes chez les individus ayant été amenés à cumuler les établissements,

les périodes d'activité et d'inactivité, les fonctions ou encore les disponibilités au cours d'un mois.

Nous avons, dès lors, pris la décision de restructurer la base de données en résumant l'information. L'objectif était de disposer d'un fichier présentant un individu par ligne et regroupant l'ensemble des informations dont nous disposions (fichiers relatifs aux membres du personnel, aux établissements et aux données mensuelles). Étant donné sa complexité, ce travail de programmation a été réalisé en collaboration avec un informaticien, Bernard Masuy. Ce dernier nous a permis d'obtenir une base de données unique au sein de laquelle figurent l'ensemble des variables stables dans le temps ainsi qu'une synthèse des variables évoluant mensuellement.

Cette base compte autant de lignes qu'il y a d'enseignants (145.555) et autant de colonnes qu'il y a de variables (1.808). Cette liste de variables, enrichie ultérieurement en cours de travail, est présentée dans l'encadré 5. Elle comporte des variables stables comme le sexe et la date de naissance. Quant aux informations évoluant dans le temps, telles le statut, la fonction, la disponibilité, l'établissement (et donc le niveau, le réseau, le pouvoir organisateur et l'implantation géographique), le barème et la charge de travail, elles sont, d'une part, présentées mois par mois et, d'autre part, synthétisées au travers d'une ou plusieurs variables (par exemple, le nombre d'établissements différents fréquentés au cours de la période ou les codes de ces établissements). En cas de combinaison d'états au sein d'un mois ou sur l'ensemble de la période, les variables synthétiques et les variables mois par mois ne permettent pas de déterminer si ces états ont été vécus simultanément ou successivement au cours de la période prise en considération.

Encadré 5. Récapitulatif des 1.808 variables

Sur la base du fichier « enseignants » (15 variables)

- Matricule de l'individu (1 variable)
- Sexe de l'individu (1 variable)
- Année de naissance de l'individu (1 variable)
- Code postal du lieu de résidence de l'individu (1 variable)
- Code INS du lieu de résidence de l'individu (1 variable)
- Commune du lieu de résidence de l'individu (1 variable)
- Date d'entrée en fonction (1 variable)
- Nombre d'années d'ancienneté (1 variable)
- Diplômes (7 variables)

Sur la base des fichiers « établissements » ECOT et FASE (1020 variables)

- Matricule ECOT (85 variables)
- Réseau (85 variables)
- Nombre de réseaux (85 variables)
- Code postal de l'établissement (85 variables)
- Commune de l'établissement (85 variables)
- Code INS de l'établissement (85 variables)
- Province de l'établissement (85 variables)
- Matricule FASE (85 variables)
- Niveau (85 variables)
- PO (85 variables)
- Nombre de PO (85 variables)
- Indice socio-économique de l'établissement (85 variables)
- Nombre d'établissements (85 variables)

Sur la base du fichier RL10 (765 variables)

- Mois d'entrée dans la base de données (1 variable)
- Mois de sortie de la base de données (1 variable)
- Nombre de mois (1 variable)
- Statut (85 variables)
- Fonction générale (85 variables)
- Fonction spécifique (85 variables)
- Disponibilité générale (85 variables)
- Disponibilité spécifique (85 variables)
- Barème (85 variables)
- ETP (84 variables)
- ETP «en fonction » (84 variables)
- ETP «en fonction ou absent» (84 variables)

Variables supplémentaires (8 variables)

- Réseau(x) occupé(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Niveau(x) occupé(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Province de l' (des) établissement(s) fréquenté(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Indice(s) socio-économique(s) de l' (des) établissement(s) fréquenté(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Nombre d'établissements fréquentés lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Fonction(s) occupée(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Disponibilités(s) occupée(s) lors de l'entrée dans la profession (1 variable)
- Charge de travail prestée lors de l'entrée dans la profession (1 variable)

Quelques variables présentent des spécificités méritant quelques précisions.

- **La variable propre au diplôme.** Si les données manquantes sont inexistantes ou très peu nombreuses pour la grosse majorité des variables, la variable relative au diplôme révèle une proportion de données manquantes relativement importante (un peu moins de 10 %⁹⁰ des enseignants novices). Ce constat peut être expliqué par le fait que la base de données étant destinée à payer les membres du personnel, les variables n'intervenant pas directement sur la rémunération sont encodées avec moins de vigilance. Il s'ensuit qu'étant donné que la prévalence est accordée au barème et à l'ancienneté, le diplôme n'est pas mentionné pour certains individus alors que, pour d'autres, seule une partie des titres en leur possession est répertoriée. En outre, il n'existe pas d'historicisation des diplômes. La base de donnée rend compte du ou des diplôme(s) détenu(s) au moment de l'extraction des données. Nous sommes dès lors incapables de déterminer avec certitude le diplôme le plus récent ni de savoir avec exactitude si l'individu a toujours été porteur du titre requis ou si une procédure de régularisation du titre a été entreprise postérieurement à l'entrée en fonction.
- **La variable propre au lieu de résidence.** Cette variable souffre également d'un manque d'historicisation. En effet, les informations mentionnées ne permettent pas de savoir si le membre du personnel a toujours résidé dans la même commune ou si celle-ci a été intégrée après l'entrée en fonction. Nous n'avons donc pas la possibilité d'analyser l'influence du lieu de domicile sur les demandes de changement d'affectation ni, à l'inverse, d'étudier l'impact de la situation géographique d'un établissement sur les déménagements du personnel.

Signalons également que plusieurs variables ont été créées sur la base de variables existantes ou ont été insérées dans la base de données à partir de fichiers externes.

- **Une variable appelée novices** a été établie sur la base des données disponibles. Elle permet d'identifier les six cohortes d'individus enseignants, directeurs ou auxiliaires d'éducation⁹¹ ayant débuté leur carrière entre le 1er septembre 2005 et le 31 août 2011 et se fonde, à la fois, sur la date d'entrée en fonction présente dans le fichier relatif aux membres du personnel et sur la date d'apparition dans le fichier RL10. Cependant, bien que la date d'entrée en fonction concorde le plus souvent avec la date d'apparition dans le fichier RL10, certaines divergences doivent être prises en considération. Ainsi, les

⁹⁰ 7,3% lorsque 6 cohortes (année scolaire 2005-2006 à année scolaire 2010-2011) sont considérées (section 1 et 2) et 8,5% lorsque 4 cohortes (année scolaire 2005-2006 à année scolaire 2008-2009) sont prises en compte (section 3).

⁹¹ Dans le cadre de ce Cahier, nous nous sommes focalisés sur les enseignants novices.

membres du personnel ayant une première mention dans le fichier RL10 postérieure au 1er janvier 2005 mais dont la date d'entrée en fonction est antérieure à cette dernière n'ont pas été considérés comme novices. Il s'agit en effet de personnes ayant quitté temporairement l'enseignement à une date antérieure à la période d'observation et ayant renoué avec l'enseignement à une date postérieure à janvier 2005.

- **Trois variables propres aux diplômes** ont été créées sur la base des données disponibles. L'intitulé du diplôme présent dans le fichier nous a conduits à créer une variable permettant de préciser si l'individu est ou non titulaire d'un diplôme pédagogique. Celle-ci ne nous renseigne pas précisément sur la possession du titre requis mais nous informe sur le caractère pédagogique ou non de la formation suivie. De plus, la finalité du diplôme principal ainsi que le niveau du diplôme le plus élevé ont également fait l'objet de la création de deux variables spécifiques.
- **Une variable relative à l'âge lors de l'entrée en fonction** a été constituée en croisant, d'une part, la date de naissance et, d'autre part, la date d'entrée en fonction.
- **Des variables mentionnant le nombre d'établissements, de niveaux/types d'enseignement, de pouvoirs organisateurs et de réseau d'enseignement** ont été construites sur la base des données disponibles. Elles ne rendent pas compte du caractère simultané ou successif de ces insertions multiples mais permettent de comparer les profils et les trajectoires des individus insérés dans une seule entité avec celles des enseignants ayant été amenés à cumuler, simultanément ou successivement, plusieurs établissements voire plusieurs niveaux/types d'enseignement, plusieurs pouvoirs organisateurs et plusieurs réseaux d'enseignement.
- **Une variable indiquant si le membre du personnel a pu bénéficier d'une activité continue** ou s'il a été contraint d'alterner les périodes de travail et de chômage a été établie sur la base des données disponibles.
- **Une variable propre à l'indice socioéconomique (ISE)** du ou des établissement(s) intégrés a été constituée sur la base de l'Arrêté de Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent (A. Gt. 24-03-2011 et M.B.20-04-2011). Elle permet de classer les établissements dans l'une des 20 classes définies par cet arrêté et d'étudier l'impact de cette classe sur les profils et les trajectoires de carrière des individus.

Derniers cahiers de recherche publiés

2013

Renouprez L., Weber G., Martin M., de Viron F.
*L'absentéisme en formation pour adulte est-il influencé par le dispositif de cours ?
Le cas d'un master universitaire, n° 91*

2012

Paquay L.
Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants, n° 90

Fusulier B.
*Regard sociologique sur l'articulation de la vie professionnelle avec la vie familiale. Enjeu
de société, médiation organisationnelle et appartenance professionnelle, n° 89*

Fusulier B. et Moulaert T.
*Etre infirmière et parent : une approche compréhensive des engagements et des parcours
professionnels en Belgique francophone, n° 88*

Vermandele C., Dupriez V., Maroy C et Van Campenhoudt M.
Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille, n° 87

2011

Delvaux B.
Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone, n° 86

Dupont S., Meert G., Galand B., Nils F.
Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? n° 85

Draelants H. et Artoisenet J.
*Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations
d'études supérieures, n° 84*

Draelants H.
*L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse
de Buchmann et Dalton, n° 83*