

Hermine Matari

L'ENSEIGNANT N'A PAS DE VIE ! LA SOUFFRANCE DES INSTITUTEURS A LIBREVILLE

Résumé

En partant de l'expérience plus ou moins vive d'une vie professionnelle démotivante, agressive, injuste, désespérante, stressante, la présente réflexion est axée sur la souffrance des instituteurs au travail. Sachant que le quotidien de ces derniers, reste marqué par une vie professionnelle à l'école, traduisant des conditions de travail difficiles, autrement dit, un désenchantement général de la profession, il sera question de montrer comment la norme institutionnelle ou violence structurelle, provoque de la souffrance vécue au quotidien par les instituteurs tant dans le cadre de l'école que hors du cadre scolaire. Leur quotidien étant partagé entre vie scolaire et vie familiale.

Mots clés : Souffrance-vie-instituteur-travail-école.

Abstract

Starting from the more or less vivid experience of a demotivating, aggressive, unfair, hopeless, stressful professional life, this reflection focuses on the suffering of teachers at work. Knowing that the daily life of the latter remains marked by a professional life at school, reflecting difficult working conditions, in other words, a general disenchantment with the profession, it will be a question of showing how the institutional norm or structural violence, provokes the suffering experienced on a daily basis by teachers both inside and outside the school. Their daily life is shared between school life and family life.

Keywords: Suffering-life-teacher-work-school.

Introduction

Dans le monde de l'enseignement, il est courant d'entendre : *l'enseignant n'a pas de vie !* Cette expression traduit le quotidien de l'instituteur qui est absorbé par ses activités professionnelles : des activités scolaires qui s'étendent ou se poursuivent à la maison. En effet, les contraintes de travail l'obligent à passer ses journées à l'école pour préparer sa classe, ses fiches, son cahier journal, ses corrections de devoirs. Or, le travail de l'instituteur déborde largement le cadre scolaire car ces activités se poursuivent à la maison. Et cette absence de temps libre pour soi est vécue comme une souffrance. Cette question, absente de la réflexion sociologique au Gabon, est une préoccupation majeure de recherche en France où elle intègre la problématique de la pénibilité du métier ou du malaise enseignant. Il ne s'agit pas seulement de décrire un état de fait, mais aussi d'aborder la souffrance professionnelle et personnelle des individus (Lantheaume et Hérou, 2008). Comme le dit Denis Jeffrey (2011), il convient de distinguer la souffrance personnelle de la souffrance professionnelle, même si l'une est la conséquence de l'autre. Au Gabon, cette souffrance semble imposée par la norme institutionnelle. La notion de norme en sociologie, désigne les règles régissant la conduite des acteurs sociaux. Elle représente une déontologie professionnelle qui définit les responsabilités et les devoirs d'un praticien vis-à-vis de son client. De ce point de vue, toute institution, obéit à des modèles de conduites codifiés, dicte des normes et des règles que chaque agent est tenu de respecter. Mais, ceux qui la dictent le font en fonction de leurs intérêts et de manière à ce qu'elle ne soit pas perçue comme une souffrance. Selon Bourdieu (1990, p.6), la norme naturalise la souffrance ou la violence, entraînant ainsi une forme d'inconscience de ces normes qui s'exercent sous la forme d'une violence symbolique, c'est-à-dire « une violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des attentes collectives, des croyances socialement inculquées » (Bourdieu, 1994, p.190). Autrement dit, une violence qui s'exerce dans le parfait inconscient des acteurs sans que ces derniers n'en soient conscients.

L'institution scolaire n'échappe pas à ce principe, puisqu'elle oblige les enseignants à obéir aux normes et règles de conduite dans l'exercice de leur profession : c'est la violence institutionnelle, qui s'apparente à une violence structurale, laquelle « se réfère à l'organisation économico-

politique de la société qui impose aux individus des conditions de détresses physique et psychologique. Cette violence est enracinée à une échelle macro dans les structures et s'incarne dans les institutions qui gèrent les individus dans la société. » (Bourgeois, 2002, p.3).

La prise de conscience de ces normes par les agents, conduit à les vivre comme des souffrances. Dans la mesure où la norme, qui est une relation ou un rapport social, est toujours imposée. Et toute imposition renvoie à une souffrance. Comment alors s'impose la norme chez les enseignants ? En d'autres termes, qu'est-ce qui provoque la souffrance dans le travail des instituteurs de Libreville qui nous intéressent ?

Pour répondre à ces interrogations, le travail est structuré en trois (3) points. Le premier point présente la méthode utilisée dans cette recherche, le deuxième point analyse la souffrance dans le cadre scolaire et le troisième axe porte sur la souffrance hors du cadre scolaire.

1. Méthode

Ce travail s'appuie sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de vingt-six (26) instituteurs exerçant dans les écoles publiques (Alibandeng, ENS/A, Angondje, Malibé2, Cap Estérias, Cité des ailes, Gros-bouquet, Ozangué, Louis) et privées (EAPC, Triomphale, Guide de nos enfants) de Libreville, dont l'âge moyen est de 41ans et demi. Le tableau ci-dessous présente le nombre de personnes interrogées selon leur sexe.

Tableau n°1 : Répartition des enquêtés par sexe

Sexes	Nombre
M	15
F	11
Total	26

Source : données d'enquête

Les écoles enquêtées ont été choisies arbitrairement. En revanche, le choix du public et du privé est lié au fait que nous voulions voir s'il y a une corrélation entre souffrances enseignantes et ordre d'enseignement. Le guide d'entretien se compose des items suivants : identification des enquêtés, conditions de travail, déroulement du travail à l'école et déroulement du travail hors de l'école. Les données ainsi recueillies ont

été soumises à une analyse de contenu de type thématique. L'analyse thématique, est transversale, c'est-à-dire qu'elle découpe l'ensemble des entretiens par une grille de catégories projetées sur les contenus. On ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours considérés comme données segmentables et comparables (Bardin, 2001). L'interprétation étant un élément décisif de l'analyse de contenu (Kaufmann, 2013).

Pour rendre compte de cette étude, la démarche de notre argumentaire sera articulée autour de deux axes : dans un premier temps, sur les souffrances vécues par les enseignants au travail, et dans un second temps, sur les souffrances endurées hors du cadre scolaire.

2. La souffrance dans le cadre scolaire

Le travail enseignant se partage entre une vie dans le cadre scolaire et une vie hors du cadre scolaire. Il convient de présenter les souffrances vécues par les instituteurs dans le cadre de leur travail à l'école. Ces souffrances se donnent à voir à travers les dimensions morales et physiques du corps, sans oublier la *pénibilité* du travail quotidien.

2.1. L'usure morale et le risque de maladies

Les multiples jugements négatifs, émanant de la société et de l'institution, qui qualifient les enseignants d'incompétents, de manquer de vocation et d'être responsables de l'échec scolaire, produisent chez nos interlocuteurs un sentiment de dévalorisation symbolique du métier et un manque de reconnaissance sociale qui crée une souffrance morale. Françoise Lantheaume et Christophe Hélou (2008) qualifient ce malaise de souffrances ordinaires ou quotidiennes¹ comme le pensent cet enseignant : *Ce métier n'est pas indiqué pour rendre quelqu'un heureux ; or quand on choisit un métier, c'est pour un meilleur être* (instituteur, 28 ans, école publique Ambowé).

Ce malaise enseignant est confirmé par une institutrice : *Le problème dans ce métier c'est l'ingratitude de l'employeur, des parents et de certains*

¹ Ces souffrances vécues au Gabon sont comparables à celles observées chez les enseignants français par Lantheaume et Hélou (2008). Selon ces auteurs, on rencontre chez tous les enseignants, quelles que soient les variables d'âge ou de sexe, une usure morale liée à un doute sur l'utilité sociale du travail et à un sentiment d'échec personnel dont les élèves, dans le cadre d'un discours défensif, sont désignés comme la cause. A cela s'ajoute la fatigue et la lassitude physique et morale qui s'expliquent par un empilement des tâches, pédagogiques, administratives et éducatives.

élèves, qui est source de mal être (45 ans, école publique d'Alibandeng). Autant d'arguments qui qualifient le mal-être moral ou indicateurs émotionnels (Jeffrey, 2011) vécu au quotidien par les enseignants. Au-delà de la souffrance morale, le travail enseignant expose les instituteurs à une autre forme de souffrance physique qu'est la maladie². Les ¾ des instituteurs font référence à cet aspect :

Dans ce métier les enseignants sont exposés à des risques de maladies : rester trop longtemps debout, parler beaucoup, la tension artérielle, les maladies cardiovasculaires, les maladies de la peau et des yeux liées à l'utilisation de la craie (Instituteur, 41 ans, école privée Thiomphale).

Un autre enseignant affirme : *C'est un métier qui casse car il exige beaucoup d'efforts physique et mental de la part de celui qui l'exerce. Et comme les conditions de travail sont mauvaises, la santé de l'enseignant prend un coup (46 ans, école publique de l'ENS/A). Un troisième confirme ces propos : Beaucoup d'instituteurs souffrent maintenant de la tension, ou des maladies de la peau à cause de la craie, c'est ça notre métier (Instituteur, 42 ans, EAPEC)*

En effet, le brouhaha et autres chahuts récurrents des élèves, le contact permanent de la craie et la visualisation du tableau noir durant toute la carrière, affectent la santé des instituteurs. Ces souffrances conduisent à des réaffectations des enseignants soit comme surveillants dans une école primaire ou collège, soit comme agent au Ministère de l'éducation : *Moi, j'ai enseigné un moment et comme j'étais toujours malade parce que je ne supportais pas l'univers de la classe, j'ai été affectée au Ministère comme agent des ressources humaines (Institutrice, 48 ans).*

2.2. Des conditions difficiles de travail

Rendre compte des difficultés auxquelles sont confrontées les instituteurs dans l'exercice de leur métier, c'est évoquer particulièrement trois aspects du problème : le combat des transports en

² Parmi les différents indicateurs de souffrances vécues par les enseignants au Québec, Denis Jeffrey (2011) évoque les indicateurs physiques comme source de souffrance chez les enseignants, il s'agit : de la tension musculaire, problème de sommeil, troubles digestifs, maux de tête fréquents, perte ou prise de poids, apathique, manque d'énergie physique et psychique, ulcères, maladie de peau, acné, rougeur sur la peau, hypertension artérielle et trouble cardiovasculaire.

commun, la difficile conciliation de l'APC, la pléthore des effectifs et les violences verbale et physique des parents.

2.2.1. Le combat des transports en commun

L'étude a révélé que la plupart de nos informateurs ne résident pas dans le quartier où est implantée leur école, certains enseignent même hors de l'arrondissement de leur habitation : *Moi j'habite au PK7 et j'enseigne à l'école publique d'Angondjé, vous voyez un peu la distance* (Instituteur, 32 ans, école publique Angondjé. Un autre ajoute : *Je quitte la maison à 6h pour me rendre à l'école, j'habite Ozangué et les taxis sont difficiles* (Instituteur, 43 ans, école privée Triomphale), *C'est compliqué d'habiter Nzeng-ayong et enseigner à l'ENS/A ; il faut se lever tôt pour être à l'heure* (Institutrice, 46 ans, ENS/A). Au regard de ces informations, les instituteurs interrogés se lèvent en moyenne entre 4h30 et 5h du matin car ils résident à plusieurs kilomètres de leur lieu de travail. Trois raisons expliquent ces horaires : l'obligation de ponctualité, l'observance des principes religieux et l'insuffisance des moyens de transport.

Pour la ponctualité, l'instituteur est tenu d'être à son lieu de travail une heure avant l'entrée en classe qui se fait à 8h. C'est pourquoi il est obligé de se lever tôt afin de se donner une marge lui permettant d'arriver à l'école en toute sérénité. Pour les croyants, la prière du matin permet de confier sa journée à Dieu. La pratique religieuse impose ainsi à certains enseignants de se lever tôt, quelque soit l'ordre d'enseignement.

A Libreville, les transports en commun sont assurés par plusieurs types de transporteurs : les bus des administrations publiques et privées alloués gracieusement aux personnels, les transports urbains de la société publique SOGATRA, les taxis et les « clandos »³. La plupart des informateurs, n'ayant pas de moyen de transport personnel pour se rendre au travail, recourt aux transports en commun. Or, prendre les transports en commun, en période scolaire, est très pénible car cela nécessite de se lever tôt, comme déjà évoqué, afin d'échapper à l'affluence des élèves, des étudiants et des travailleurs. C'est un moment très stressant, angoissant pour l'instituteur puisque cela provoque la peur d'arriver en retard, avec le risque d'être sanctionné.

³ Le « clando » est un type de transport en commun informel au départ mais aujourd'hui devient réglementé par la mairie de Libreville et donc par l'Etat. Il permet le transport des usagers des quartiers désenclavés vers les grands carrefours moyennant un tarif modique.

Les enseignants disent *se battre* pour prendre les transports en commun. Mais l'enseignant se bat avec qui ? En fait, le combat ou la bagarre évoqué ici oppose l'instituteur aux autres usagers des transports urbains. Se faire rapidement une place dans ces transports en commun, nécessite un combat dans le sens où on affronte d'autres clients : on se bouscule, on se marche dessus, on échange des propos peu aimables. Le vainqueur est celui qui réussit, avant l'autre, à trouver une place dans un transport. Mais, le combat oppose aussi l'instituteur à lui-même et au temps, dès lors qu'il se bat avec le temps, puisque la norme institutionnelle impose d'arriver au travail avant 8h.

Le combat des transports en commun implique un autre phénomène : *la mise*⁴. « La mise » ou « la proposition » est une stratégie adoptée par le client lorsqu'il est pressé ou lorsqu'il veut éviter les bousculades et embouteillages des heures de pointe. Concrètement, si un trajet coûte en temps normal 100F, le client va miser ou proposer 300 francs ou 500 francs. La conséquence pour les enseignants qui utilisent cette stratégie est le portefeuille qui prend un coup. Car, les dépenses en transport des fonctionnaires dépassent largement la prime de transport allouée à cet effet (35 000f/mois), d'où l'endettement des enseignants. Ainsi, se battre pour obtenir un moyen de transport afin de se rendre à son lieu de travail renforce l'idée d'une vie professionnelle stressante, agressive et pleine de souffrances à Libreville.

2.2.2. La difficile conciliation de l'APC⁵ et la pléthore des effectifs

Selon les données disponibles, le ratio élève/classe est estimé à 50 élèves/classe en moyenne, avec une variation de 85 à 100 élèves/classe dans les grandes villes Libreville et Port-Gentil (Annuaire statistique, 2012). Gilbert Nguéma Endamne (2011) confirme cette tendance de la pléthore d'effectifs évoquée par Matari et Quentin De Mongaryas (2011). Une organisation qui conduit au système à mi-temps qui consiste à diviser la classe en deux groupes. Le premier groupe reçoit les enseignements le matin de 8h à 12h, et le second groupe reçoit les mêmes enseignements l'après-midi de 13h à 17h. Le lendemain, le groupe du matin passe à l'après-midi et vice versa (2011, pp.102-103). Ce système occasionne des perturbations dans le programme quotidien

⁴Les termes « Miser » ou « proposer », sont des expressions françaises qui n'ont pas la même signification en France qu'ici au Gabon. Cette pratique consiste à investir un peu plus d'argent pour payer son parcours en taxi, cela correspond à payer un trajet plus cher que le montant habituel, afin d'être accepté par le conducteur et d'arriver ainsi plus vite.

⁵ Approche par les compétences de base

de cours, car un programme d'enseignement censé être dispensé le matin et l'après-midi, ne se fait plus qu'en demi-journée. Ainsi, les élèves passeront en classe supérieure avec probablement des difficultés liées à une insuffisance de connaissances reçues, une des causes d'échec scolaire. (Quentin De Mongaryas, 2012)

A cette difficulté d'ordre structurel, s'ajoute celle d'ordre pédagogique. En effet, le système d'enseignement primaire a introduit, depuis 2002, une innovation pédagogique : l'Approche par les compétences (APC). Cette pédagogie a pour objectif de réduire l'échec scolaire en mettant l'élève au centre de son apprentissage. En d'autres termes, il s'agit du *cours dialogué* (Barrère, 2002). Ce système est en rupture avec le modèle pédagogique qui fait de l'enseignant le seul maître à bord de la boîte noire, comme l'indique cet instituteur :

Lorsque j'entame une leçon de maths ou de français, je pose au tableau la situation du problème et les consignes, puis j'explique. Ensuite, je laisse les enfants travailler individuellement pendant 5 à 10 minutes. A l'issue du temps de travail, j'interroge trois élèves : un bon, un moins bon et un faible. Chacun donne sa réponse, je recadre les réponses données et je termine par la résolution du problème en posant au tableau : "je retiens ". Pour m'assurer de la bonne assimilation de la leçon, je donne un exercice d'application, un travail qui se fait en petits groupes avec documents, puis on procède à la correction du travail (43 ans, ENS/A).

Ce témoignage indique une transformation de la relation pédagogique avec l'APC, qui passe d'une méthode basée sur un *cours magistral* à une méthode reposant sur un *cours dialogué*, qui consiste à discuter et à échanger avec les élèves, tout en veillant à l'implication et à la participation de tous. C'est une méthode qui donne la possibilité aux élèves d'apporter leur contribution à la leçon : ils posent des questions, donnent des réponses et participent à l'élaboration de la conclusion à retenir. La participation est « l'espace de construction ou de renforcement de la motivation » (Barrère, 2002, p.96). L'introduction de l'APC dans le primaire est imposée par l'institution éducative. Mais, le paradoxe dans cette innovation réside dans le fait qu'elle ne cadre pas avec les effectifs pléthoriques qui caractérisent l'enseignement primaire gabonais.

2.2.3. Des violences verbales et physiques des parents

Les instituteurs interrogés déclarent être souvent agressés verbalement et physiquement par les parents d'élèves : *L'un des inconvénients de ce métier se sont les agressions de certains parents quand un enfant se blesse par exemple ou est blessé par un autre enfant* (Institutrice, 36 ans, Guide de nos enfants). Une autre ajoute : *Nous avons le cas d'un collègue qui a reçu la menace d'un parent d'élève avec une arme, parce que l'enseignant avait puni son enfant et il avait des bleus* (Institutrice, 40 ans, EAPEC).

En effet, les travaux des sociologues de l'éducation montrent que les enfants confiés aux enseignants sont de milieux sociaux différents. Ainsi, les enfants de milieux aisés auront tendance à manquer de respect à l'enseignant, considéré comme une personne ordinaire ou un domestique. La réaction des enseignants face à ces comportements est la punition, que certains parents n'approuvent pas. Cela se traduit par des intimidations, des injures et autres menaces, consignées dans le « *cahier de liaison* » ou dans des relations de face à face. C'est donc une vie professionnelle imprimée d'humiliations, d'agressions et de violence, donc révélatrice de souffrance que vivent les enseignants au quotidien. Au regard de ce qui précède, nous convenons avec Bourdieu que « toute norme est effectivement violente, dès lors que la norme des uns révèle la violence de celle des autres, et qu'elle relève d'un travail d'imposition qui se fait sous la forme d'une violence symbolique » (1994, p.6).

3. La souffrance hors du cadre scolaire

Les souffrances hors du cadre de l'école se traduisent par : l'insuffisance des salaires, la difficulté de se loger, les effets pervers de la gestion des carrières, la raréfaction du temps et la perméabilité entre temps personnel et temps professionnel.

3.1. La précarité des salaires

Le métier d'enseignant a souvent été perçu par le corps, comme *ingrat*. Un terme qui indique un métier mal rémunéré où l'on ne gagne pas beaucoup d'argent (Matari, 2014 et Quentin De Mongaryas, 2017). Les enquêtés, à l'unanimité l'attestent ainsi : *Les salaires que nous percevons ne nous permettent pas de joindre les deux bouts, c'est un métier trop ingrat*. Cette perception n'est pas loin de celle des enseignants interrogés par Vincent Troger en France qui « estiment ne pas être rémunérés à la

hauteur de leur qualification universitaire » (2001, p.87). Ce n'est donc pas une spécificité gabonaise.

En effet, le système de rémunération de la fonction publique gabonaise repose sur une grille salariale identique pour tous les fonctionnaires. De ce fait, la norme institutionnelle en matière de rémunération indique qu'un instituteur de catégorie B1 commence sa carrière avec un solde de base de 156 500FCFA correspondant à l'indice 180. Lorsqu'on y ajoute les indemnités de logement aujourd'hui de 100 000FCFA, de transport 35 000FCFA, ce qui donne un salaire brut avoisinant les 300 000FCFA. Selon nos interlocuteurs, ce montant ne permet pas de subvenir à leurs besoins. Cette situation les amène à multiplier les stratégies de survie pour arrondir les fins de mois jugées difficiles à cause du coût de vie devenu excessivement élevé. Hervé Mboumba faisait déjà remarquer que « la faiblesse de la rémunération amène les enseignants à concevoir des modèles de vie particulier dans le processus de consommation quotidienne, dont l'un sera l'endettement qu'il catégorise en trois types à savoir : prendre des crédits auprès des banques, des prêts à intérêt usurier auprès des particuliers et l'endettement auprès des commerçants du quartier » (2006, p.81). Qu'il s'agisse des enseignants du secteur privé ou du public, tous adoptent cette stratégie.

Dans le privé, les salaires sont fixés par les fondateurs et responsables d'établissements, et tiennent compte du niveau de recrutement et du diplôme. Ainsi les salaires varient d'une école à l'autre, car ces instituteurs ont des parcours de formation très hétérogènes. On retrouve dans ces écoles, des instituteurs titulaires de diplômes universitaires tels que le Deug, la Licence, la Maîtrise (Matari et Quentin de Mongaryas, 2011, pp.44-45). Or, le niveau de recrutement d'un instituteur au Gabon est le Bac. Cette situation est révélatrice d'une logique de déclassement social qui désigne « la dévalorisation des titres scolaires ou d'une régression par rapport à une situation ou niveau de satisfaction antérieur » (Bourdieu, 1978, p.14). Les salaires que les enseignants perçoivent, même avec des diplômes universitaires, ne répondent pas au coût de la vie quotidienne (transport, loyer, santé, éducation des enfants, alimentation, etc.). Ainsi, la majorité des enseignants se lancent dans des activités parallèles génératrices d'autres revenus. Les femmes vont avoir des salons de coiffure, vendre des produits cosmétiques ou dans l'événementiel (décoration de salle de mariage et anniversaire), tandis que les hommes vont faire des cours de soutien, tenir des studios

photo, cyber, ou s'investir dans les transports en commun (taxi et clando). Ainsi, la norme salariale fixée par l'institution crée une prise de conscience sur le décalage entre le salaire perçu et le coût de vie à Libreville. Cette prise de conscience se traduit par des grèves à répétition dans l'enseignement public pour le paiement des vacances, lors des examens et concours et la bonification du point d'indice, etc.

3.2. La difficulté de se loger décentement

Le logement est un indicateur socio-économique qui permet de matérialiser la protection des individus contre les intempéries, c'est un facteur essentiel de survie (TBS, 2003, p.17). Selon plusieurs études (Mboumba, 2006, Matari, 2014), la plupart des enseignants sont locataires car leur salaire mensuel ne leur permet pas d'être propriétaire d'un logement. Le coût d'une parcelle et du matériel de construction étant très élevé à Libreville, la seule issue qui se présente, reste la location. Le coût du loyer à Libreville provoque ainsi une autre souffrance.

L'indemnité de logement de 100 000FCFA dont bénéficie un fonctionnaire gabonais, correspond au montant d'un logement de type studio, c'est-à-dire chambre, salon, douche/toilettes, cuisine. Pour bénéficier d'un logement confortable, c'est-à-dire, deux à trois chambres, il faut prévoir au moins 150 000F. Mais ce montant dépend aussi du confort souhaité : lieu de résidence, superficie habitable, or les enseignants réunissent tous les éléments qui accèdent à l'hypothèse d'une déconsidération sociale. Car, ils sont nombreux à habiter des quartiers sous intégrés, dans des maisons en planche où ils sont locataires. Pour être propriétaires d'un bien (maison et/ou véhicule), ils doivent s'endetter. Sur 200 enseignants, 139 sont endettés contre 61 qui ne le sont pas (Nguéma Endamne, 2011, p.83).

3.3. Les effets pervers de la gestion des carrières

Le désenchantement observé chez les instituteurs est également lié au problème de gestion de la carrière qui ne permet pas toujours d'envisager de meilleures perspectives de mobilité dans la profession. On note une lenteur dans la prise en compte des intégrations, titularisations et avancements.

Par ailleurs, le concours professionnel, qui est la voie officielle de promotion censé garantir l'égalité des chances, n'est pas accessible à tous. Officiellement, il est ouvert à tous, mais en réalité, il ne l'est pas

car ce concours se fait sur la base du capital social, c'est-à-dire, les réseaux d'affinités familiale, amicale, politique, religieuse (Nkolo Ngalo, 2010, et Matari, 2014). Même si le métier d'instituteur procure quelques plaisirs et autres satisfactions, le désenchantement conduit parfois à une désertion du métier pour d'autres secteurs d'activités plus lucratifs comme celles recourant le champ politique.

3.4. La raréfaction du temps de loisirs : un temps de travail chronométré

La borne temporaire prévue officiellement par le statut particulier des fonctionnaires de l'enseignement, est de 8h à 12h et de 15h à 17h30 soit 7h30 de travail par jour du lundi au vendredi. Le mercredi, le travail s'effectue uniquement en matinée de 8h à 12h, le samedi étant un jour de repos. Ce qui correspond à un volume hebdomadaire de 30h/semaine dans le public. L'école privée, quant à elle, fonctionne au rythme de la journée continue avec des journées qui débutent à 8h et se terminent entre 14h et 15h30 selon les écoles. Précisons qu'en réalité, la norme institutionnelle en matière de temps de travail dans le primaire n'est pas fixe, car le volume horaire de 30h/semaine correspond exclusivement aux classes sans examen. Le maître d'une classe d'examen (5^{ème} année) fait en réalité plus de 30h par semaine (Nguema Endamne, 2011).

Ce volume horaire constitue donc le temps de travail prescrit officiellement dans le primaire. Or, selon nos informateurs et nos observations, la borne temporaire prescrite officiellement dépasse largement ce temps prévu. Ainsi, les logiques ou contraintes du métier d'enseignant font que l'instituteur ne trouve pas de temps pour faire autre chose :

Le métier d'instituteur m'a beaucoup changé. Car, je suis ne nature grooveur, j'aime les sorties entre amis. Mais, les activités scolaires nous accaparent tellement que je décline toute invitation à cause de la fatigue. Donc avec ce boulot, je n'ai plus de temps pour tout cela. Même le week-end quand on va rendre visite à la famille, on ne traîne pas, on est pressé de rentrer à cause du travail qui nous attend : les corrections et la préparation des leçons de la semaine (Instituteur, 37 ans, école publique d'Ambowé).

Ce témoignage est marquant, car il est vraiment l'expression d'une raréfaction du temps qui agit sur les relations avec les autres, la famille

et les amis en l'occurrence. Cela montre bien comment le métier d'enseignant régule les individus au point de transformer leur mode de fonctionnement, d'organisation et de vie. Mais, ce temps qui se raréfie est exprimé différemment par les femmes :

Le temps nous manque tellement, que je profite de la pause entre midi et deux (...), pour faire de petites courses : payer des facteurs d'eau ou d'électricité, ou encore prendre des trucs à manger qui manquent à la maison. En fait, on est toujours entrain de courir. (Institutrice, 52 ans, école privée Triomphale).

Un autre argument qui ressort des avis des femmes est celui de la féminité : *Les enseignantes n'ont même plus le temps de faire la beauté, aller au salon se coiffer, faire les ongles, se maquiller, de prendre soin de soi. Nous sommes obligées des fois de faire cette beauté là à l'école* (Enseignante, 46 ans, école publique ENS/A). Ces propos des femmes, mettent en avant un discours revendicatif d'une identité féminine parfois absente faute de temps. Or, toute femme est habitée par ce désir de plaire à soi-même et de plaire aux autres. En d'autres termes, une mise en valeur de l'esthétique et des aspects corporels, est attestée par le désir des institutrices de se faire belle tous les jours.

L'on retient que dans l'ensemble, les enseignants manquent de temps libre pour se divertir. La vie professionnelle empiète en permanence sur la vie privée puisque *le travail de l'enseignant ne finit pas*, ce qui signifie que ce travail est interminable.

3.5. Perméabilité entre le temps personnel et le temps professionnel

On peut penser qu'après l'école, le travail de l'enseignant s'achève. Or, ce travail se poursuit à la maison par la préparation de la classe du lendemain. La profession enseignante lie l'enseignant à la culture, à la recherche perpétuelle de connaissances, comme le dit Aziz Jallab, « les instituteurs sont des professionnels polyvalents dès lors qu'ils enseignent plusieurs disciplines, français, mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, civisme, sport, etc. A ce titre, à la différence du professeur du secondaire qui est spécialiste d'une seule discipline, l'instituteur doit avoir une maîtrise de toutes ces matières » (2004, p.187).

En effet, l'enfant qui arrive en primaire est un enfant en perpétuel questionnement. Le maître doit être en mesure d'apporter des réponses à ses interrogations, d'où l'obligation pour lui de se documenter

quotidiennement, de faire des recherches continuellement afin de réactualiser ses connaissances. C'est dans ce sens que Françoise Ropé affirme « le maître doit sans cesse adapter son propos aux interactions suscitées dans la classe et se préoccuper de la façon dont son discours est reçu par les élèves. Son enseignement sera efficace parce qu'il sera soutenu par de solides appuis dont il aura aussi le souci d'enrichir les acquis » (1994, p.86). C'est la « transposition didactique, c'est-à-dire, la transformation des savoirs savants en savoirs scolaires » (Brucy et Ropé, 2000, pp. 122-124). Ainsi, les logiques ou contraintes du travail enseignant, communément acceptées comme des éléments naturels, deviennent une souffrance consciente et objective dès lors que ces exigences du métier vont avoir une véritable emprise sur les enseignants, même au niveau familial.

L'absence d'une *intimité épanouie*, marque cet envahissement du temps familial par le temps professionnel. Après l'école, l'instituteur est censé retrouver sa famille, donc sa vie de couple. Certains interlocuteurs en particulier les hommes affirment ne plus avoir une vie familiale épanouie : *En semaine, il m'est difficile d'avoir une intimité épanouie avec ma femme, parce que comme physiquement je rentre épuisé, donc je n'ai plus le temps pour ça* (Enseignant, 32 ans, école publique d'Alibandeng). Un autre confirme cette idée : *En semaine on n'a même pas le temps de toucher à sa femme, car on rentre très fatigué après la classe* (45 ans, école privée Guide de nos enfants).

Pourtant, il est attesté qu'une intimité épanouie participe à l'équilibre mental d'un individu. L'enseignement étant une activité éprouvante, lorsqu'il rentre chez lui, l'instituteur est épuisé, vidé de toutes ses forces.

Chez les enseignantes, cette perméabilité entre temps personnel et temps professionnel est traduite par un manque de temps pour les tâches ménagères et pour s'occuper des enfants. Ce qui fait que les jeunes enfants sont souvent confiés aux aînés pour les devoirs de maison *Il est difficile de jouer les deux rôles de maman et d'enseignante. On rentre tellement épuiser par le travail, que les tâches ménagères sont faites de manière survolée* (Institutrice, 39 ans, Public, ENS/A). Une autre va dans le même sens que sa collègue :

On s'est énormément dépensé pour les enfants des autres qu'à la maison on a plus de temps et d'énergie pour s'occuper de ses propres enfants. Certaines enseignantes qui ont les moyens, prennent des femmes de ménage pour

faire les travaux ménagers et d'autres personnes pour s'occuper du suivi scolaire des enfants. C'est dur le métier d'enseignant ! (Enseignante, 37 ans, école publique de Louis).

Il convient de relever que les enseignantes qui recourent aux dames de ménage et aux répétiteurs sont généralement celles pouvant se le permettre. Notamment celles dont le conjoint a une bonne situation sociale ou celles ayant d'autres activités génératrices de revenus. Se dépenser pour les enfants des autres et ne pas avoir la même énergie pour ses enfants, est bien la marque d'une souffrance vécue dans le cadre familial. Face à cette situation de perméabilité entre temps professionnel et temps personnel, certains enseignants adoptent des stratégies de contournement :

Après les cours, je reste à l'école pour faire mes corrections et la préparation du lendemain, pour qu'à la maison, je me consacre à ma famille. On est obligé de trouver du temps pour monsieur, sinon c'est la guerre (Enseignante, 46 ans, ENS/A).

Ce témoignage confirme l'idée d'une vie professionnelle qui dépasse largement les bornes temporaires prescrites officiellement. D'autant plus que l'enseignant reste à l'école bien au-delà de 17h30 pour préparer la classe du lendemain. C'est pourquoi les enseignants considèrent souvent ces heures effectuées hors classe, comme des heures supplémentaires qui doivent être payées.

Conclusion

Etudier la profession enseignante invite à une dualité entre souffrances et plaisirs au travail. Le but de cette réflexion a été d'examiner les effets d'une souffrance enseignante dans et hors du cadre scolaire.

Dans le cadre scolaire, il a été question de montrer comment, au-delà de la souffrance physique manifestée par les maladies, les coups et blessures des parents, la norme institutionnelle peut produire aussi une usure morale ou violence symbolique lorsque les enseignants manquent de considération dans la société, sont confrontés à la douloureuse épreuve des affectations qui ne tiennent pas toujours compte du lieu de résidence, et des conditions de travail, notamment le phénomène d'effectifs pléthoriques dont l'échec scolaire est souvent imputé aux enseignants. Hors du cadre scolaire, c'est l'expression d'une vie quotidienne très violente qui est mise en avant à travers la précarité des

conditions de vie, le plan de carrière qui ne laisse pas beaucoup d'opportunités de mobilité professionnelle, et surtout la raréfaction du temps pour faire autre chose. Autant d'aspects qui affectent la vie extra-professionnelle des enseignants.

Il apparaît dès lors que les difficultés vécues au quotidien par les instituteurs au Gabon, sont des souffrances ordinaires ou souffrances réelles qui marquent cet écart entre la tâche idéalisée et la pratique concrète du métier. L'on retient que les instituteurs sont soumis à une vie professionnelle qui les absorbe au point de les anéantir physiquement, psychologiquement, voire affectivement. Ces différentes formes de contraintes que nous qualifions à juste titre de souffrances du métier, ont pour conséquence le désenchantement.

Mais, au-delà des souffrances analysées, c'est un métier qui plaît malgré tout. Car, les plaisirs du métier se mesurent à la transmission des savoirs, la formation des futurs cadres, le contact permanent avec les enfants, l'ouverture relationnelle, le renouvellement perpétuel des connaissances et les vacances scolaires. Un angle inexploré dans les recherches gabonaises.

Références bibliographiques

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrere, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Revue Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.24, 2-22.

Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Revue Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.84, pp.2-31.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.

Bourgeois, P. (2002). La violence en temps de guerre et temps de paix. Leçon de l'après guerre froide : L'exemple du Salvador. *Revue Culture et Conflits*, n°47, 81-116.

Brucy, G. et Ropé, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières.

Gabon, (2008). *Tableau de Bord Social*. Ministère de l'Economie et du Budget : Libreville, n°3.

Gabon, (2012-2013). *Annuaire Statistique*. Ministère de l'Éducation Nationale : Libreville.

Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Revue Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, vol.2, 28-43.

Jellab, A. (1994). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.

Kaufmann, J.C. (2013). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin. 3^{ème} édition.

Lantheaume, F. et Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Matari, H. (2014). *Les instituteurs dans la société gabonaise*. Paris : l'Harmattan.

Matari, H. et Quentin De Mongaryas, R. F. (2011.). *Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux*. Paris : L'Harmattan.

Mboumba, H. (2006). *La fonction enseignante au Gabon. Pour une lecture des stratégies de mobilité sociale*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université Omar Bongo, Libreville.

Nguéma Endamme, G. (2011). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris : Publibook.

Nkolo Ngalo, C. R. (2010). *La carrière des instituteurs gabonais dans l'enseignement public. Une analyse des effets pervers de la gestion bureaucratique des situations administratives*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université Omar Bongo, Libreville.

Quentin De Mongaryas, R. F. (2012). *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?* Paris : L'Harmattan.

Quentin De Mongaryas, R. F. (2017). *L'école secondaire au Gabon. Analyse sociologique des jugements professoraux*. Paris : L'Harmattan.

Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris : L'Harmattan.

