

Axe 3. « Les processus de sélection : le point de vue des acteurs »

Titre : « Le recrutement des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles : un processus impactant les parcours professionnels »

Auteurs : Sandrine Lothaire
Service de Méthodologie et Formation - Institut d'administration scolaire – Université de Mons – Belgique
Sandrine.lothaire@umons.ac.be
0032 (0) 65 55 20 23

1. Introduction

Dans un grand nombre de pays, la problématique des enseignants débutants¹ et de leur insertion dans la profession a fait l'objet d'un intérêt de recherche particulier. Certaines études se sont penchées sur l'insertion dans la carrière enseignante (De Stercke, 2014 ; Mukamurera et al., 2013 ; Nault, 1999 ; Verdier et Vultur, 2018) alors que d'autres ont davantage mis en évidence les conséquences d'une insertion professionnelle ayant échoué en détaillant les taux importants de sortie précoce de la profession (Boe et al., 1997 ; Falch et Strom, 2005 ; Hanushek et al., 2004 ; Ingersoll, 2002 ; Kukla-Acevedo, 2009). Une recherche menée en Belgique francophone (Delvaux et al., 2013 ; Dupriez et al., 2016 ; Lothaire et al., 2012) fait, à ce titre, apparaître que 35 % des enseignants ont abandonné le métier au cours de leurs cinq premières années de carrière. Il s'ensuit l'instauration progressive d'un cercle-vicieux engendré par l'indispensable recrutement d'individus non titulaires de la qualification professionnelle requise, lesquels bénéficient souvent de conditions de travail plus précaires et sont, par voie de conséquence, davantage enclins à quitter précocement le métier.

Dans ce contexte, l'insertion dans la carrière enseignante, mais également le processus d'appariement entre un candidat à l'enseignement et un employeur, constituent des enjeux majeurs dans la garantie d'une adéquation entre l'enseignant et l'école (projet d'établissement, dynamique collective, public scolaire accueilli, etc.) au sein de laquelle il s'insère et, de manière corolaire, du fonctionnement, le plus optimal possible, des marchés du travail des enseignants. Or, en Belgique francophone, la gestion des carrières est organisée à l'échelle du réseau d'enseignement, ce qui génère un espace d'action confié aux directions d'établissement très variable. De plus, si tous les enseignants passent par un continuum statutaire ne leur offrant une stabilité administrative d'emploi qu'au terme d'une période de précarité professionnelle, les parcours professionnels peuvent fortement varier en termes de conditions d'emploi.

La communication s'appuie sur une double étude combinant une analyse d'entretiens semi-directifs et une analyse de base de données administrative. Elle débute par une mise en évidence des modalités de gestion des carrières enseignantes. Elle se poursuit par un approfondissement de la manière par laquelle le processus de recrutement d'enseignants s'opère compte tenu de la régulation en vigueur. Enfin, elle s'achève en étudiant l'impact des modalités de régulation des carrières sur les processus d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels des enseignants débutants et les sorties précoces de la profession. Elle s'inscrit, par là même, dans une étude plus large du fonctionnement de marchés du travail peinant à attirer et à stabiliser leurs personnels.

¹ Dans cette communication, sont qualifiés d'enseignants débutants ou novices, les enseignants ayant moins de six ans d'ancienneté.

2. Les modalités de gestion des carrières enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles

L'enseignement en Belgique francophone présente un ensemble de particularités organisationnelles par rapport aux autres pays européens et nord-américains. Il comporte trois réseaux d'enseignement. Le premier (écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles²) d'entre eux est sous la responsabilité directe du ministère de l'Éducation alors que les deux autres sont subventionnés par les pouvoirs publics mais ne sont pas organisés par l'autorité centrale. Ainsi, le deuxième réseau d'enseignement – le réseau officiel subventionné – est composé d'écoles organisées par des pouvoirs publics locaux, qualifiés de pouvoirs organisateurs, tels que les communes ou les provinces. Le troisième réseau d'enseignement – le réseau libre subventionné – est composé, quasi-exclusivement, d'écoles sous la responsabilité de pouvoirs organisateurs liés à l'église catholique.

Le système d'enseignement est donc fortement décentralisé. A ce titre, si les réseaux d'enseignement constituent des entités sociologiques structurant le paysage éducatif belge francophone, ils ne profitent pas d'une reconnaissance officielle. L'organisation quotidienne de l'enseignement est, ainsi, confiée aux pouvoirs organisateurs (concept ne rencontrant d'équivalent qu'aux Pays-Bas), lesquels sont légalement reconnus comme l'autorité juridiquement responsable des établissements scolaires les composant. Le ministre de l'Éducation dispose, dès lors, d'un pouvoir limité, à l'exception des écoles du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les réseaux officiel subventionné et libre subventionné sont, quant à eux, organisés par des pouvoirs organisateurs publics ou privés (communes, provinces, A.S.B.L., etc.) regroupés, pour certains, en fédérations. Le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles est constitué d'un unique pouvoir organisateur encadrant l'ensemble des écoles. Dans les deux réseaux subventionnés, si les pouvoirs organisateurs liés au réseau officiel subventionné peuvent regrouper jusqu'à plusieurs dizaines d'écoles, les pouvoirs organisateurs rattachés au réseau libre subventionné encadrent un nombre très limité d'écoles.

Si les pouvoirs organisateurs chapeautent l'organisation de l'enseignement en Belgique francophone, la gestion des carrières enseignantes est, à ce jour, encadrée par trois prescrits légaux en vigueur à l'échelle des réseaux d'enseignement. Plus exactement, dès la fin des années soixante, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles se dote de cadres structurant la carrière enseignante et destinés à assurer une impartialité de traitement entre l'ensemble du personnel professant en son sein. Dans les deux réseaux subventionnés, ces modalités de régulation demeurent de la responsabilité des pouvoirs organisateurs pendant plus de vingt ans et, peuvent donc fortement varier à l'intérieur d'un même réseau d'enseignement. La mise en œuvre d'une impartialité de traitement transversale organisée à l'échelle du réseau d'enseignement ne trouvera une assise légale qu'au cours des années quatre-vingt-dix, à la suite de l'insistance des organisations syndicales (Robert et Tyssens, 2007). Dès lors, à ce jour, dès le premier geste posé pour intégrer la profession, le candidat à l'enseignement fait l'expérience de la différenciation induite par l'existence de réseaux d'enseignement.

Cette recherche d'harmonisation des modalités de régulation des carrières enseignantes à l'échelle du réseau d'enseignement n'efface toutefois pas l'existence d'inégalités importantes entre le personnel débutant et le personnel chevronné. Chaque enseignant endosse, en effet, successivement trois statuts administratifs : enseignant temporaire, enseignant temporaire prioritaire et enseignant nommé (dans les réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles et officiel subventionné) ou engagé à titre définitif (dans le réseau libre subventionné). Liés entre eux, ils constituent un continuum statutaire et font écho aux trois étapes de la carrière enseignante s'étendant de la précarité à la stabilité d'emploi. L'accumulation d'ancienneté place peu à peu l'enseignant dans une situation (plus) favorable lui permettant d'accéder à la stabilité d'emploi dont bénéficient les enseignants nommés ou engagés à titre définitif. En effet, sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif offre l'assurance d'un emploi stable et est synonyme de stabilité « à vie » dans la carrière enseignante.

3. Méthodologie

Les résultats de recherche développés dans la communication mobilisent des données qualitatives et quantitatives. L'objectif est de comprendre comment s'opère le processus de recrutement d'enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles et l'impact des cadres de gestion des carrières sur l'entrée dans la

² Ce réseau d'enseignement était initialement qualifié de réseau de l'Etat. A la suite de la fédéralisation de l'Etat belge et de la communautarisation de l'enseignement qui lui a été corolaire, il est devenu, en 1988, le réseau de la Communauté française et a été renommé, en 2011, pour devenir le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

carrière, les parcours professionnels et les sorties précoces de la profession. Elle s'inscrit, par là même, dans une analyse plus globale du fonctionnement de marchés du travail peinant à attirer et à stabiliser leurs personnels.

D'une part, l'étude du processus de recrutement des enseignants s'appuie sur une analyse thématique réalisée au départ d'un panel de trente-huit entretiens semi-directifs. Ces derniers ont été menés auprès d'acteurs impliqués dans la gestion des carrières enseignantes (enseignants, chefs d'établissement, acteurs chargés de la gestion des carrières, acteurs institutionnels et représentants syndicaux). Une focalisation sur le segment relatif aux marchés du travail des professeurs de cours généraux professant dans neuf établissements d'enseignement secondaire ordinaire à Bruxelles a été opérée. Le choix de l'enseignement secondaire ordinaire bruxellois se justifie par le fait que la capitale belge fait face à une expansion démographique importante générant, pour partie, une pénurie administrativement déclarée d'enseignants titulaires des titres requis pour dispenser certains cours généraux (langues modernes, mathématiques, physique, chimie, etc.). Ce contexte spécifique s'avère particulièrement intéressant à la mise en lumière de l'impact que peut engendrer le déficit d'enseignants pleinement diplômés sur les modalités de recrutement et, plus largement, sur la gestion des opérations de carrière enseignantes.

D'autre part, l'analyse des parcours professionnels et des sorties précoces de la profession se fonde sur un ensemble de données chiffrées provenant d'une base de données administrative. Cette dernière porte sur la population des enseignants débutants ayant exercé dans un établissement d'enseignement fondamental ou secondaire situé en Fédération Wallonie-Bruxelles entre janvier 2005 et décembre 2011. Plus précisément, des analyses statistiques univariées, bivariées et multivariées ont été réalisées à l'aide des logiciels d'analyse quantitative Excel et SPSS afin d'approfondir les conditions d'entrée dans la carrière, les parcours professionnels et les critères associés au risque de sortie précoce de la profession. Il est à noter qu'étant donné que l'ensemble des analyses statistiques porte sur la population susdécrite, et non sur un échantillon, l'évaluation de la significativité statistique des résultats obtenus (calculée à l'aide de la p-valeur) n'est pas requise. En ce qui concerne les analyses multivariées, elles consistent plus spécifiquement dans des régressions logistiques (avec calcul d'odds ratios – OR) visant à évaluer l'influence conjointe d'un ensemble de variables (individuelles, et liées au contexte du travail ainsi qu'aux conditions d'emploi) sur le risque de sortie de la profession. Elles ont, dès lors, pour objectif de prédire la probabilité d'occurrence d'un événement (la sortie de la profession) plutôt que celle d'un autre événement (la permanence dans la profession).

4. Le recrutement des enseignants : entre régulation de contrôle et régulation autonome

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le processus de recrutement des enseignants et la gestion de leur carrière professionnelle constituent des espaces d'action extrêmement régulés. L'ensemble des acteurs interviewés déclare, à ce titre, que l'accès à la profession enseignante est officiellement conditionné par la détention de la qualification professionnelle adéquate et s'opère conformément au respect des prescrits légaux en vigueur, procédé accordant une prévalence au curriculum vitae et, donc, à un jugement d'ordre général caractéristique du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997 ; Vultur, 2007). Néanmoins, les cadres de gestion des carrières enseignantes étant spécifiques à chaque réseau d'enseignement, il s'ensuit que des cultures organisationnelles distinctes peuvent s'observer, le caractère centralisé ou décentralisé du processus étant propre à chacun d'entre eux. Dans ce contexte, des dispositifs variés, visant à poser un jugement sur le candidat à l'enseignement, peuvent se côtoyer et être mobilisés, successivement ou simultanément, par les acteurs chargés du recrutement (Vultur, 2007). Dès lors, la taille importante des pouvoirs organisateurs liés au réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et aux établissements scolaires organisés à l'échelle de communes ou de provinces requiert une gestion centralisée des opérations de gestion des carrières propres à une logique civique (Derouet, 2000) octroyant un pouvoir (très) limité aux directions d'établissement. Les nouvelles recrues sont, en effet, désignées par les cellules de gestion des ressources humaines des pouvoirs organisateurs. Dans le réseau libre subventionné, la structuration en pouvoirs organisateurs de petite taille (généralement un ou deux établissements) favorise une logique plus domestique (Derouet, 2000) caractérisée par une gestion décentralisée offrant un pouvoir étendu aux directions d'établissement. Au cours de la procédure d'appariement, ces dernières précisent encourager l'organisation d'entrevue(s) avec le candidat à l'enseignement, caractéristique(s) du régime de l'interaction (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) et ce, afin d'évaluer ses aptitudes, de réduire l'incertitude sur sa qualité et de maximiser la garantie d'une adéquation avec le poste à pourvoir (Karpik, 2007 et 2009). Une entrevue, poursuivant le même objectif, est également accordée aux chefs d'établissements dans le pouvoir organisateur de la Ville de Bruxelles rattaché au réseau officiel subventionné, après désignation de la recrue par la cellule de gestion des

ressources humaines. Dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs directions d'établissements interrogées regrettent que la première prise de contact soit le plus souvent simultanée à l'entrée en fonction et ne permette donc pas d'identifier le postulant étant le plus en adéquation avec les besoins internes et le profil professionnel recherché.

Ces modes d'organisation différenciés n'interrogent toutefois pas la coexistence des trois statuts administratifs hiérarchisés et successivement endossés par tout enseignant au fil de son évolution dans la carrière. Si cette modalité administrative est peu critiquée, les chefs d'établissements ainsi que les enseignants interrogés sont plus nombreux à remettre en question la régulation de contrôle (Reynaud, 1997) caractérisée par la lourdeur de l'arsenal législatif à respecter lors des opérations de gestion de carrière. L'assignation d'une régulation à ces pratiques ne constitue, en effet, pas un fait naturel mais représente le produit de rapports sociaux localement stabilisés et consolidés dans les institutions (Paradeise, 2011). Ces éléments soulignent que tout individu trouve les principes de son action dans les règles sociales qu'il a intériorisées et qu'il a faites siennes (Dubet, 1994). L'analyse des entretiens révèle, à ce titre, que tant les chefs d'établissements que les enseignants sont des acteurs rationnels et stratégiques posant des choix dans le but d'atteindre les objectifs fixés. S'ils ont intégré les dispositifs légaux en vigueur et s'y conforment officiellement, l'analyse des jeux d'acteurs souligne l'existence d'une distance à la règle (Becker, 1963 ; Goffman, 1968 ; Merton, 1965), pouvant être qualifiée de régulation autonome (Reynaud, 1997) destinée, non pas à atteindre un idéal, mais à identifier une solution rationnelle leur permettant de trouver satisfaction (Crozier et Friedberg, 1977). Les enseignants, à ce titre, sont au cœur du processus puisqu'ils candidatent pour un poste. Ils posent des choix, de nature sociale, cognitive voire politique (Liu et Johnson, 2006), visant à intégrer le pouvoir organisateur convoité et, ensuite, à s'y stabiliser. Face à cette liberté, les chefs d'établissements sont également rationnels : ils mobilisent des ressources et développent des stratégies, pouvant aller jusqu'au débauchage, afin d'attirer le type d'enseignant recherché. Tous précisent, en outre, que le moment du renouvellement du contrat, intervenant au plus tard au terme de la première année scolaire, est un moment clé leur permettant de stabiliser un enseignant ayant satisfait si l'emploi demeure disponible, mais également de se défaire du personnel jugé incompetent avant que le nombre de jours d'ancienneté acquis ne lui permette d'évoluer dans la hiérarchie des statuts administratifs et de se stabiliser dans l'organisation scolaire.

Par ailleurs, le contexte de pénurie³ administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail analysés redéfinit les modalités de gestion des carrières enseignantes. Face au déficit de candidats à l'enseignement, celles-ci sont décentralisées dans les trois réseaux d'enseignement et une régulation autonome (Reynaud, 1997), situant la direction d'établissement au cœur du procédé, est privilégiée. Dans ce contexte, la concurrence interorganisationnelle est exacerbée, de même que la mobilisation de ressources voire de stratégies destinées à attirer les profils d'enseignants les plus recherchés ainsi que le découpage entre réseaux d'enseignement. Une dynamique inversée s'observe en matière de concurrence interindividuelle entre (futurs) enseignants, l'accès à l'emploi et à la stabilité professionnelle étant facilité. De plus, les frontières conditionnant l'entrée dans la carrière se voient décloisonnées et le poids octroyé à la qualification professionnelle est réduit, des individus ne disposant pas du titre requis étant recrutés afin de pourvoir les postes inoccupés. Dans ce contexte, les caractéristiques des marchés du travail évoluent. Elles offrent un pouvoir d'action étendu aux acteurs locaux, lesquels mobilisent une logique domestique (Derouet, 2000) en privilégiant les régimes de l'interaction et du réseau (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) en dépit du régime de l'institution (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997) traditionnellement encouragé. Le développement d'espace de contre-régulation est alors officialisé, bien que la législation récente en matière d'accroche entre la qualification professionnelle détenue et la ou les fonction(s) enseignante(s) pouvant être occupée(s) cherche à limiter ce mandat élargi confié aux chefs d'établissement.

5. Des modalités de régulation impactant les parcours professionnels et les sorties du métier

L'étude de la base de données administrative mobilise une approche statutaire (Demazière, 2018) des parcours professionnels des enseignants débutants visant à les caractériser par l'intermédiaire d'une analyse des conditions d'entrée dans la carrière, des conditions et positions d'emploi après l'obtention du diplôme et au cours des premières années d'exercice – qualifiées de conditions d'insertion en emploi et conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) – ainsi que des risques de sortie précoce du métier.

³ « Situation où la demande d'enseignants excède le nombre d'enseignants pleinement qualifiés, disponibles et désireux d'occuper le poste à pourvoir » (Eurydice, 2004, p. XXV).

Elle renseigne, effectivement, sur la manière par laquelle les cadres de régulation se côtoient sur les marchés du travail des enseignants, et impactent les processus d'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants. Ainsi, pendant l'année académique 2012-2013, parmi les futurs diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique de type court⁴, 7,2 % n'ont pas intégré le secteur de l'éducation au cours des huit années suivant l'obtention de leur diplôme, 40,4 % ont bénéficié d'une présence continue dans ce secteur professionnel et 52,4 % y ont eu une présence discontinue (Delvaux et al., 2013). Aussi, une fois la profession enseignante intégrée, des parcours professionnels différenciés s'observent et témoignent de l'existence non pas d'un unique marché du travail des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles mais de multiples marchés du travail, liés entre eux, et se déclinant selon les dimensions spécifiques au statut administratif attribué, au réseau d'enseignement intégré ou encore à la qualification professionnelle détenue. A ce titre, une dualité peut s'observer sur ces marchés du travail, certains jeunes enseignants intégrant, dès leur entrée en fonction, un marché pouvant être qualifié de primaire et présentant des conditions d'insertion en emploi et des conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) favorables et stables alors que leurs homologues sont contraints de prendre part à un marché du travail plus précaire, caractéristique d'un marché du travail secondaire (Doeringer et Piore, 1971).

Plus précisément, l'association des cadres réglementaires et institutionnels de gestion des carrières garantissant une stabilité professionnelle aux enseignants chevronnés et d'un principe de libre choix de l'école par les familles⁵ complexifiant la planification des places disponibles compte tenu de l'incertitude relative au nombre d'élèves inscrits génère un report de la précarité professionnelle sur les dernières recrues. Ainsi, les enseignants temporaires et, dans une moindre mesure, leurs collègues temporaires prioritaires, constituent un vivier de flexibilité pouvant être qualifié de variable d'ajustement. De plus, le niveau maternel se caractérise par un recrutement institutionnalisé d'enseignants en cours d'année scolaire étant donnée la possibilité offerte aux familles d'inscrire leur enfant après la rentrée scolaire. Cette modalité présente toutefois le désavantage de restreindre le nombre de mois de travail prestés la (ou les) première(s) année(s) de carrière pour un part non négligeable de cette catégorie de personnel. A ce titre, la base de données administrative met en exergue que, dans les niveaux fondamental et secondaire, parmi les enseignants ayant moins de six ans d'expérience, seuls quatre sur dix (41,7 %) bénéficient d'une entrée en fonction en septembre ; ils peuvent être opposés à près du tiers de leurs homologues (31,4 %) enrôlé après le 1^{er} janvier. Ce constat signifie que quasiment 60 % du personnel débutant se partagent les deux sous-catégories propres, d'une part, aux postes additionnels créés après la rentrée scolaire et, d'autre part, aux postes libérés temporairement ou définitivement par les enseignants chevronnés (maladie, départ à la pension, etc.). Les emplois mis à leur disposition consistent donc souvent dans des remplacements de courte ou de moyenne durée, ce qui complexifie l'acquisition d'ancienneté dans la fonction indispensable à l'obtention d'une priorité dans le cadre des désignations ultérieures. Cette situation est exacerbée par le fait que, de manière générale, les enseignants intégrant la profession plus tardivement dans l'année scolaire héritent parallèlement de conditions d'emploi moins favorables en termes d'équivalent temps plein presté. Or, le personnel prestant moins d'un mi-temps voit l'acquisition d'ancienneté ralentie. Bien que la situation de précarité professionnelle – ici objectivée à la lumière de la conjonction du nombre de mois presté annuellement et de l'équivalent temps plein mensuel moyen – caractérise une part de plus en plus restreinte des enseignants au fil de l'accumulation d'années d'ancienneté, plus des deux tiers (69,1 %) de ceux ayant intégré le métier depuis au moins cinq années ne bénéficient pas du statut de personnel nommé (au sein des réseaux officiels) ou engagé à titre définitif (au sein du réseau libre subventionné) ni pour l'ensemble de leur charge, ni pour une partie de celle-ci.

⁴ En Belgique francophone, les individus se destinant à enseigner dans les niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur (Collège en France) réalisent un bachelier pédagogique se traduisant par un enseignement supérieur de type court (trois années d'études postsecondaires effectuées en Haute Ecole). L'accès à la formation pédagogique (30 crédits) donnant accès à l'enseignement au sein du niveau secondaire supérieur (Lycée en France) est, quant à lui, restreint aux individus ayant terminé ou achevant un master et, dès lors, une formation disciplinaire spécialisée de niveau universitaire (quatre à six années d'études postsecondaires). Enfin, les futurs professeurs de cours techniques et de pratique professionnelle disposent de qualifications professionnelles spécifiques à la discipline qu'ils se destinent à enseigner dans les filières qualifiantes et suivent une formation pédagogique proposée par l'enseignement de Promotion sociale (enseignement organisé en horaire décalé et permettant d'allier activité professionnelle et cursus d'études).

⁵ La Constitution belge précise que « l'enseignement est libre » (article 24). Une double liberté d'enseignement constitue, dès lors, le principe fondamental du système scolaire belge, nul ne pouvant s'opposer à la création d'un établissement et chaque parent bénéficiant du droit de choisir librement l'école à laquelle il souhaite confier son ou ses enfant(s).

Par ailleurs, les conditions d'insertion en emploi et les conditions de la tâche (Mukamurera et al., 2013) varient également fortement sur la base de la qualification professionnelle détenue. A ce titre, comme détaillé dans le point précédent, les cadres de gestion des carrières en vigueur conditionnent, à la possession du titre requis pour la fonction à pourvoir, tant l'accès à la profession que l'évolution en son sein. Cet état de fait rapproche ces marchés du travail des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989). En outre, l'étude des profils académiques du personnel débutant met en lumière l'existence d'un processus de diplomation en début de carrière, la proportion de détenteurs d'un titre pédagogique étant nettement plus faible chez ces derniers (moins de deux tiers) que parmi leurs collègues chevronnés (près de 85 %). Ces pourcentages cachent, en outre, une grande disparité entre le niveau fondamental et le niveau secondaire, les enseignants débutants non formés pédagogiquement étant particulièrement nombreux au sein de ce dernier et représentant 39 % de l'ensemble de la catégorie de personnel. Cet état de fait n'est pas sans rapport avec l'instauration, depuis quelques décennies, d'un discours de pénurie (Maroy, 2008) incitant l'ouverture des marchés du travail des enseignants à des individus ne disposant pas du titre requis pour dispenser la matière qui leur est confiée. Or, cette catégorie de personnel hérite des conditions d'emploi les plus précaires, les plus favorables étant attribuées à leurs collègues diplômés de l'enseignement supérieur pédagogique de type court. L'évolution de la morphologie des marchés du travail des enseignants engendre, donc, une nouvelle forme de régulation de ces derniers légitimant le recrutement d'individus non préparés à l'exercice du métier dans des conditions d'emploi parfois très instables et précaires. Il en découle une complexification tant des processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera et al., 2013) que du travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004) et, corollairement, un accroissement des taux de sortie précoce de la profession. Plus exactement, la base de données administrative met en lumière que ceux-ci sont trois fois plus élevés (61,3 %) endéans les cinq premières années d'exercice et cinq fois plus élevés (35 %) au cours de la première année de noviciat pour le personnel ne disposant pas de titre pédagogique que pour leurs collègues titulaires d'un diplôme pédagogique (respectivement 7,3 % et 20,5 %). Parmi cette dernière catégorie, les enseignants novices ayant obtenu un diplôme délivré par l'enseignement supérieur de type court sont les plus stables, étant données des conditions d'emploi globalement plus confortables, mais aussi, probablement, de par une employabilité plus importante des diplômés de niveau universitaire dans d'autres secteurs d'activité professionnelle. Ce constat témoigne, parallèlement, d'une adéquation relativement importante entre la formation suivie et l'emploi occupé (Giret et al., 2005 ; Tanguy, 1986 et 2008) pour les diplômés des bacheliers pédagogiques dispensés par l'enseignement supérieur de type court.

Une analyse multivariée du risque de sortie précoce du métier (OR = Odds ratios) corrobore la mise en évidence du rôle central joué par les facteurs liés à la qualification professionnelle détenue, et souligne également le poids que revêtent les conditions d'emploi vécues lors de la première année d'exercice (nombre de mois presté et équivalent temps plein mensuel moyen) (voir annexes). Plus précisément, d'une part, dans l'enseignement fondamental⁶, les enseignants possédant un diplôme différent de ceux octroyés par les trois principales catégories de bacheliers pédagogiques dispensés par l'enseignement supérieur de type court (instituteur primaire, instituteur maternel et régents/AESI⁷) présentent un risque de quitter le métier quatre fois plus élevé (OR = 4,05) pendant la première année d'exercice et deux fois plus élevé au cours des quatre années suivantes (OR = 2,13) que leurs homologues titulaires du diplôme d'instituteur primaire. Au sein de l'enseignement secondaire⁸, ce risque de départ est cinq fois plus élevé (OR = 5,16) la première année et plus de trois fois plus élevé (OR = 3,42) au cours des quatre années suivantes pour les enseignants ne possédant pas de diplôme pédagogique que pour leurs collègues titulaires d'un diplôme de régent ou d'AESI. D'autre part, dans l'enseignement fondamental les jeunes recrues qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein ont, la première année d'exercice, un risque de sortie près de trois fois plus élevé (OR = 2,95) que leurs homologues

⁶ Il est à noter qu'entre le premier (risque de sortie la première année) et le deuxième modèle (risque de sortie entre la deuxième et la cinquième année), la valeur du R² de Nagelkerke, lequel rend compte du pouvoir explicatif du modèle, passe de 0,256 à 0,106. Cet élément signifie que les variables retenues sont nettement moins associées au risque de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année de travail qu'à celui de sortir de la profession au cours de la première année.

⁷ Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur.

⁸ Il est à noter qu'entre le premier (risque de sortie la première année) et le deuxième modèle (risque de sortie entre la deuxième et la cinquième année), la valeur du R² de Nagelkerke, lequel rend compte du pouvoir explicatif du modèle, passe de 0,285 à 0,161. Cet élément signifie que les variables retenues sont nettement moins associées au risque de quitter le métier entre la deuxième et la cinquième année de travail qu'à celui de sortir de la profession au cours de la première année.

ayant presté un temps plein au cours de la même période. De plus, la variable relative au « nombre de mois de travail » présente aussi une influence considérable en affichant un risque de quitter le métier au cours de la première année d'exercice 8,5 fois plus élevé (OR = 8,49) pour les enseignants ayant professé au maximum trois mois par rapport à ceux ayant travaillé toute l'année scolaire. Ceci étant, ces conditions d'emploi la première année ne sont pas sans conséquences à plus long terme. Ainsi, les enseignants qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein, de même que leurs collègues ayant débuté leur carrière en prestant moins de trois mois lors de leur première année d'exercice conservent un risque de départ plus élevé entre les deuxième et cinquième années d'exercice (OR = 1,68 et OR = 2,88 respectivement) que leur collègues ayant bénéficié d'un temps plein ou ayant professé une année complète. Les constats vont dans le même sens dans l'enseignement secondaire. Ainsi, les jeunes recrues qui, en moyenne, ont travaillé au maximum 40 % d'un temps plein durant leurs premiers mois d'activité présentent un risque de sortie nettement plus élevé (OR = 2,69 pour la première année et 2,14 pour les deuxième à cinquième années) que leurs homologues ayant presté un temps plein au cours de la même période. La variable relative au « nombre de mois de travail » présente également une influence considérable en affichant un risque de quitter le métier près de cinq fois plus élevé (OR = 4,85) pour les enseignants ayant professé au maximum trois mois lors de la première année d'exercice par rapport à leurs homologues ayant travaillé toute l'année scolaire. Son impact est toutefois réduit à plus long terme, le risque de départ de cette catégorie d'individus s'amenuisant fortement à partir de la deuxième année d'exercice (OR = 1,73). Enfin, tant dans le niveau fondamental que dans le niveau secondaire, les variables relatives au genre, à l'âge et au contexte géographique de travail présentent un impact plus modéré sur les risques de sortie du métier. Ces résultats mettent en lumière que si le bon sens peut laisser penser que les conditions d'emploi les plus défavorables sont massivement réservées aux enseignants non titulaires d'une formation à finalité pédagogique et, conséquemment, du titre requis, et qu'elles ne représentent, de ce fait, qu'une variable médiatrice entre le diplôme et le risque de sortie, les analyses multivariées vont à l'encontre de ce présumé : tant pour l'enseignement fondamental que pour l'enseignement secondaire, il apparaît que tant le diplôme que les conditions d'emploi constituent des variables prédictives de la probabilité de sortie de la profession. Dès lors, en d'autres termes, les enseignants non-détenteurs d'un diplôme pédagogique sont effectivement les plus exposés au risque de sortie précoce, mais toutes choses égales par ailleurs en termes de diplômes, l'influence des conditions d'emploi sur la probabilité de sortie du métier demeure très élevée.

6. Discussion conclusive

Le système éducatif belge francophone se caractérise par une gestion décentralisée des carrières enseignantes à l'échelle des réseaux d'enseignement, laquelle encadre le processus d'appariement entre un candidat et un employeur et influence les parcours professionnels des enseignants. A ce titre, l'analyse des entretiens souligne qu'un double rapport à la règle (Crozier et Friedberg, 1977), observable lors du processus de recrutement et, plus largement, de l'ensemble des opérations de gestion des carrières impactant le personnel enseignant, peut être mis en lumière : la légitimation d'une régulation de contrôle (Reynaud, 1997) caractérisé par une conformité aux cadres de régulation qui structurent les marchés du travail et, simultanément, la mise en œuvre d'une régulation autonome (Reynaud, 1997) offrant des marges de manœuvre aux acteurs locaux lors des pratiques quotidiennes réalisées au sein des établissements ou des pouvoirs organisateurs. Cette fenêtre de flexibilité, caractérisant des espaces de contre-régulation, présente néanmoins une intensité variable inhérente à deux facteurs principaux. D'une part, la culture organisationnelle adoptée, le réseau libre subventionné offrant traditionnellement davantage de prérogatives aux chefs d'établissements. D'autre part, le contexte dans lequel s'opèrent les opérations de gestion des carrières, une situation de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail décloisonnant les frontières officiellement instituées et incitant les acteurs locaux à mobiliser une régulation autonome (Reynaud, 1997). L'ensemble de ces éléments met donc en évidence que les acteurs impliqués sur les marchés du travail étudiés ne s'apparentent pas à des réceptacles passifs d'injonctions externes. Au contraire, ils participent à la reconstruction de leurs justifications ainsi qu'à la recomposition de leurs régulations (Paradeise, 2011).

Par ailleurs, tout enseignant passe, au fil de l'accumulation d'ancienneté, par un continuum statutaire lui octroyant successivement les statuts d'enseignant temporaire, d'enseignant temporaire prioritaire et d'enseignant nommé ou engagé à titre définitif. Sauf rares exceptions, ce dernier statut administratif est synonyme de stabilité définitive dans la profession. Cette protection d'emploi s'opère toutefois aux dépens d'une part non négligeable des dernières recrues qui constituent un vivier de flexibilité mobilisé

afin de garantir le fonctionnement des marchés du travail en cas d'absence temporaire ou prolongée d'enseignants (plus) chevronnés. Tous les enseignants ne vivent toutefois pas une expérience identique d'entrée dans la carrière, le parcours professionnel pouvant fortement varier en fonction d'un ensemble de facteurs tels que la qualification professionnelle détenue et les conditions d'emploi octroyées. Ainsi, certains d'entre eux accéderont rapidement à la nomination en disposant du titre requis pour exercer la fonction qui leur est confiée et en étant engagés, dès leur premier contrat, à temps plein pour l'ensemble de l'année scolaire et sur un emploi déclaré vacant. D'autres peineront à gravir la pyramide des statuts administratifs en disposant de qualifications parfois très éloignées de la fonction occupée et en alternant périodes d'activité, parfois à temps partiel, et périodes d'inactivités.

L'existence conjointe d'un report de la précarité professionnelle sur les jeunes recrues et de parcours professionnels différenciés permettent de qualifier les marchés du travail des enseignants débutants en Fédération Wallonie-Bruxelles de marchés du travail aux parcours initiatiques différenciés. Ces derniers se rapprochent, à ce titre, sur plusieurs points, des marchés du travail professionnels (Marsden, 1989), fermés (Paradeise, 1984 et 1988) et internes (Doeringer et Piore, 1971) en accordant une centralité à la possession de la qualification professionnelle requise, en ne s'alimentant hors d'eux-mêmes qu'aux niveaux les plus bas de la pyramide des statuts administratifs (enseignant temporaire) et en assurant une sécurité d'emploi au personnel ayant accumulé l'ancienneté nécessaire à l'ascension des échelons de la hiérarchie interne (enseignant temporaire puis enseignant nommé/engagé à titre définitif).

Or, tant la qualification professionnelle détenue que les conditions d'emploi vécues en début de carrière présentent une influence importante sur le risque d'attrition professionnelle lors de la première année, mais, également, quoique de manière plus modeste, sur les départs de la profession plus tardifs. En ce qui concerne la qualification professionnelle, tant dans le niveau fondamental que dans le niveau secondaire, l'étude quantitative souligne que les titulaires d'une formation pédagogique sont nettement plus stables que leurs homologues non préparés au métier. Parmi les diplômés pédagogiques, ceux disposant d'une formation universitaire sont les moins stables, ce qui s'explique probablement par leur plus grande facilité à faire reconnaître leur diplôme dans d'autres secteurs professionnels. Quant aux conditions d'emploi, l'équivalent temps plein et le nombre de mois prestés dans l'enseignement au cours de la première année d'exercice impactent tous deux de manière très significative la stabilité dans la carrière, les enseignants ayant presté un temps plein et ayant professé tout au long de l'année scolaire présentant des risques de sortie de la profession nettement moins élevés.

En réponse au problème de sortie précoce du métier et aux situations de pénurie administrativement déclarée sur certains segments des marchés du travail des enseignants, la littérature internationale suggère généralement d'accorder une attention soutenue à la période d'entrée dans la profession (Avalos, 2011 ; Hobson et al., 2009) au travers de la mobilisation de dispositifs d'accompagnement et de soutien aux nouveaux enseignants (Beckers et al., 2007 ; De Stercke et al., 2010 ; De Stercke, 2014), et plus encore pour le personnel ne disposant pas des qualifications requises. En effet, la plupart de celui-ci n'a pas bénéficié d'une formation pédagogique et vit, dès lors, le « choc de la réalité » (Devos et Paquay, 2013 ; Mukamurera et al., 2013) de manière exacerbée. Il s'ensuit une complexification du travail identitaire de professionnalisation (Doray et al., 2004) et, corollairement, des processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1992 et 1996 ; Périer et Guibert, 2012) et organisationnelle (Mukamurera et al., 2013), lesquels peuvent conduire à une sortie précoce de la profession. Ceci étant, sans contester la pertinence de tels dispositifs, les constats mis en exergue conduisent à attirer l'attention vers d'autres pistes de réflexion que celles classiquement proposées et à développer une réflexion approfondie sur les conditions d'emploi offertes aux jeunes recrues lors de leur entrée dans la profession.

Bibliographie

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Becker, H. (1963). *Outsiders : studies in the sociology of deviance*. Glencoe : Free Press of Glencoe.
- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2007). *'Insert'prof' : pour un dispositif d'accompagnement des jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle*. Synthèse de recherche, Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- 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*, 30(4), 390-411.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Ecoles*. Thèse en sciences de psychologiques et de l'éducation, Université de Mons.
- De Stercke, J., Renon, J-M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J-B., Leemans, M., Maréchal, C. Radermaecker, G. & Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 92.
- Demazière, D. (2018). Parcours professionnel : trois perspectives sur les parcours professionnels. In Mercure, D. & Vultur, M. (dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 165-179.
- Derouet, J-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, 2000.
- Devos, C. & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? In Altet, M., Desjardins, J. Etienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Doeringer, P., Piore, M. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington : Health Lexington Books.
- Doray, P., Collin, J. & Aubin-Horth, S. (2004). L'Etat et l'émergence des "groupes professionnels". *The Canadian Journal of Sociology*, 29(1), 83-110.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-192.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: why do they leave. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Eurydice (2004). *La profession enseignante en Europe : Profil, Métier, enjeux*. Rapport 4 : L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle. Secondaire inférieur général. Questions clés de l'éducation en Europe, vol. 3, Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.

- Eymard-Duvernay, F. & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris : Métailié.
- Falch, T. & Strom, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, 24, 611-631.
- Giret, J-F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte.
- Goffman, E. (1968). *Asile : études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Ingersoll R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31.
- Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.
- Karpik, L. (2009). Eléments d'économie des singularités. In Steiner, P. & Vatin, F., *Traité de sociologie économique*, 163-206.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443-452.
- Liu, E. & Johnson, S. M., (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324-360.
- Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover enseignant. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57.
- Marsden, D. (1989). *Marchés du travail : limites sociales des nouvelles théories*. Paris : Economica.
- Merton, R. (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Deuxième édition, Paris : Plon.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Ndoreroaho, J.P. & Bouthiette, M. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, e-299, 13-35.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In Hétu, J-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 139-160.
- Paradeise, C. (1984). La marine marchande française : un marché du travail fermé ? *Revue Française de Sociologie*, 25, 352-375.
- Paradeise, C. (1989). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et Sociétés*, 20 (2), 9-21.
- Paradeise, C. (2011). La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique : le cas français. *Sociologie du Travail*, 53, 313-321.

Périer, P. & Guibert, P. (dir.) (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Reynaud, J-D. (1997). *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.

Robert, A. D. & Tyssens, J. (2007). Comparer deux grèves prolongées d'enseignants : Belgique francophone, 1996, France, 2003. *Education et Sociétés*, 20, 61-73.

Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Documentation française.

Tanguy L. (2008). La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue. *Formation emploi*, 101, 23-40.

Verdier, E. & Vultur, M. (2018). Insertion professionnelle : l'actualité et la pertinence du concept d'insertion professionnelle. In Mercure, D. & Vultur, M. (dir.). *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 181-208.

Vultur, M. (2007). Les critères de sélection de la main d'œuvre et le jugement sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada : quelques éléments d'analyse. *Cahier de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, 6, 235-254.

Annexe : tableaux relatifs à l'analyse multivariée des risques de sortie de la profession

Tableau 1: analyse multivariée des risques de sortie pour l'enseignement fondamental (Dupriez et al., 2016)

	Sorties la 1 ^{ère} année (4 cohortes, N = 6.908)		Sorties entre la 2 ^e et la 5 ^e année (2 cohortes, N = 3.174)	
	N	Odd Ratio	N	Odd Ratio
Variables individuelles				
Diplôme (référence = instituteur primaire)	3.901		1.899	
Instituteur maternel	1.933	0,93	844	1,59
Régents et AESI	517	1,22	219	0,96
Autres	557	4,05	212	2,13
Sexe (référence = femme)	6.005		2.770	
Homme	903	1,06	404	1,54
Age (référence = 18-24 ans)	5.347		2.515	
25-29 ans	991	1,27	408	1,29
30-65 ans	570	0,86	251	1,20
Variables liées au contexte (entrée)				
Province (référence = Hainaut)	1.847		853	
Brabant Wallon-Namur-Luxembourg	1.848	1,29	831	1,45
Bruxelles	1.770	1,02	817	1,00
Liège	1.443	0,75	673	1,22
Variables liées aux conditions d'emploi (1^{ère} année)				
ETP (référence = temps plein)	1.260		618	
0,71 à 0,90 ETP	2.000	1,41	947	0,78
0,41 à 0,70 ETP	2.511	1,66	1.180	1,18
0 à 0,40 ETP	1.137	2,95	429	1,68
Nombre de mois (référence = 10 mois)	2.661		1.326	
8 ou 9 mois	1.683	0,94	841	1,07
Entre 4 et 7 mois	1.741	2,75	742	1,89
Maximum 3 mois	823	8,49	265	2,88
R² de Nagelkerke		0,256		0,106

Tableau 2: analyse multivariée des risques de sortie pour le niveau secondaire (Dupriez et al., 2016)

	Sorties la 1 ^{ère} année (4 cohortes, N = 9.905)		Sorties entre la 2 ^e et la 5 ^e année (2 cohortes, N = 4041)	
	N	Odd Ratio	N	Odd Ratio
Variables individuelles				
Diplôme (référence = régents et AESI)	2.491		1.161	
AESS	1.868	1,70	880	1,59
Autres avec titre pédagogique	1.645	1,19	797	1,05
Autres sans titre pédagogique	3.901	5,16	1.203	3,42
Sexe (référence = femme)	6.103		2.470	
Homme	3.802	1,02	1.571	1,17
Age (référence = 30-39 ans)	2.115		867	
18-24 ans	4.065	1,31	1.823	1,00
25-29 ans	2.286	1,50	832	1,47
40-65 ans	1.439	1,02	519	1,04
Variables liées au contexte (entrée)				
Province (référence = Hainaut)	2.823		1.224	
Brabant Wallon-Namur-Luxembourg	2.489	1,27	963	1,18
Bruxelles	2.235	1,24	914	1,45
Liège	2.358	1,13	940	1,06
Variables liées aux conditions d'emploi (1^{ère} année)				
ETP (référence = temps plein)	2.072		996	

0,71 à 0,90 ETP	2.605	1,46	1.126	1,41
0,41 à 0,70 ETP	2.913	1,78	1.143	2,13
0 à 0,40 ETP	2.315	2,69	776	2,14
Nombre de mois (référence = 10 mois)	3.584		1.743	
8 ou 9 mois	1.646	1,29	729	1,31
Entre 4 et 7 mois	2.397	2,56	905	1,68
Maximum 3 mois	2.278	4,85	664	1,73
R² de Nagelkerke		0,285		0,161